

# A extensão universitária e sua inserção curricular<sup>1</sup>

**Geraldo Ceni Coelho**

Professor Adjunto IV na Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS)  
cenicoelho@gmail.com

## Resumo

A extensão universitária se desenvolveu a partir da segunda metade do século XIX como uma terceira missão da universidade, para além do ensino e da pesquisa. Em seu primeiro século de existência, a extensão universitária foi essencialmente difusionista, ou seja, buscava levar os conhecimentos da universidade para os demais setores da sociedade de modo unidirecional. Uma mudança conceitual profunda se produziu a partir da década de 1960 com base nas críticas e propostas de Paulo Freire. No Brasil, um novo conceito dialógico e participativo de extensão universitária se desenvolveu com intenção de promover mudanças sociais na comunidade não acadêmica, e também causar mudanças importantes na universidade. Uma das implicações desse novo conceito é que, ao transitar por um caminho de duas vias, a extensão universitária adquire implicações pedagógicas, tendo em vista que promove aprendizagem e desenvolvimento em múltiplas dimensões. No presente artigo, são discutidas as conexões entre as transformações históricas e conceituais na extensão universitária, se apresentam suas implicações pedagógicas e as experiências institucionais relevantes em termos de inserção da extensão universitária na estrutura curricular das universidades latino-americanas, como uma forma de aprendizagem baseada na experiência. Ao final, alguns entraves para a ampliação da extensão universitária nos currículos (curricularização) são apresentados.

**Palavras-chave:** Graduação universitária. Aprendizagem em serviço. Pedagogia experiencial. Universidade. Docência.

## INTRODUÇÃO – UMA BREVE RESENHA HISTÓRICA

A extensão universitária surge no século XIX a partir das universidades populares na Europa, e através das universidades de concessão de terras (“Land Grant Universities”) nos Estados Unidos. As universidades populares na Europa surgiram com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos para o povo (GURGEL, 1986). Não obstante, a extensão universitária no Velho Mundo não apresentou continuidade, nem alcançou o reconhecimento institucional como atividade universitária em igual medida que o ensino e a pesquisa. Atualmente na Europa, a extensão universitária é denominada eventualmente como a ‘terceira missão’ (TEIXEIRA, 2015) e, muitas vezes, se confunde com outros conceitos como ‘pesquisa participativa’ (*participatory research*;

---

<sup>1</sup> Artigo com base na conferência “Extensión Universitaria: lo que es, donde viene e como contribuye para la Formación”, durante a I Jornada Nacional de Extensión en Odontología, Córdoba, Argentina, 6 e 7 de Outubro de 2016.

LUCIO-VILLEGAS, 2016) ou ‘aprendizagem em serviço’ (IBARROLA-GARCÍA; GARDE, 2016).

No território estadunidense, por sua vez, a extensão universitária se converteu em elemento da proposta para popularizar a universidade. A Universidade de Wisconsin iniciou seus trabalhos extensionistas em 1880, com a criação de cursos sobre temas agrícolas para os trabalhadores rurais (ZIEREN; STODDARD, 2004).

O exato momento histórico no qual a extensão universitária se iniciou no Brasil é motivo de controvérsia (SOUSA, 2010). Entretanto, pode-se dizer que seu estabelecimento mais efetivo ocorre com o surgimento (tardio) da própria universidade no Brasil, durante o século XX. Uma das primeiras experiências de extensão universitária foi desenvolvida pela Universidade Livre de São Paulo, nos anos 1910, na forma de cursos populares. Todavia, foram ofertados de forma assistemática e não atraíram interesse popular (GURGEL, 1986).

Outra experiência precursora nasceu junto com a ‘Escola Superior de Agricultura e Veterinária’ (ESAV), criada em 1922 e que mais tarde daria origem à Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 1969. Para estruturar e dirigir a ESAV, cujo modelo de ensino seria estabelecido nos moldes dos “Land Grant Colleges” dos Estados Unidos, foi contratado o professor estadunidense Peter Henry Rolfs, oriundo da Universidade da Flórida (EUA). Além de diretor, o professor Rolfs se encarregou de elaborar os planos das construções e programas de ensino. Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já praticada no modelo estadunidense dos *college*, foi incorporada aos estatutos da ESAV (ARRUDA, 2003). Observa-se, portanto, que a extensão universitária brasileira se estabelece sob forte influência do modelo estadunidense, que também influencia a formação dos serviços de extensão rural e das propostas de modernização da agricultura no Brasil (SILVA, 2015).

Como consequência dessas primeiras iniciativas, a extensão universitária passa a ser oficialmente reconhecida no Estatuto das Universidades, decreto 19.851 de 1931. Entretanto, seu caráter se restringe a “difusão dos conhecimentos úteis, à ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios. (...) A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931).

A extensão universitária no Brasil tem uma mudança conceitual importante a partir das obras de Paulo Freire nos anos 1960 (FREIRE, 1997, 2011), que questiona a concepção unidirecional ou difusionista de ensino e extensão, tanto nas escolas com na relação entre academia e público não acadêmico.

É, talvez, como num paradoxo, que a extensão universitária constituiu suas mais significativas referências e práticas, a partir da denúncia de Paulo Freire do conceito de “extensão”, o que obrigou os que quiseram continuar a usar o termo a uma radical reconceitualização, que incorporou o essencial da perspectiva de Paulo Freire (DE PAULA, 2013).

As ideias de Freire são incorporadas ao conceito de extensão universitária no Brasil pelo esforço coletivo congregado através do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento aprendido que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987).

Surge, portanto, uma nova concepção de extensão universitária, que abre caminho para repensar a atuação social da universidade e o próprio sentido da extensão. Além da evidente relevância da extensão universitária para a democratização dos avanços da ciência e da cultura acadêmica, ampliando o acesso à educação, a extensão passa também a ser compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento acadêmico, gerando novos conhecimentos ou inspirando novas atividades de pesquisa (SHELTON et al., 2015), ou promovendo uma formação profissional mais qualificada (COELHO, 2014).

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012).

Não obstante as mudanças conceituais referidas acima, o conceito de extensão universitária continua bastante polissêmico. No cenário universitário, convivem concepções e práticas de extensão universitária bastante diversas (SOUSA, 2001, JEZINE, 2004).

### ***A aprendizagem em serviço (service-learning)***

A aprendizagem em serviço pode ser definida como uma prática de ensino-aprendizagem experiencial realizada junto à comunidade não-acadêmica. Em outras palavras, o trabalho junto à comunidade é utilizado como estratégia de ensino.

A exata datação da origem do aprendizado em serviço como uma atividade universitária é difícil definir. Ademais, o próprio conceito de aprendizagem em serviço não é consensual (FURCO, 2003, CHONG, 2014). Porém, três características são destacadas: a atividade é caracterizada por um serviço oferecido a uma comunidade, e que se origina nas necessidades da própria comunidade; através desta prática, o aprendizado acadêmico é fortalecido; qualidades cívicas com cidadania e responsabilidade social são adquiridas ou desenvolvidas (HOWARD, 2014).

Na era contemporânea, os marcos iniciais da aprendizagem experiencial podem ser atribuídos a John Dewey, que considerava essencial que a universidade e as escolas estivessem voltadas ao cotidiano, ao trabalho e à vida política. O ‘*Project method*’ de seu discípulo W. Kilpatrick, desenvolvido também por Paul Hanna (autor de ‘*Youth Serves the Community*’, em 1936) foram precursores do conceito de *service-learning* moderno (ROCHELEAU, 2004).

Na América Latina, o conceito de aprendizagem em serviço (ou aprendizaje-servicio) não é comumente utilizado. Porém, muitas experiências desenvolvidas em conexão com as comunidades não-acadêmicas são entendidas como aprendizagem em serviço por alguns autores, como M. N. Tapia;

Dibujar planos y hacer una maqueta para entregar como trabajo práctico es aprendizaje. Recolectar comida y ropa para donar es una campaña solidaria. Cuando en cambio, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social se enlazan en una actividad compleja y superadora, podemos encontrar estudiantes de Arquitectura que diseñan los planos y hacen la maqueta de un comedor comunitario y colaboran en su construcción: eso es aprendizaje-servicio (...) En el contexto latinoamericano, en cambio, muchas instituciones educativas se aproximan a la realidad social primariamente para intentar responder solidariamente a alguno de los muchos y urgentes desafíos que plantea la pobreza y la inequidad de nuestra región. A menudo la valorización del componente educativo de las prácticas solidarias llega en un segundo momento, cuando los educadores han comenzado a reconocer el valor formativo que puede involucrar una acción social (TAPIA, 2010).

No Brasil, a área da Saúde e seus cursos (Enfermagem, Medicina, Odontologia) tem incorporado a aprendizagem experiencial como estratégia de formação profissional, no bojo das transformações curriculares das últimas décadas, e buscando aliar teoria à prática (ALBUQUERQUE et al., 2008, MOIMAZ et al., 2010). Porém, a distinção entre aprendizagem em serviço e estágios nem sempre é clara.

A aproximação da aprendizagem em serviço com as ações de extensão universitária é evidente, se considerarmos que as instituições se aproximam das comunidades para auxiliar na resolução de múltiplos desafios (extensão universitária) e ,em um segundo momento, se reconhece o valor pedagógico do desenvolvimento de ações sociais enquanto atividade formativa (curricularização da extensão ou aprendizagem em serviço). Podemos observar que, quando a extensão universitária se integra ao currículo, suas principais diferenças com o conceito de aprendizagem-serviço (Tabela 1) se reduzem.

**Tabela 1.** Diferenças entre aprendizagem em serviço e extensão universitária.

<b>Aprendizagem em serviço</b>	<b>Extensão Universitária</b>
Integrada ao currículo	Em geral não integrada, atividade complementar
O objetivo principal é aprendizagem	Em geral o objetivo é atender uma demanda comunitária
Participação centrada obrigatoriamente nos estudantes	Estudantes participam ou não
Vinculada a uma disciplina	Vinculada a um Programa ou Projeto

Porém, é possível ainda estabelecer diferenças no que se refere à dinâmica construtiva de uma e de outra modalidade. A Extensão universitária usualmente parte de um Programa ou um Projeto, com identidade própria e com certa autonomia acadêmica, muitas vezes construída a partir de financiamentos externos. Sua dimensão pedagógica não é automática e muitas vezes nem é institucionalizada, embora a participação de estudantes nestas atividades seja usualmente creditada como atividades complementares.

Já a aprendizagem em serviço parte de uma estrutura curricular (como dimensão obrigatória ou optativa) e as ações sociais são dimensionadas para atender a esta demanda, em especial no que se refere à temporalidade. Isto não significa que as ações sociais tenham uma duração reduzida, pois estas podem ser continuadas período após período, com turmas de estudantes diferentes.

Cabe ressaltar que na América do Norte a função pedagógica do engajamento acadêmico em atividades com a comunidade externa vem sendo realizada predominantemente pela aprendizagem em serviço (*service-learning*). A extensão universitária, propriamente, se distanciou das demais dimensões acadêmicas, e unidades administrativas separadas se dedicam à extensão, muitas vezes através de escritórios disseminados em diferentes localidades, na região de abrangência das Universidades. A inserção de estudantes não é regra, embora algumas vezes esses participem de atividades de extensão na forma de estágios ou mesmo de atividades de aprendizagem em serviço vinculadas a alguma disciplina. Porém, a criação de unidades administrativas próprias para a condução da extensão universitária tende a distanciar essa atividade do ensino e da pesquisa (STOECKER, 2014), em que pese os relatos de experiências exitosas de integração entre extensão e aprendizagem em cursos de graduação e pós-graduação (SALANT; LAUMATIA, 2011, SHELTON et al., 2015).

### ***As contribuições da extensão universitária na formação profissional e cidadã***

A contribuição da extensão universitária para as comunidades e para a promoção das transformações sociais é amplamente reconhecida pela academia e pela sociedade em

geral. Porém, na medida em que a extensão universitária se torna dialógica - uma via de mão dupla - passa a ser significativa para os demais atores participantes, docentes, técnicos e estudantes, em termos pedagógicos e acadêmicos (COELHO, 2014). A contribuição da participação em atividades com a comunidade externa (trataremos aqui em conjunto extensão universitária e *service-learning*) se dá em diferentes dimensões do desenvolvimento pessoal (Tabela 2).

A investigação sobre a dimensão pedagógica do engajamento acadêmico em atividades com a comunidade externa é relativamente recente. Boa parte desta investigação se dá a partir de atividades de aprendizagem-serviço e se concentra nos Estados Unidos. Na Espanha, o tema de investigação em torno da aprendizagem em serviço também tem alcançado maior reconhecimento (FOLGUEIRAS BERTOMEU et al., 2013). Nos últimos 10 anos, porém, tem crescido a investigação sobre os impactos pedagógicos das atividades extramurais no Brasil.

Tabela 2. Categorias para a avaliação de impactos de atividades extensionistas como instrumento de aprendizado universitário.

<b>Categorias</b>	<b>Itens de avaliação</b>
<b>Profissional</b>	aquisição de conhecimentos que favorecem o desempenho profissional; desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão
<b>Afetivo-comportamentais</b>	autoconfiança; autoestima; capacidade de relacionamento interpessoal; confiança na escolha profissional; autorealização; valorização da formação; participação em eventos e outras atividades acadêmicas de formação
<b>Sociais</b>	Capacidade de trabalhar em equipe; tolerância às diferenças; atitudes positivas em relação ao outro
<b>Cívicas e políticas</b>	capacidade de participar e interferir em questões da esfera política social; compreensão sobre essas esferas; empatia
<b>Cognitivas</b>	aprender a aprender; capacidade de expressão escrita; desenvolvimento da memória; capacidade de articular diferentes dimensões de conhecimento.

Adaptado de Conway et al. 2009 e Coelho, 2014.

Alguns estudos confirmam que a participação em atividades com a comunidade externa promove desenvolvimento superior das capacidades profissionais e pessoais quando se comparam grupos de estudantes que participaram destas atividades com grupos que não participaram, ou que tiveram envolvimento em atividades alternativas (por exemplo, desenvolvimento de atividades de pesquisa).

Um dos estudos mais abrangentes sobre o tema foi o de Vogelgesang e Astin (2000), que envolveu mais de 19.000 estudantes de 177 diferentes universidades estadunidenses, buscando comparar três possíveis trajetórias de formação universitária: uma que incluiu experiências extracurriculares voluntárias de extensão com a comunidade, uma segunda caracterizada por disciplinas que envolviam aprendizado através de serviços à comunidade (*service learning*), e uma terceira sem qualquer envolvimento em atividades junto à comunidade. Tanto as atividades comunitárias

voluntárias quanto aquelas ligadas a disciplinas promoveram valores superiores para todas as variáveis analisadas: desenvolvimento cognitivo, notas, evolução afetivo-comportamental e interesses cívicos. Porém, aqueles cujo engajamento comunitário esteve vinculado a disciplinas tiveram resultados ligeiramente superiores nos aspectos cognitivos e em notas. A importância da inserção institucional de forma estruturada (disciplinas, estudos orientados) é corroborada pela análise de Conway et al. (2009) que verificaram que momentos e atividades dedicadas à reflexão e análise da experiência (*structured reflection*) geraram resultados mais significativos do que a simples participação em atividades com a comunidade.

Em uma meta-análise de estudos sobre o impacto da aprendizagem em serviço, Conway et al. (2009) destacaram o impacto positivo sobre as capacidades cognitivas e motivação acadêmica e sobre as capacidades sociais, porém, resultados menos significativos para capacidades cívicas e afetivo-comportamentais. Hébert e Hauf (2015) confirmaram que a participação em atividades de aprendizagem em serviço melhora o domínio do conteúdo, quando compararam estudantes que participaram de atividades desse tipo e que não participaram. Porém, verificaram que essa diferença somente é detectada através de avaliações desenhadas especificamente para tal fim (aplicadas antes e depois da experiência) e que tal diferença não é detectada quando se comparam as notas obtidas através dos exames oficiais.

Os resultados acima indicam que a aprendizagem experiencial com engajamento comunitário não conflita com o desenvolvimento do domínio de conteúdos, ao contrário do que o senso comum poderia indicar.

### ***Os estudos no Brasil***

O número de estudos sobre o impacto da aprendizagem experiencial com engajamento comunitário no Brasil tem crescido, com foco especial na extensão universitária. Porém, em geral, faltam a esses estudos a comparação com grupos de controle ou entre avaliações antes e após a experiência (COELHO, 2014), o que limitam as conclusões e generalizações.

Não obstante, alguns estudos (FADEL et al., 2013, NOZAKI et al., 2015) apresentam evidências de que a atividade universitária não só permite o desenvolvimento de capacidades profissionais importantes, como também representa uma oportunidade de desenvolvimento que o próprio exercício profissional não oferece. A oportunidade de conviver e debater com outros colegas e professores (eventualmente de múltiplas áreas de conhecimento) e, ao mesmo tempo, vivenciar uma experiência de atuação em uma situação real que não se reproduz no ambiente de trabalho ao qual que se vinculam os profissionais recém-formados.

### ***A inserção da extensão universitária no currículo***

Em 2001, o Plano Nacional de Educação brasileiro para o decênio 2001-2010 (Lei Federal nº 10.172/2001), em sua Meta 23 para a educação superior, indicou a reserva mínima de dez por cento do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País, para a atuação dos estudantes em atividades de extensão (BRASIL, 2001). A referida Meta foi mantida no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal nº 13.005, que propõe “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total

de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Porém, a inserção da extensão na formação de futuros profissionais (curricularização) permanece restrita a experiências isoladas. Antes de tratar as possíveis causas para isso, cabe destacar algumas experiências de integração da extensão universitária no currículo, no Brasil e em outros países.

A UFRJ iniciou um levantamento que resultou em uma lista de 228 disciplinas ou requisitos curriculares suplementares, 145 programas ou projetos e 234 ações classificadas como outras atividades extensionistas, tais como eventos e cursos de extensão. Porém, em 2012, nenhum dos currículos dos cursos de graduação da UFRJ alcançava os 10% de créditos em extensão. A partir da discussão desses dados, uma resolução do Conselho Universitário da UFRJ determinou a criação da categoria ‘Atividades Curriculares de Extensão’. A inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação foi aprovada como obrigatória e com o percentual mínimo de dez por cento. A seguir, foram realizadas reuniões com os coordenadores de curso para organizar a inserção das atividades de extensão na creditação dos cursos, que passaram a ocorrer conforme as modalidades descritas na Tabela 3. Até 2015, cerca de 7% dos cursos de graduação alcançaram o percentual de 10% de sua carga horária em atividades de extensão (BENETTI et al., 2015).

**Tabela 3.** Inserção da Extensão na grade curricular dos cursos de graduação da UFRJ.

<b>Categorias</b>	<b>Carga horária</b>
Programas e Projetos I, II, III	90h,180h,180h
Cursos de Extensão I, II, III	30h, 45h, 60h
Eventos de Extensão	30h, 45h, 60h
Iniciação à Extensão	45h ou 60h
Atividade de Extensão I, II, III	60h, 90h,180h

Fonte: adaptado de Benetti et al. 2015

Outro exemplo institucional importante é o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para articular o ensino e a pesquisa com a extensão, em 1997 foi criado o Programa “UFBA em Campo”, objetivando criar novas maneiras de interação entre a universidade e a sociedade e compartilhar conhecimentos. Em 2000, esta iniciativa foi transformada em uma forma de inserção curricular denominada “Atividade Curricular em Comunidade (ACC)”.

No período de 2001 até 2012, em média, 500 alunos por semestre matricularam-se em ACC. Portanto, aproximadamente 12.000 estudantes participaram dessas atividades num período de 11 anos, sendo que nesse período foram ofertadas 703 ACC em diversos cursos. Posteriormente, as ACC foram transformadas em Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS), que passaram a ter o caráter de disciplinas com pelo menos 17 horas cada. As atividades desenvolvidas são livremente planejadas e escolhidas pelos docentes e estudantes, a cada semestre. Em 2013, 88 ACCS foram ofertadas, atendendo a 1.327 alunos. Até 2018, a UFBA tem como objetivo atingir 10%

do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País em ações extensionistas (VÉRAS; SOUZA, 2016).

Talvez a experiência mais expressiva de inserção de estudantes em atividades de extensão de forma curricular tenha sido a da Universidad de La Republica (UDELAR) no Uruguai. Essa inserção partiu do conceito de ‘formação integral’, que pressupõe que a extensão e a investigação devem ser parte da metodologia de ensino universitário, com um contato direto com a realidade social (UDELAR, 2010). A metodologia de inserção de estudantes na extensão universitária se dá em diferentes etapas (Tabela 4), cada uma com seus objetivos. A formação integral se dá através da participação de estudantes em projetos, que se denominam ‘Espacios de Formación Integral’. A partir do estabelecimento do conceito de ‘Espacios de Formación Integral’, a UDELAR contabilizou em 2010 o envolvimento de 10.000 estudantes e 600 docentes reunidos em torno de 90 propostas de extensão (TOMMASINO, 2011).

**Tabela 4.** Etapas de inserção curricular (‘Espacios de Formación Integral’) da extensão para estudantes da Universidad de La Republica (UDELAR), Montevideú, Uruguai.

<b>Etapa</b>	<b>Processos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Resultados esperados</b>
Formação Integral I	Sensibilização; Vínculo com o ciclo Introductório	Primeiras aproximações com o território; projetos e atividades profissionais; Descentralizado da sala de aula	Aprendizagem além da sala de aula; Contato inicial com a Integralidade Trabalho com a comunidade
Formação Integral II	Aprofundament o (2º ano)	Inserção na comunidade	Formação Integral Interdisciplinar Inclusão de horas ao currículo
Formação Integral III	3º ano	Ensino por problemas; discussão de conteúdos teóricos, iniciação científica	
Formação Integral IV	4º ano	Articulação entre cursos; seminários e oficinas práticas pré-profissionais	

Fonte: adaptado de UDELAR (2010).

A avaliação do impacto dessa experiência ainda está em andamento. Observa-se uma ampla aprovação entre os estudantes: mais de 60% deles desejam continuar a participar de experiências de extensão e mais de 80% recomendariam esta experiência a seus colegas (EnDiálogo, 2014).

En Argentina, sigue en curso la experiencia de la Universidad de Avellaneda (UNDAV), que presenta una inserción de la extensión universitaria en forma de ‘Trabajo Social Comunitario’, obligatorio y integrado a todas las carreras, y que incluí cuatro asignaturas de 32 horas cada una. La primera tiene un contenido introductorio e las demás son articuladas con proyectos e programas desarrollados en cada facultad o unidad universitaria (GIRAUDO; VERGERIO, 2016).

### **Barreiras para a curricularização da extensão universitária**

Tendo em vista o reconhecimento do valor da aprendizagem experiencial através da extensão universitária e da aprendizagem em serviço para o desenvolvimento profissional e a cidadania, porque sua inserção curricular se restringe a poucas experiências isoladas nos países latino-americanos?

A inserção curricular da extensão tem também seus questionamentos. A extensão como tarefa docente adicional pode gerar sobrecarga. Além disso, pode envolver dificuldades à gestão universitária, na medida em que são atividades que geram demandas financeiras adicionais (IMPERATORE et al., 2015). Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, a transformação em disciplinas pode condicionar a extensão aos ditames burocráticos e aos formalismos curriculares, retirando a autonomia e a criatividade dos projetos. Além disso, a extensão precisa ter flexibilidade para se ajustar às demandas e ao tempo das comunidades.

As barreiras a essa incorporação ao fazer universitário e à formação acadêmica podem ser classificados em:

**Administrativas:** o compromisso com o fornecimento de meios para a realização de atividades nas comunidades (transporte, alimentação, materiais de consumo) pode representar dispêndios adicionais para as universidades (IMPERATORE et al., 2015) que já encontram dificuldades para atender suas demandas.

**Culturais ou comportamentais:** a extensão universitária não é vista como a atividade mais nobre do fazer acadêmico. Se o ensino é um encargo, a investigação científica é a atividade mais almejada. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* preparam para os docentes quase que exclusivamente à pesquisa, atividade que usualmente valoriza mais os currículos. A retroalimentação promovida pela extensão universitária, enriquecendo as linhas de investigação e o próprio fazer pedagógico no ensino dificilmente é reconhecida pela grande maioria dos docentes. Muitas vezes, quem se envolve em atividades extensionistas são os docentes de menor titulação ou mais jovens (VILABOIA, 2014). De outra parte, envolver-se em extensão pode parecer mais um encargo ao professor que, muitas vezes, já se sente sobrecarregado.

**Pedagógicas:** os docentes são, em primeira instância, contratados para ‘dar aulas’. Isso se traduz majoritariamente por aulas expositivas (*lectures, aulas magistrales*). No lugar de ‘dar aulas’, a atividade docente deveria ser criar ou promover condições para que o

aluno aprenda. Porém, é forte entre os docentes latino-americanos a crença de que o aluno só aprende se assistir às aulas (DEMO, 2001). O excesso de aulas e disciplinas concomitantes, além de gerar desgaste e estresse entre os estudantes (BONIFÁCIO et al., 2011, RUIZ-GALLARDO et al., 2011), promove um aprendizado superficial e memorístico, facilmente esquecido após o término da disciplina (BIGGS, 2005, COPE; STAEHR, 2005, KARJALAINEN et al., 2006), além de dificultar o envolvimento destes em atividades de pesquisa e extensão.

É preciso acrescentar que a inserção do ensino experiencial requer mudanças no currículo. Atividades de extensão são, com frequência, multidisciplinares, portanto não são domínio exclusivo de uma área ou subárea do conhecimento. Por outro lado, a definição (e a competição) por vagas para docentes nas universidades está fortemente ligada a estas áreas e subáreas. Nesse sentido, o currículo se constitui em um território fortemente disputado. A criação de porções de território sem controle estrito das áreas gera apreensões entre os docentes.

Para superar estas dificuldades, faz-se necessária uma mudança nos fundamentos do fazer universitário e nas metodologias de ensino-aprendizagem. Agregar o aprendizado através da atividade experiencial (com a extensão e a pesquisa) requer mudanças teóricas e práticas na docência, e também políticas institucionais (como mostram as experiências citadas acima no Brasil, Uruguai e Argentina). Tentativas individuais por parte de docentes e estudantes tem alcance muito restrito, visto que não conseguem superar estas barreiras.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S.; GOMES, A. P.; REZENDE, C. D.; SAMPAIO, M. X.; DIAS, O. V.; LUGARINHO, R. M. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008.

ARRUDA, M. A. Origem da Universidade Federal de Viçosa: modernidade, agricultura de exportação e importação de modelos (1922-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 2, p. 141-148, 2003.

BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. N. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: NARCEA 2005.

BONIFÁCIO, S. D. P.; SILVA, R. C. B. D.; MONTESANO, F. T.; PADOVANI, R. D. C. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

BRASIL. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Brasília: 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) >. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição extra, p. 1-8, 26 de junho de 2014.

CHONG, C. Service-learning research: definitional challenges and complexities. **Asia Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 154, n. 4, p. 347-358, 2014.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da Extensão Universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

CONWAY, J. M.; AMEL, E. L.; GERWIEN, D. P. Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. **Teaching of Psychology**, v. 36, n. 4, p. 233-245, 2009.

COPE, C.; STAEHR, L. Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2005.

DEMO, P. Lugar da extensão. In: FARIA, D. S. de (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 141-158, 2001.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces (UFMG)**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

ENDIÁLOGO. La integralidad possible – un primer acercamiento al impacto de los Espacios de Formación Integral. **EnDiálogo**, n. 16, ano 6, p. 2-4, 2014.

FADEL, C. B.; BORDIN, D.; KUHN, E.; MARTINS, L. D. O impacto da extensão universitária sobre a formação acadêmica em Odontologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 47, p. 937-946, 2013.

FOLGUEIRAS BERTOMEU, P.; LUNA GONZÁLEZ, E.; PUIG LATORRE, G. Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. **Revista de Educación**, v. 362, p. 159-185, 2013.

FORPROEX – Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **O Plano Nacional de Extensão Universitária - Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: FORPROEX, 1987. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/proex/rex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> > Acesso em: 4 fev. 2014. Acesso em: 25 set. 2016.

FORPROEX – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

< <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> > Acesso em: 25 set. 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Publicado originalmente em 1969, no Chile, sob o título ¿Extensión o comunicación?].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1967].

FURCO, A. Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In: BILLIG, S. H.; WATERMAN, A. S. (Eds.) **Studying service-learning: Innovations in education research methodology**. Mahvah (EUA): Lawrence Erlbaum, p. 13-33, 2003.

GIRAUDO, C.; VERGERIO, G. La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. **Revista ExT**, n. 7, p. 1-19, 2016.

GURGEL, M. R. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HÉBERT, A.; HAUF, P. Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. **Active Learning in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2015.

HOWARD, J. Service-learning research: foundational issues. In: BILLIG, S. H.; WATERMAN, A. S. (Eds.) **Studying service-learning: Innovations in education research methodology**. Mahvah (EUA): Lawrence Erlbaum, p. 1-12, 2014.

IBARROLA-GARCÍA, S.; GARDE, R. A. La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. **Contextos Educativos**, v. 19, p. 105-120, 2016.

IMPERATORE, S. L. B; PEDDE, V; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15, 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: INPEAU/UFSC, 2015. Disponível em: < [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y) >. Acesso em: 27 set. 2016.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/congrest/Gestao/Gestao12.pdf> > Acesso em: 25 set. 2016.

KARJALAINEN, A.; ALHA, K.; JUTILA, S. **Give me time to think** - determining student workload in higher education. Oulu: Oulu University Press, 2006.

LUCIO-VILLEGAS, E. Building knowledge democracy from the university: A case study in Spain. **Action Research**, v. 14, n. 1, p. 3–18, 2015.

MOIMAZ, S. A. S.; SALIBA, N. A.; ZINA, L. G.; SALIBA, O.; GARBIN, C. A. S. Teaching-learning practices based on real scenarios. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 69-79, 2010.

NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.

ROCHELEAU, J. Theoretical roots of service-learning: progressive education and the development of citizenship. IN: SPECK, B. W.; HOPPE, S. L. (Eds.) **Service-learning: history, theory and issues**. Westport: Praeger Publishers, p. 3-21, 2004.

RUIZ-GALLARDO, J. R.; CASTAÑO, S.; GÓMEZ-ALDAY, J. J.; VALDÉS, A. Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. **Teaching and Teacher Education**, v. 27 n. 3, p. 619-627, 2011.

SALANT, P.; LAUMATIA, L. Better together: Coeur d'Alene Reservation Communities and the University of Idaho. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, v. 15, n. 3, p. 101-112, 2011.

SHELTON, D. P.; RODIE, S. N.; FEEHAN, K. A.; FRANTI, T. G.; PEKAREK, K. A.; HOLM, B. A. Integrating extension, teaching, and research for stormwater management education. **Journal of Contemporary Water Research & Education**, v. 156, n. 1, p. 68-77, 2015.

SILVA, C. M. **De agricultor a farmer** – Nelson Rockefeller e a modernização da agricultura no Brasil. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2015.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isto? In: FARIA, D. S. de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 107-126, 2001.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea Editora, 2010.

STOECKER, R. Extension and Higher Education Service- Learning: Toward a Community Development Service-Learning Model. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, v. 18, n. 1, p. 15-42, 2014.

TAPIA, M. La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: una perspectiva latinoamericana. **Tzhoeco**, n. 5, p. 23-43, 2010.

TEIXEIRA, P. N. Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão. Entrevista concedida a Manoel Maximiano Junior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015.

TOMMASINO, H. 2011. El debe y el Haber - balance de cuatro años de gestión. **enDiálogo**, n. 8, p. 2-2, 2011.

UDELAR – Universidad de la República de Uruguay. **Hacia la reforma universitaria:** La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. Montevideo: UDELAR, 2010.

VILABOA, D. C. Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. Dissertação de Mestrado, Facultad de Psicología, Universidad de La Republica, Montevideo, 2014.

VÉRAS, R. M.; SOUZA, G. B. de. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016.

VOGELGESANG, L. J.; ASTIN, A. W. Comparing the effects of community service and service-learning. **Michigan Journal of Community Service Learning**, v. 7, n. 1, p. 25-34, 2000.

ZIEREN, G. R.; STODDARD, P. H. The historical origins of service-learning in the nineteenth and twentieth centuries: the transplanted and indigenous traditions. In: SPECK, B. W.; HOPPE, S. L. (Eds.). **Service-learning: history, theory, and issues**. Westport: Greenwood Publishing Group, p. 23-42, 2004.

**Data de submissão: 08/04/2017**

**Data de aceite: 07/11/2017**