



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

PEDRO LANGELLA TESTOLINO

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POTENCIAL TRANSFORMADOR E
COPROTAGONISMO NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS**

CAMPINAS

2023

PEDRO LANGELLA TESTOLINO

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POTENCIAL TRANSFORMADOR E
COPROTAGONISMO NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Arquitetura, Tecnologia e Cidade, na área de Arquitetura, Tecnologia e Cidade.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Piochi Bernardini

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO PEDRO LANGELLA TESTOLINO E ORIENTADO PELO PROF. DR. SIDNEY PIOCHI BERNARDINI

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Área de Engenharia e Arquitetura
Rose Meire da Silva - CRB 8/5974

T289e Testolino, Pedro Langella, 1989-
Extensão universitária : potencial transformado e coprotagonismo na luta pela efetivação de direitos / Pedro Langella Testolino. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Sidney Piochi Bernardini.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo.

1. Extensão universitária. 2. Planejamento urbano. 3. Diálogo. 4. Direitos humanos - Políticas públicas. I. Bernardini, Sidney Piochi, 1971-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: University extension : transformative potencial and coprotagonism in the struggle for the effectiveness of rights

Palavras-chave em inglês:

University extension

Urban planning

Dialogue

Human rights - Public policies

Área de concentração: Arquitetura, Tecnologia e Cidade

Titulação: Mestre em Arquitetura, Tecnologia e Cidade

Banca examinadora:

Sidney Piochi Bernardini [Orientador]

Karina Oliveira Leitão

Liza Maria Souza de Andrade

Data de defesa: 18-04-2023

Programa de Pós-Graduação: Arquitetura, Tecnologia e Cidade

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8474-7299>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9060696200309196>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POTENCIAL TRANSFORMADOR E
COPROTAGONISMO NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS**

PEDRO LANGELLA TESTOLINO

Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:

**Prof. Dr. Sidney Piochi Bernardini
Presidente e Orientador/ FECFAU/UNICAMP**

**Profa. Dra. Karina Oliveira Leitão
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP**

**Profa. Dra. Liza Maria Souza de Andrade
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo / UnB**

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Campinas, 18 de abril de 2023

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 88887.480103/2020-00.

Da certeza que seria incapaz de mencionar aqui todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho, agradeço àquelas que vieram antes de mim e abriram caminho para que eu pudesse chegar até aqui. A todas que lutaram e lutam por uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade.

À minha família, obrigado por serem meu porto seguro. Minha mãe, pelo carinho, inspiração e exemplo de força e criticidade. Meu pai, por fazer parte da permanente construção de quem eu sou. Minha irmã, por me fazer desde muito cedo entender que a vida é melhor se compartilhada. Minha companheira de vida Wanessa, por todo acolhimento, escuta, troca, apoio e força, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, professor Sidney Piochi Bernardini, por partilhar o desafio colocado por esta pesquisa. Obrigado pela confiança, parceria e orientação. E aos colegas do grupo de pesquisa TERUPLANO, por me acompanhar no percurso e na busca dos caminhos para a realização da pesquisa, mesmo quando estes pareciam ter sumido. Ter com quem compartilhar as aflições e conquistas foi fundamental.

Às professoras Karina Leitão e Liza Andrade que – além de participarem das bancas de qualificação e defesa, trazendo imensurável contribuição para o trabalho – me inspiram e me mostram como atuar com responsabilidade, respeito, compromisso e seriedade, sem jamais deixar de lado a sensibilidade, o carinho e a ternura.

A todos os professores e funcionários das Instituições de Ensino Superior Públicas, que contribuíram e tornaram possível a realização desta pesquisa, por meio do preenchimento do questionário enviado. Agradeço, em especial, aos professores e funcionários da FECFAU/UNICAMP, com quem tive a oportunidade de partilhar grande parte do meu processo de formação.

Às pessoas que dedicaram seu precioso tempo para me conceder as entrevistas que compõem parte essencial desta pesquisa. Muito obrigado Clarissa,

Carmem, Carolina, Clarissa, Flávia, José, Juliette, Karina, Lúísa, Liza, Luana e Vanessa. Parte dos nomes são fictícios, mas a gratidão toda é sincera!

Por fim, agradeço a todos os integrantes do CPPATHIS, por constituírem vivência fundamental e em muito responsável pela minha motivação em realizar esta pesquisa. Em especial, aos professores Caio Santo Amore e Karina Leitão, que me abriram as portas e os braços para o universo da extensão. Aos colegas Ana Maria Haddad, Bárbara Damasceno, Carina Correa, Cláudia Silva, Filipe Andrade, Flávia Massimetti, Gabriel Cabral, Heitor Seemann, Larissa Viana, Marcela Monteiro, Natália Tamanaka e Thamirez Martins por terem trilhado desde lá esse caminho ao meu lado. E aos moradores do Jardim da União, na figura da Ivone e Jurandir por me ensinarem tanto a cada encontro!

A vocês os meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Historicamente, a extensão universitária no Brasil tem sido orientada para promover a ilustração da população e a transferência de conhecimento à sociedade. Recentemente, esse entendimento vem se modificando no intuito de fortalecer uma relação dialógica entre a universidade e o restante da sociedade no processo de produção do conhecimento, em consonância com a concepção de Paulo Freire acerca da extensão universitária. Em consideração ao pensamento freiriano e à legislação vigente, esta pesquisa discute o potencial transformador da Extensão Universitária no contexto brasileiro atual. A análise qualitativa das iniciativas extensionistas nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, realizadas entre 2014 e 2020 incluiu, como método, um levantamento sistemático das experiências realizadas e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições públicas de ensino superior brasileiras e pessoas da sociedade ligadas a movimentos sociais que integraram ações de extensão de algumas experiências selecionadas. Com isso, foi possível constatar que as práticas estudadas se potencializam a partir da efetivação de políticas públicas de extensão universitária; do estabelecimento de relações dialógicas entre universitários e não universitários, visando legitimar o protagonismo e a emancipação destes últimos no processo de produção dos territórios; da prática territorializada da extensão, de modo perene no território e da promoção da atuação dos estudantes na realidade concreta, reforçando a dimensão cidadã da prática do profissional arquiteto urbanista e instrumentalizando sua atuação socialmente orientada. No entanto, alguns obstáculos foram identificados tais como: a subversão conceitual da atuação extensionista restritas à transferência de conhecimento e de cunho puramente assistencialista; a ainda diminuta adoção de políticas afirmativas e de permanência, bem como os baixos incentivos e reconhecimento da prática aos docentes e pesquisadores envolvidos; as proposições extensionistas alienadas e alienantes, que afastam cada vez mais a Universidade do território e a permanência efêmera, descontinuada e superficial nestes territórios.

Palavras-chave: extensão universitária; planejamento urbano; dialogicidade; efetivação de direitos.

ABSTRACT

Historically, university extension in Brazil has been oriented towards promoting the enlightenment of the population and the transfer of knowledge to society. Recently, this understanding has been evolving in order to strengthen a dialogical relationship between the university and the rest of society in the process of knowledge production, in line with Paulo Freire's conception of university extension. Considering Freire's thinking and current legislation, this research discusses the transformative potential of University Extension in the current Brazilian context. The qualitative analysis of extension initiatives in undergraduate courses in Architecture and Urbanism, carried out between 2014 and 2020, included, as a method, a systematic survey of the experiences conducted and the application of semi-structured interviews with representatives of Brazilian public higher education institutions and individuals from society associated with social movements that integrated extension actions of selected experiences. As a result, it was possible to verify that the studied practices are enhanced through the implementation of public policies for university extension; the establishment of dialogical relationships between university students and non-university individuals, aiming to legitimize the protagonism and emancipation of the latter in the process of producing territories; the territorialized practice of extension, in a continuous manner within the territory; and the promotion of student involvement in concrete reality, reinforcing the citizenship dimension of the architect and urban planner's professional practice and providing them with socially oriented skills. However, some obstacles were identified, such as: the conceptual subversion of extension activities restricted to the transfer of knowledge and purely assistance-oriented; the still limited adoption of affirmative and persistence policies, as well as the low incentives and recognition for the practice by the involved faculty and researchers; alienating extension proposals that increasingly distance the university from the territory; and the ephemeral, discontinuous, and superficial presence in these territories.

Keywords: university extension; urban planning; dialogicity; effectiveness of right.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: a delimitação do objeto de pesquisa	23
Figura 2: Fachada principal do atual Museu Nacional de Belas-Artes, antiga Escola Nacional de Belas-Artes.....	39
Figura 3: Marcha de estudantes universitários, Córdoba, 1918.....	44
Figura 4: Sede da Universidade Livre de São Paulo	49
Figura 5: Escola Prática Luiz de Queiroz em 1912. Um trecho do parque – viveiros.	52
Figura 6: Escola Prática Luiz de Queiroz em 1906. Vista de conjunto.....	52
Figura 7: Delegados estudantis da UNE, integrantes da III Assembleia Nacional dos Estudantes, solicitando ao Ministro Gustavo Campanema a desocupação do Clube Germânia, para dar lugar à sede da organização, em 1942.	56
Figura 8: Encenação do "Auto dos 99%", com atores do CPC da UNE	59
Figura 9: Experiência de alfabetização em Angicos (RN): curso de capacitação	61
Figura 10: Militares depredam a sede da UNE após o golpe, 1964.....	63
Figura 11: Operação zero do Projeto Rondon, 1967.	64
Figura 12: 1º curso de Nutrição realizado pelo CRUTAC, 1972.	65
Figura 13 e 14: Manifestação dos Moradores junto ao Ministro dos Transportes, 1983.	68
Figura 15: Joan Villà em reunião com a comunidade do Recanto da Alegria, 1983	69
Figura 16: Roda de conversa no Encontro Mineiro de Estudantes de Arquitetura, em Uberlândia (MG), durante o primeiro workshop sobre o POEMA, em 1997.	78
Figura 17: Mosaico de fotos da primeira turma do curso de Residência AU+E (2013-2014).....	87
Figura 18: Mosaico de fotos de atividades durante o desenvolvimento dos Planos Regionais das Subprefeituras.	89
Figura 19: Mosaico de imagens da atuação do EMAU Canto	134
Figura 20: Mosaico com atividades do ArqPET-UFC	135
Figura 21: Mosaico de atuações do ArqPET-UFC junto às ZEIS	137
Figura 22: Material de divulgação online das atividades do projeto NARRATIVAS LATINO-AMERICANAS: Explorando as relações entre Arquitetura, Urbanismo, Literatura e Audiovisual.....	140
Figura 23: Páginas 20 e 21 do "Dossier Direito ao Território no Quilombo Apepu"	143
Figura 24: Mosaico de atividades desenvolvidas pelo CPPATHIS (2019)	145
Figura 25: Mosaico de atividades realizadas no âmbito do PUE	147
Figura 26: Atividades de processos participativos desenvolvidos com a comunidade Solano Trindade.....	148
Figura 27: Mosaico de registro de atividades do Grupo Periférico	154

Figura 28: Mapeamento de locação dos projetos e pesquisas no contexto do Distrito Federal e entorno.....	156
Figura 29: Mosaico de atividades desenvolvidas na elaboração do Plano de Bairro de Santa Luzia.	157
Figura 30: Oficina realizada pelo ArqPET/UFC junto a moradores do Raízes da Praia.....	161
Figura 31: "Biovaleta" sendo construída em regime de mutirão pelos participantes do CPPATHIS, com o e no Jardim da União em 2019.	167
Figura 32: Foto da Rua da União após remoção da "biovaleta" e realização das obras de infraestrutura.	168
Figura 33: Captura de tela apresentando mapa com localização dos grupos identificados pelo Atlas da Rede M-A.	176
Figura 34: Postagem em rede social de registro do 5º dia do evento realizado pelo coletivo.....	177
Figura 35: Mapa com indicação dos coletivos integrantes do Fórum.	177
Figura 36: Diagrama de relações potencializadoras e prejudiciais à extensão de caráter transformador.....	192
Figura 37: as relações que dificultam ou potencializam o caráter transformador na extensão universitária	1928

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos extensionistas entrevistados	32
Quadro 2: Síntese das perguntas disparadoras das entrevistas.....	160
Quadro 3: síntese do pensamento freiriano.....	160
Quadro 4: Momentos de atuação e entidades com participantes entrevistados.	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categoria das IESP participantes da pesquisa	113
Gráfico 2: Categoria das IESP gratuitas com cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo.....	113
Gráfico 3: A extensão está presente no PPP do curso?	114
Gráfico 4: O curso pretende destinar 10% da carga horária da matriz curricular básica para a Extensão até 2024?	117
Gráfico 5: O curso destina 10% da carga horária da matriz curricular básica para a Extensão?	117
Gráfico 7: A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma premissa na elaboração de atividade de extensão?	119
Gráfico 6: Existem disciplinas vinculadas à atividade extensionista?	119
Gráfico 8: Existe, ao menos um, laboratório de pesquisa com atividades vinculadas a iniciativas extensionistas na instituição?	119
Gráfico 9: Quais modalidades de Extensão foram desenvolvidas no período?	122
Gráfico 10: Adequação do Gráfico 9 "Quais modalidades de Extensão foram desenvolvidas no período?" somente para as modalidades previstas.....	122
Gráfico 11: Existe carga horária mínima em extensão para os docentes?	124
Gráfico 12: Percentual de docentes extensionistas.....	126
Gráfico 13: Existe uma EJ na instituição?	128
Gráfico 14: Existe um EMAU na instituição?	128
Gráfico 15: Na elaboração de propostas extensionistas existem parcerias com movimentos, setores e organizações sociais?.....	131
Gráfico 16: Correlação entre o momento e tempo disponível para atuação em atividades de extensão	173

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição dos cursos e participação na pesquisa	112
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA	Associação Brasileira de Ensino em Arquitetura e Urbanismo
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ArqPET	Programa de Educação Tutorial do Curso de Arquitetura e Urbanismo
Arquisur	Associação das Escolas e Faculdades de Arquitetura Públicas da América do Sul
ATHIS	Assessoria Técnica em Habitação de Interesse Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DEX	Decanato de Extensão
EAUFGM	Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais
EC	Estatuto da Cidade
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FAURB	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas
FAUFRGS	Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FAUFRJ	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FEBASP	Faculdade de Belas Artes de São Paulo
FeNEA	Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
FNA	Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LaMAU	Laboratório Modelo de Arquitetura e Urbanismo
LaPPRAU	Laboratório de Práticas Formativas e Participativas em Arquitetura e Urbanismo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAU	Laboratório de Estudos em Arquitetura
MNLM	Movimento Nacional de Luta pela Moradia
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPHU	Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos
OUC	Operação Urbana Consorciada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET-SISU	Programa de Educação Tutorial do MEC
PIB	Produto Interno Bruto
Pibex	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIRF	Plano Integrado de Regularização Fundiária

PL	Projeto de Lei
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
POEMA	Projeto de Orientação a Escritórios Modelo em Arquitetura e Urbanismo
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Político Institucional
PPPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
Proext	Programa de Extensão Universitária
PROURB	Programa de Pós-graduação em Urbanismo da UFRJ
PRS	Plano Regional da Subprefeitura
PT	Partido dos Trabalhadores
PUE	Práticas Urbanas Emergentes
RAU+E	Curso de Residência em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia
SMDU	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal do Semi-árido
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNILA	Universidade da Integração Latino-Americana
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE AO LONGO DO TEMPO ..	37
1.1 O prenúncio às universidades no Brasil	38
1.2 A universidade e a sociedade em outras partes do mundo.....	41
1.3 A formação das universidades no Brasil	47
1.4 Uma possível primeira atividade de Extensão Universitária no Brasil.....	48
1.5 A consolidação das universidades e o desbravamento da Extensão Universitária	51
1.6 A reformulação do Ensino Superior	54
1.7 A Extensão Universitária e o protagonismo estudantil (1930-1964).....	56
1.8 A Extensão Universitária durante o governo militar (1964-1985)	62
1.9 Os avanços da Extensão Universitária no período de redemocratização	67
CAPÍTULO 2 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO O AMÁLGAMA ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E AS DEMANDAS SOCIAIS	73
2.1 A trincheira da educação	74
2.2 Participação social (de)limitada.....	82
2.3 A derrocada da democracia	91
2.4 A Resolução CNE/CES nº7/2018	92
2.5 A extensão universitária transformadora e seu entendimento formal	94
2.6 Paulo Freire e a Extensão	95
2.7 A territorialização da Extensão Universitária	102
2.8 A ação extensionista e o modelo educacional	104
2.9 A ação extensionista na Arquitetura e Urbanismo	108

CAPÍTULO 3 - O ESTADO DA ARTE DA EXTENSÃO EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO	111
3.1 A distribuição dos cursos no território nacional.....	111
3.2 A inserção da Extensão.....	114
3.3 A curricularização da Extensão	116
3.4 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.....	118
3.5 As modalidades de Extensão.....	122
3.6 A atuação docente na Extensão.....	124
3.7 Os Escritórios Modelo e as Empresas Júniores.....	127
3.8 A Extensão e os movimentos sociais.....	130
CAPÍTULO 4 - A EXTENSÃO TRANSFORMADORA EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO	134
4.1 Ampliando os horizontes	144
4.2 A Extensão à revelia	150
CAPÍTULO 5 – OS CAMINHOS DA EXTENSÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO...	159
5.1 Os obstáculos e potencialidades para a Extensão Universitária no campo da Arquitetura e do Urbanismo	160
5.2 Os resultados na extensão	164
5.3 Os diferentes tempos na extensão	169
5.4 As parcerias extensionistas	174
5.5 O nó da institucionalização	178
5.6 Como seguir rumo à transformação e o coprotagonismo	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXOS.....	217
ANEXO A - Questionário sobre Extensão Universitária.....	218
ANEXO B - Documentos de aprovação junto ao CEP-CHS/UNICAMP.....	226

APRESENTAÇÃO

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 1997, p. 5).

Antes de adentrar na pesquisa, acredito ser relevante apresentar um pouco do percurso que antecede a elaboração desta dissertação. E, para isso, é necessário falar da origem da inquietação sobre o assunto da prática extensionista em cursos de Arquitetura e Urbanismo, a qual identifico ter duas principais raízes. De um lado, uma motivação pessoal e, de outro, uma relevância social e teórica, que em certa medida e em determinado momento acabam se encontrando.

Do âmbito pessoal, durante meus oito anos de graduação em Arquitetura e Urbanismo na UNICAMP (2009-2016), vivenciei um conflito interno por sentir falta da troca efetiva entre a teoria e a prática no dia a dia da universidade. Sentia que o ensino da Arquitetura e do Urbanismo, necessariamente, deveria se dar no e com o território. Algo que não tive a possibilidade de vivenciar naquela circunstância e, até 2019, me parecia ser algo muito distante da realidade.

Eis que, no início de 2019, tive meu primeiro contato institucionalizado com a Extensão. Tal vivência se deu a partir do Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (CPPATHIS), coordenado pelos professores Caio Santo Amore, Karina Oliveira Leitão e Maria Lúcia Refinetti Martins da FAUUSP. Esse curso contou com cursistas arquitetos e urbanistas recém-formados, monitores de graduação e pós-graduação, especialistas em assessoria técnica, professores dos departamentos de Projeto e Tecnologia da FAUUSP, membros da associação de moradores da Ocupação Jardim da União, além da participação de diversos pesquisadores e profissionais convidados. A ideia era envolver todos os participantes com o debate acerca do campo de atuação em

Assessoria e Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social e seus temas correlatos, mas também colocar todos em contato prático com a problemática. Isso, a partir do convívio no território da ocupação, da interlocução com seus habitantes e do compromisso de engajamento crítico com as demandas provenientes dos moradores, da Associação e seus membros mais atuantes.

Não existe termo mais apropriado do que “transformadora” para definir essa oportunidade. Vivenciar no e com o território a construção de novos conhecimentos, compartilhados entre comunidade universitária e não universitária, me fez perceber que, sim, aquele meu anseio enquanto estudante de graduação tinha fundamento.

Logo, novas inquietações tomaram lugar das antigas: qual é a realidade “padrão” dos cursos de Arquitetura e Urbanismo com relação à Extensão? O que impede, ou dificulta, a realização da prática extensionista integrada ao ensino? Essas são algumas das perguntas que, desde o início, nortearam esta pesquisa.

A partir daí, busquei me situar melhor sobre a Extensão Universitária, o que me levou ao âmbito social e teórico das motivações existentes. Falando internamente à universidade, é posto que a estrutura dessa se dá por meio da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, da qual se pressupõe a articulação e indissociabilidade, algo que não necessariamente ocorre. E por quê? O que impede? Assim, somando-se às anteriores, essas perguntas vêm me acompanhando ao longo da pesquisa.

E, percolando as questões anteriores, durante a minha participação no CPPATHIS, pude vislumbrar que, muito além das transformações internas aos muros da universidade, a Extensão tem se mostrado uma grande aliada em potencial da população, sobretudo àquela em situação de vulnerabilidade, na luta pela efetivação de direitos, merecendo, portanto, ser objeto de estudo e incentivo.

Foi então que, durante esse processo de buscar entender um pouco melhor “o que é a Extensão”, tive contato com a obra de Paulo Freire e tomei conhecimento de diversas experiências inspiradoras de Extensão Universitária em cursos de Arquitetura e Urbanismo pelo país.

Por fim, me deparei com a Resolução CNE/CES n.º 7 de 2018, que reforçou todos os meus questionamentos. Afinal, o tema e a discussão acerca da prática extensionista, para além de toda a pertinência já constatada, mostrava-se na “ordem do dia”. Assim, pela soma de todos esses fatores, me convenci que deveria

transformar todas essas inquietações na pesquisa que se desenvolveu durante a minha jornada no mestrado.

Há de se ressaltar que, originalmente, o projeto tinha uma metodologia sensivelmente diferente da que pôde ser efetivada. Contava com ampla atividade em campo. Pretendia trabalhar no e com o território para se construir a pesquisa. No entanto, em decorrência da pandemia da COVID-19 e com as medidas de isolamento social estabelecidas no país menos de um mês após o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade da UNICAMP, foi necessário que nós – eu e o Prof. Dr. Sidney Piochi Bernardini – reformulássemos a proposta, de acordo com as limitações impostas pelo cenário atual.

Nesse processo, busquei, na medida do possível, me aproximar e me inserir em atividades extensionistas, a fim de me congrega com essa vivência. Dessa iniciativa, surgiram oportunidades que influenciaram diretamente minha escrita, mesmo que não apareçam de forma explícita ao longo do trabalho. Dentre elas, dou destaque para o estreitamento da minha relação com o Móbile (Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo da UNICAMP) e com a Ocupação Nelson Mandela, a partir de meados de 2021, passando pelas etapas de projeto participativo e execução da sede comunitária da Ocupação e apoio à coordenação da Ocupação nas tratativas junto ao Poder Público na efetivação do loteamento regular Nelson Mandela.

Outra importante oportunidade consiste na minha participação na organização do I Encontro Nacional sobre Extensão na Pós-Graduação e Assessoria Técnica para a Produção do Habitat mais saudável, resiliente e solidário no campo e na cidade, em 2022. O evento reuniu 14 residências e 24 Grupos de pesquisa em torno da discussão da implementação da Assessoria Técnica em cursos de Pós-Graduação, trazendo importantes elementos, questionamentos e possíveis direcionamentos para esta pesquisa.

Por fim, o trabalho apresentado a seguir corresponde ao trabalho desenvolvido no Programa ATC-UNICAMP, e só se fez possível a partir do suporte oferecido pela equipe de docentes, funcionários e colegas, por meio das disciplinas cursadas, das orientações e das reuniões junto ao grupo de pesquisa Teruplano.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a discussão acerca da Extensão Universitária, com seus obstáculos e possibilidades, se faz presente no meio acadêmico. Contudo, com a publicação da Resolução n.º 7/2018, que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o Plano Nacional” (BRASIL, 2018), a discussão ganhou outras proporções e caráter de urgência, uma vez que, dentre as definições, é posto que, em um prazo de 3 anos, “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, art. 4º).

Para além disso, tal discussão vem ganhando maior expressividade no que tange à produção do território, como demonstra a intensificação da presença do tema em ciclos de debates, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR) – que passou a contar com sessão temática voltada à extensão em seus Encontros Nacionais, em 2017 (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017), além de elaborar publicações sobre o tema, a exemplo dos livros “Para além da sala de aula” (2017) e “Além dos muros da universidade” (2019) – e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (ANPARQ) – que vem apoiando a realização de eventos voltados à discussão da temática, como o I Encontro Nacional sobre Extensão na Pós-Graduação e Assessoria Técnica para a Produção do Habitat mais saudável, resiliente e solidário no campo e na cidade (2022), e promovendo publicações, como o livro “Pesquisa em projeto e extensão na Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo” (2020).

No entanto, embora em conflito com a definição estabelecida na legislação pertinente, até o presente momento, com frequência, constata-se, nas atividades extensionistas, um caráter assistencialista ou de “prestação de serviço”, sobretudo quando se trata da relação com setores populares da sociedade (MARTINS, 2012). Levando isso em conta, é na relação com estes setores que esta pesquisa se debruça, analisando o potencial transformador da extensão universitária em cursos de Arquitetura e Urbanismo, na atuação junto a essa parcela da sociedade. Mais

especificamente, na definição dos assentamentos humanos e na luta pela efetivação de direitos frente às dificuldades impostas pelo contexto de governança neoliberal.

O “caráter assistencialista”, bem como a ideia de “transferência de conhecimento”, são armadilhas que se contrapõem a tal “potencial transformador” da extensão universitária desde o seu surgimento, em meados do século XIX, e perpassam até os dias de hoje (FRAGA, 2017). Ainda assim, no início da década de 1960, com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife¹, dirigido por Paulo Freire, tivemos uma amostra das possibilidades oferecidas pela extensão universitária, quando essa assumiu um efetivo “comprometimento das universidades com os setores populares” (BRITTO, 2017). Naquele momento, portanto, apresentava-se enquanto terreno fértil e promissor para uma atuação emancipadora junto aos setores populares, a prática extensionista. Sua importância, a partir de uma proposta de caráter transformador, colocava-se, ainda mais acentuada, uma vez que o Brasil passava por momento de expressivo crescimento econômico atrelado à industrialização, o que intensificou o processo de urbanização que, no entanto, manteve a concentração de renda, a desigualdade e a exclusão social (MARICATO, 2000).

Apesar do vislumbre de avanço das práticas extensionistas transformadoras, o que se segue, em decorrência do golpe militar e da política intervencionista do governo pós-64, é uma reação conservadora, bastante violenta e assistencialista, gerando momentânea desmobilização e apatia daquelas iniciativas (FRAGA, 2017). Este conservadorismo e a repressão atingiram a sociedade como um todo, não apenas o ambiente universitário, gerando variadas formas de insurgência, contexto em que se intensificaram as organizações populares de caráter emancipatório (SANCHEZ, 2018).

Acompanhando este movimento popular e atrelado à retomada da discussão acerca da autonomia universitária e sua inserção social, volta a ganhar força e expressão a busca por uma extensão de cunho libertador e transformador (RODRIGUES, 1997), colocando em questão a extensão enquanto prática assistencialista e de transferência de conhecimento. Como resposta a essa ação domesticadora, preponderante durante o governo militar, já no período de

¹ Atualmente Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

redemocratização, em 1987, ocorre o primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras. Este, contou com a participação de 33 universidades públicas e, ao fim, teve como produto a redação de um documento com as conclusões aprovadas em sessões plenárias. Para além de uma conceituação, universal e estanque da extensão, esse documento foi importante por definir “com quem e sobre o que estamos falando” (D’OTTAVIANO; ROVATI, 2017).

Dessa forma, foi concluído pelos participantes que a extensão trata de um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (NOGUEIRA, 2000). É também, neste documento, que se formaliza a intenção, por parte das universidades públicas, de promover uma extensão integrada de maneira dialógica com a sociedade, respeitando e estabelecendo trocas com os saberes populares, mirando, conseqüentemente, na “produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade” (NOGUEIRA, 2000). Vale ainda ressaltar que, neste momento, coloca-se, para além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o caráter de indispensabilidade da extensão na rotina universitária, tanto quanto sua institucionalização administrativa, como sua prática acadêmica.

Levando isto em conta, este trabalho ressalta a importância em se discutir de que maneira vêm sendo realizadas as atividades extensionistas e de que forma continuarão – ou passarão a – ser realizadas, dadas as exigências colocadas pela resolução do MEC supracitada. Estão elas alinhadas e comprometidas com a garantia dos direitos previstos pela Constituição Federal vigente? Estão realizando atividades dialógicas, respeitando a participação da população enquanto sujeito, e não objeto (FREIRE, 2011)?

Uma vez que se coloca a efetivação de direitos como objeto de estudo e a atuação de cursos de Arquitetura e Urbanismo frente a essa problemática, mais a frente, será abordada a forma pela qual a inserção da universidade se dá nos territórios onde ocorre a disputa por esses direitos, seja através das vias formais, colocadas pelo Estado, ou pelos meios criados pela população.

Neste sentido, apesar dos incontestáveis avanços obtidos a partir do período de redemocratização, no que tange à participação social na definição e execução das

políticas públicas, o que vem sendo disponibilizado pelo Estado à população são espaços definidos e restritos de participação, sobretudo ambientes consultivos, como os experienciados no Brasil ao longo das últimas décadas na realização dos Planos Diretores Municipais e nas discussões para elaboração dos Planos Nacionais de Educação PNE. Como colocado por Cornwall (2005) e retomado por Miraftab (2009, p. 38-39), esses são “espaços convidados”, fornecidos pelos Estado para uma atuação limitada das organizações de base e não governamentais reconhecidas pelo governo a fim de apaziguar as insatisfações populares².

Ao contrário dos “espaços convidados”, as expressões de resistência e embate demonstram que existem outros espaços de atuação, os “espaços inventados” (MIRAFTAB, 2009), onde parte da população, colocada à margem das decisões políticas, desafia as autoridades e sobretudo o *status quo* imposto pela ideologia neoliberal hegemônica, adicionando uma capacidade inventiva de se buscar meios diretos de atuação, em contraposição às imposições hegemônicas dadas pela relação Estado-sociedade (SANTOS, 2002), que não são suficientes para garantir a efetivação dos direitos.

É, então, neste ambiente, que se encontra a brecha para a atuação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, como sugere Carlos Vainer, nas palavras de Miraftab (2016, p. 375):

oferecer uma linguagem técnica e discursiva do planejamento para os movimentos. Isso implica em um ensino de planejamento que prepara os estudantes para se engajarem não apenas com os espaços convidados, mas também com os espaços inventados de ação cidadã.

Temos, assim, uma clara possibilidade de atuação desses cursos junto à sociedade para se expressar a preconizada articulação do ensino e da pesquisa, por meio da extensão. Logo, vem a necessidade de se estudar de que forma as atuais vivências de extensão se apresentam, além de abrir caminho para se discutir e propor

² Cabe sempre lembrarmos que, quando essa atitude do Estado não é suficiente para persuadir a população em sua percepção de inclusão, o Estado reserva o uso da violência como opção, o que fica evidente em diversos casos de violentas remoções, reintegrações de posse ou extensas – e controversas – disputas entre proprietários e ocupantes, na última década, como os casos da Vila Autódromo, no Rio de Janeiro-RJ; de Pinheirinho, em São José dos Campos-SP; da Vila Soma, em Sumaré-SP; Jardim da União, em São Paulo-SP; a violenta reintegração de posse na Comunidade Taquaral, em Piracicaba-SP, em meio a uma pandemia, e tantas outras Brasil afora.

novas e outras maneiras de se oferecer as atividades extensionistas e se pensar o ensino e a pesquisa em planejamento.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo central identificar os elementos que propiciam ou dificultam a expressão do potencial transformador na interação entre universidade e os demais setores da sociedade por meio da extensão universitária em cursos de Arquitetura e Urbanismo junto a movimentos sociais e na definição dos assentamentos humanos. A partir disso, definiu-se o recorte temático dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP).

Embora o intuito deste trabalho seja contribuir para a discussão acerca da atividade extensionista em cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, o recorte temático, delimitando o levantamento às IESPs, faz-se necessário por dois motivos principais. Primeiramente, pela natureza distinta entre cursos de instituições privadas e públicas. Como apresentado mais adiante no segundo capítulo deste trabalho, com a reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, intensificou-se o entendimento da educação como um serviço, incluindo a Educação Superior. Isso vem resultando na escalada da objetivação do lucro em detrimento do compromisso com uma formação socialmente orientada dos estudantes, na grande maioria das instituições privadas. Desse modo, mostra-se mais coerente este trabalho se debruçar sobre as iniciativas de IESPs, que apresentam maiores obrigações referentes à prática extensionista, quando comparadas às instituições privadas.

Por este mesmo motivo, o recorte deste trabalho se concentra em analisar somente as IESPs gratuitas, uma vez que o pagamento de mensalidade em instituições públicas acena para a mercantilização da educação, afastando-se do comprometimento social da atividade educacional, tido aqui como premissa para se objetivar uma atividade extensionista de caráter transformador.

Para além disso, o recorte se justifica pela vastidão do universo da graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil. A área conta atualmente com 510 cursos ativos e iniciados, entre instituições públicas e privadas (MEC, 2022). Isso inviabilizaria o levantamento e análise qualitativa de todas as iniciativas. Mas, ao se restringir para as IESPs e gratuitas, chegou-se ao número de 66 instituições, o que tornou a pesquisa viável, dentro do prazo determinado para sua realização.

Essa restrição de estudo aos cursos de IESPs, mesmo esses não representando a maioria dos cursos, fundamenta-se no entendimento de que estes, até o presente momento, vêm servindo de farol e modelo para o Ensino Superior Brasileiro (DAGNINO, 2015). No âmbito da extensão, um forte indício e exemplo disto está na composição do FORPROEX, constituído de pró-reitores somente de IESPs, sugerindo, assim, que tais instituições apresentam maior intenção em assumir um compromisso social e de inovação nas atividades extensionistas a serem propostas e desenvolvidas.

Em adição ao recorte temático, fez-se necessário o estabelecimento de um recorte temporal que tornasse viável a análise em tempo hábil. A decisão se apoiou na legislação brasileira atualmente vigente. Destaca-se a resolução n.º 7/2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão Universitária e outras medidas (BRASIL, 2018). Assim, adotou-se, como recorte temporal, o período de vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 2014, até o ano de 2020, quando se iniciou esta pesquisa e se entende haver dados consolidados a respeito das iniciativas abordadas. Portanto, ao se analisar iniciativas desenvolvidas em um mesmo contexto e sob as diretrizes de uma mesma legislação, buscou-se identificar mais pontos de convergência e correlação entre elas ao vislumbrar os entraves e potencialidades a elas vinculados³.

Figura 1: a delimitação do objeto de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

³ Vale ressaltar que não se buscou levantar todas as atividades extensionistas de todos os cursos, em uma espécie de inventário, mas, sim, identificar e analisar o perfil da atividade extensionista em cada um desses cursos. O intuito foi que, a partir desse levantamento, fosse possível elencar algumas iniciativas mais consolidadas e com relevância social, das quais seriam convidados docentes, discentes e não acadêmicos para participarem de entrevistas semiestruturadas, buscando a aproximação com aqueles possíveis entraves e potenciais a serem delineados.

Inicialmente, tentou-se fazer o levantamento dessas atividades extensionistas por meio do material disponível nos *sites* oficiais de cada curso. No entanto, o material se mostrou, muitas vezes, desatualizado ou omissivo quanto à atividade extensionista. Boa parte dos cursos, sobretudo os menores e mais recentes, possuem páginas oficiais genéricas e que, quanto fazem referência às atividades extensionistas, o fazem redirecionando, com frequência, para os conteúdos gerais da própria IES, sem fornecer informações sobre as iniciativas especificamente vinculadas aos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Dessa forma, entendeu-se que o uso desse conteúdo resultaria em dados equivocados ou imprecisos. Para solucionar essa lacuna, o que se propôs foi a elaboração de um questionário (Anexo A).

Uma vez que tal questionário seria enviado a terceiros, foi necessária sua tramitação, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp (CEP-CHS/Unicamp), para análise, regulamentação e cumprimento dos aspectos éticos da pesquisa. Isso fez com que a pesquisa fosse submetida na Plataforma Brasil e o questionário fosse elaborado e aplicado conforme as instruções e normativas fornecidas pelo Comitê e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Uma vez aprovada a elaboração, o questionário pôde ser enviado e aplicado junto às IESPs anteriormente escolhidas.

O questionário abrangeu 21 perguntas, com o objetivo de melhor caracterizar os cursos participantes e suas atividades de Extensão, tendo sido, na sequência, enviado a todos os 66 cursos selecionados, a fim de delinear com maior precisão o estado da arte da Extensão Universitária no país. As perguntas passaram pela distinção das instituições quanto à categoria (Federal, Estadual ou Municipal) e localização (UF), para daí, sim, entrar no campo das atividades extensionistas. Relacionando os dados obtidos referentes a essas atividades com tais categorias e respectivas localizações, pôde-se vislumbrar de que maneira estão distribuídas as iniciativas extensionistas no território nacional. Tendo em vista o estabelecido pela legislação vigente a respeito da Extensão Universitária, foi possível verificar a existência de atividades de Extensão no período definido e, nos casos positivos, compreender de que forma foram realizadas.

Como será abordado mais adiante, sobretudo nos dois primeiros capítulos, o conceito de Extensão aqui adotado passa pelo estabelecimento de uma relação dialógica entre os integrantes das atividades, universitários e o restante da sociedade

civil, objetivando a transformação de todos os envolvidos. Tendo em vista a atuação dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, um dos objetivos do questionário foi mensurar a realização de atividades de Extensão que estabeleceram parcerias com movimentos, setores e organizações sociais, bem como a exigência de comprovação de algum grau de escolaridade por parte dos participantes, analisando-se de que forma se dá a relação entre a universidade e uma parcela da população privada de grande parte de seus direitos, dentre eles o acesso à educação e, não por coincidência, à moradia e à cidade.

Mais adiante no questionário, a análise passou por entender como se distribuem as modalidades de extensão estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 7/18 junto às atividades extensionistas em cada curso. Tendo em vista a instituição de um mínimo de 10% da carga horária estudantil dos cursos de graduação destinado às atividades de extensão, determinada pelo PNE de 2014 e regulamentado pela Resolução, o resultado esperado seria justamente que tais atividades estivessem integradas à matriz curricular e à organização da pesquisa, por meio de uma relação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade, contribuindo para a formação integral, crítica e responsável dos estudantes, por meio da associação criada entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Assim, outro aspecto que se buscou averiguar foi o comprometimento com a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, premissa estabelecida desde a Constituição Federal de 1988. A fim de avaliar a integração pretendida, foi questionado se a atividade extensionista integrava o Plano Pedagógico do Curso (PPC) e se aquela exigência trazida pela resolução referente à carga horária já havia sido implementada e, caso contrário, se haveria a pretensão de implementação ainda no período de vigência do atual PNE. Em adição, investigou-se a existência, e eventual forma de vinculação entre a Extensão e disciplinas, tanto do currículo básico como das extracurriculares, buscando também saber se havia validação de créditos logrados em ações extensionistas não vinculadas a essas. Tomando, portanto, as disciplinas como símbolo do Ensino, para que se pudesse averiguar a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, foi questionada a existência de Laboratórios de Pesquisa e sua vinculação às atividades extensionistas.

Além disso, duas outras ações alvo dessa validação foram os Escritórios Modelo em Arquitetura e Urbanismo (EMAU) e as Empresas Júnior (EJ). Tendo em

vista a caracterização destas – realizada nos capítulos dois e três deste trabalho – ao se obter respostas acerca dessas práticas junto aos cursos, foram identificados elementos valiosos sobre o entendimento de cada instituição a respeito da Extensão. Consequentemente, pode-se presumir qual vem a ser o comprometimento destes cursos com atividades extensionistas socialmente orientadas.

Vislumbrando um possível entrave para atuação discente, diretamente vinculado à destinação da carga horária discente e à validação de créditos em outras atividades, questionou-se também aos cursos sobre a exigência de carga horária mínima docente destinada às atividades de Extensão. Uma vez que tanto disciplinas, EMAUs e EJs dependem – ainda que de forma bastante distintas – da atuação docente para sua realização, o fomento à dedicação docente por parte das instituições também se coloca como uma premissa fundamental para uma prática extensionista adequada. Ao fim do questionário, ainda foi deixado um campo livre para que os participantes deixassem sugestões e comentários sobre o método adotado, buscando um possível aprimoramento ao longo do processo da pesquisa.

Em paralelo à elaboração do questionário, foi realizado o levantamento do contato de todos os 66 cursos elencados. O intuito inicial foi buscar o contato institucional de cada curso disponível nos *sites* oficiais, priorizando o envio, respectivamente, aos correios eletrônicos das coordenações de extensão, de graduação e secretarias de extensão e graduação. Após um período de quase dois meses de tentativas, foram efetivados 20 contatos e obtidas 14 respostas ao questionário. Buscando ampliar o montante de respostas, partiu-se para encontrar contatos diretos com docentes sabidamente vinculados a atividades extensionistas que pudessem responder ao questionário ou intermediar o contato junto às coordenações e secretarias. Portanto, obteve-se o conjunto de 31 respostas ao questionário, a partir das quais foram elaborados os resultados e discussões apresentadas no capítulo três deste trabalho.

Contudo, as respostas oferecidas pelos questionários trouxeram resultados insuficientes para responder às indagações da pesquisa. Assim, foi identificada a necessidade de buscar insumos e conteúdos mais qualitativos acerca destas atividades, cujos dados obtidos nos questionários não foram capazes de evidenciar. Tal busca se deu por duas frentes distintas, mas complementares, de análise. Uma, compreendendo a obtenção de informações de caráter formal – por conteúdo

disponível em páginas oficiais dos cursos, em documentos da instituição, na Plataforma Lattes e em publicações acadêmicas – e outro, que extrapola a formalidade, a partir dos registros realizados pelos agentes extensionistas – incluindo redes sociais, *blogs*, *sites* e outras plataformas.

Foi assim que, ao se confrontar todo esse material obtido, pôde-se constatar diversas incompatibilidades e incongruências entre o entendimento a respeito da extensão universitária legalmente estabelecida e aquela, majoritariamente, praticada pelas escolas de Arquitetura e Urbanismo de IESP do país. Mas, além disso, também foi possível identificar iniciativas extensionistas caracterizadas pelo estabelecimento de uma relação transformadora entre universidade e população não universitária na luta pela efetivação de direitos, sendo de interesse deste trabalho a análise dessas últimas, o que se desenvolve ao longo do capítulo quatro deste trabalho.

Com base nestas iniciativas e buscando abarcar um maior espectro de abordagens e possibilidades de atuação, adotou-se uma categorização das ações extensionistas, a partir da identificação de quatro momentos distintos ao longo da formação profissional do arquiteto e urbanista que as integram enquanto discente: formação política, profissionalização, especialização e pós-graduação. Para cada um desses momentos, foram selecionadas iniciativas, dentre as anteriormente destacadas por sua relevância, para a realização de entrevistas com seus participantes (discentes, docentes e lideranças dos movimentos sociais parceiros).

Quadro 1: Relação dos extensionistas entrevistados

nível	"entidade"	função	Nome fictício
Formação política	EMAU CANTO (UFC)	docente	Clarissa
		discente	Carolina, Luísa e Vanessa
		liderança	Carmem
Profissionalização	CPPATHIS (FAUUSP)	docente	Karina
		discente	Flávia
		liderança	José
Especialização	RAU+E (UFBA)	discente	Luana
Pós-graduação	Periférico (UnB)	docente	Lúcia
		discente	Juliette

Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas foram semiestruturadas, partindo de um questionário preliminar elaborado com base nos questionamentos e lacunas identificados ao longo do processo de pesquisa. Embora tenha sido adotado um mesmo fio condutor, para cada entrevistado foram realizadas algumas perguntas disparadoras específicas, de acordo com sua inserção junto à atuação extensionista, mas também de acordo com os elementos que surgiram a partir de suas respostas dadas durante as entrevistas.

Quadro 2: Síntese das perguntas disparadoras das entrevistas

Entrevistado(a)	Perguntas
Universitários	1 - Você se considera extensionista? Por quê?
	2 - Quando o "bichinho da extensão" te picou?
	3 - O que é imprescindível para você nas ações de extensão?
	4 - Você considera que faz extensão "graças" à instituição ou "a pesar" dela?
	5 - Você sabe o que é a Resolução nº7/18? Você identifica alguma diferença na postura do curso após a publicação?
	6 - Qual a maior dificuldade que você encontra para efetivar as propostas extensionistas em geral? E na sua atuação?
	7 - Quais os maiores potencial e diferencial que você identifica na atuação dos EMAUs?
	8 - Você acredita que a determinação de uma carga horária docente/discente para a extensão seria um caminho?
	8 - Você encontra diálogo/aplicação da vivência propiciada pela extensão na sua prática profissional? (pergunta exclusiva para nível de profissionalização)
	8 - Você acredita que a consolidação e expansão das Residências seja um caminho para a efetivação da Extensão em Arquitetura e Urbanismo? (pergunta exclusiva para nível de especialização)
	9 - Você identifica o oferecimento de capacitação/formação aos docentes para a prática extensionista?
	9 - Você identifica uma baixa adesão docente na prática extensionista? Isso é um problema? (pergunta exclusiva para nível de formação política)
	9 - A extensão fez você mudar a sua visão sobre a atuação do profissional arquiteto e urbanista? (pergunta exclusiva para nível de profissionalização)
Liderança/integrante de mov. Social	10 - Você identifica a integração entre ensino-pesquisa-extensão? Se não, o que acha que falta pra que isso ocorra?
	1 - Como aconteceu o primeiro contato de vocês com o a universidade?
	2 - Qual você acha que foi a maior contribuição da universidade para a luta de vocês?
	3 - Você identifica alguma mudança na maneira dos universitários interagirem com vocês com o passar do tempo?
	4 - Você acha que eles aprenderam algo com vocês?
	5 - Você diria que eles escutam o que vocês têm pra dizer sobre as necessidades ou geralmente já chegam definindo o que vai ser feito?
	6 - Você acha que a Universidade poderia e deveria fazer mais do que ela faz junto à luta de vocês?
	7 - Vocês já foram até a Universidade para alguma atividade?
	8 - Você já ouviu falar em "Extensão Universitária"? Saberia dizer o que é, ou o que você acha que é?
	9 - Você se considera extensionista? Por quê?

Fonte: elaborado pelo autor.

Foi possível identificar, através delas, algumas potencialidades e empecilhos colocados por e para a extensão universitária enquanto prática do processo de produção do território, a partir da vivência de cada um desses agentes.

Para além disso, ao fim desse processo de pesquisa, com o acúmulo obtido por todas as etapas desenvolvidas, foram evidenciadas contradições e incongruências

pertinentes à atuação extensionista e que, ora se aproximam, ora se afastam da efetivação do potencial transformador almejado. Foi também possível identificar as entidades e agentes de acordo com suas atuações, potencialidades e limitações na ação extensionista.

Ao que parece, algo que se delineou com maior clareza foi a dimensão política da extensão universitária, bem como a necessidade de se adotar uma postura condizente a tal dimensão por parte das instituições e agentes relacionados. Dessa forma, pode-se inferir que, embora existam diversas iniciativas exitosas de extensão de caráter transformador vinculadas a cursos de Arquitetura e Urbanismo atualmente, sua efetivação se encontra dependente de conjunturas políticas momentâneas e do sacrifício e malabarismo particular daqueles – sobretudo docentes, discentes e pesquisadores – que não concebem uma atuação universitária apartada das demandas da sociedade.

Assim, com o objetivo de identificar os elementos que propiciam ou dificultam a expressão do potencial transformador na interação entre universidade e os demais setores da sociedade por meio da extensão universitária em cursos de Arquitetura e Urbanismo junto a movimentos sociais e na definição dos assentamentos humanos, optou-se por desenvolver a dissertação a partir de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procurou-se traçar o histórico da relação existente entre a Universidade e o restante da sociedade civil, desde o surgimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil até o período de redemocratização vivenciado na década de 1980. O segundo capítulo aborda a extensão enquanto elemento de conexão entre Ensino, Pesquisa e as demandas sociais, buscando fazer um alinhavo entre a base teórica referente à extensão universitária e a prática territorializada da extensão vinculada aos cursos de Arquitetura e urbanismo. No terceiro capítulo, busca-se estabelecer o Estado da Arte da Extensão em cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP). No quarto capítulo, é dado um enfoque às iniciativas identificadas como transformadoras em cursos de Arquitetura e Urbanismo, a partir do levantamento realizado. Já no quinto – e último – capítulo, discute-se a ação extensionista focando em suas potencialidades e obstáculos, a partir do diálogo construído por meio de entrevistas com diferentes agentes das iniciativas extensionistas selecionadas com base nos critérios anteriormente estabelecidos.

Dessa forma, os capítulos um, dois e três correspondem aos objetivos específicos referentes à revisão bibliográfica quanto aos processos históricos passados pela extensão universitária, buscando a aproximação e inserção na discussão junto aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, enquanto o quarto capítulo se debruça sobre a revisão bibliográfica, levantamento e discussão acerca do Estado da Arte da Extensão especificamente em cursos de graduação de IESPs. Os capítulos transitam pela discussão acerca da inserção do arquiteto — estudante, pesquisador, professor ou egresso — enquanto ativistas populares (MIRAFTAB, 2009), dentro da relação dialógica entre os saberes acadêmicos e populares em um processo educativo libertador (FREIRE, 2011), assim como buscam evidenciar determinadas incongruências existentes na relação entre a Universidade e o restante da sociedade.

CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE AO LONGO DO TEMPO

Embora a universidade possa ser entendida enquanto instituição voltada à produção do conhecimento para melhorar as condições de vida da sociedade, esta relação se modifica e se adequa a cada contexto. Historicamente, esse papel não se concretizou, de modo que essas mudanças vêm sendo orientadas pelos interesses de determinados grupos que, de alguma forma, exercem o controle da sociedade, do Estado e, conseqüentemente, das universidades, seja no âmbito do ensino da pesquisa ou da extensão (SOUSA, 1995).

Dessa forma, para que se possa posteriormente dissertar acerca da relação entre os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras e a comunidade não universitária no período recente, neste capítulo, serão apresentados elementos de contextualização que permitam descrever o percurso realizado pela relação entre a universidade e a sociedade ao longo tempo.

Portanto, os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar. Este modo de apresentar aos ouvintes a série de esforços, os erros e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o *atual conhecimento*, é muito mais educativo do que a *exposição esquemática deste mesmo conhecimento*. Forma o estudioso, dá ao seu espírito a *elasticidade da dúvida metódica* que faz do dileitante o homem sério, que purifica a curiosidade, vulgarmente compreendida, e a transforma em estímulo são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento (GRAMSCI, 1976, p. 104–105).

Sendo assim, busca-se demonstrar diálogos das experiências de determinados contextos com a hipótese trazida por este trabalho, acerca da importância do coprotagonismo entre a universidade e a população não universitária na luta pela efetivação de direitos, bem como das rupturas provocadas pela ação de movimentos insurgentes, apontando esforços, erros e vitórias que nos trouxeram até o cenário atual.

1.1 O prenúncio das universidades no Brasil

As universidades foram fundadas nas Américas a partir do século XVI, servindo como ferramenta de imposição das culturas europeias nos territórios colonizados por espanhóis e ingleses (FREITAS NETO, 2011). No entanto, nas colônias portuguesas, as universidades foram proibidas até a independência do Brasil, demonstrando maneiras divergentes de se entender a função e necessidade dessas instituições para cada uma dessas nações (PRADO, 2004). Não obstante, alguns autores, como Cunha (2007), consideram que o início do Ensino Superior no Brasil no período colonial se deu com a implantação dos cursos de filosofia⁴ e teologia pelos padres da Companhia de Jesus⁵. Posteriormente, ainda que sem a instituição de uma universidade e com pouca expressividade, após a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, foram criados cursos de anatomia e as Academias Real Militar e Imperial de Belas-Artes (AIBA) e, mais tarde durante o período imperial, faculdades de Direito e Medicina, bem como as Escolas de Minas e Politécnicas (PRADO, 2004). Esses cursos e instituições foram criados com o principal intuito de atender às demandas geradas pela chegada da Corte, podendo ser iconicamente representados por aquela que ficou conhecida como “Missão Francesa”. Essa foi uma ação promovida pela Corte Portuguesa objetivando promover uma questionável “civildade” à colônia, que em nada se relaciona com as demandas sociais existentes no Brasil da época, tampouco se preocupava em desenvolver novas soluções contextualizadas, mas replicar um modelo europeu:

Com a presença da corte no Brasil, foi necessário criar um sistema simbólico e funcional próprio e adequado. Esse sistema manifestou-se por meio da construção de edifícios monumentais, da modificação da arquitetura existente, do embelezamento urbano do Rio Colonial, do incentivo à atividade científica de conhecimento do país e do impulso a atividades culturais de grande alcance e ligadas à transferência de modelos europeus, como a organização da Capela Real; a fundação da Real Biblioteca, do Real Museu e do Horto Real; a criação do Observatório Astronômico; e a vinda da Missão

⁴ De acordo com o autor, esses cursos também eram denominados de “artes” ou “ciências naturais” e era uma das etapas de um processo sucessivo e propedêutico nos colégios jesuítas do Brasil (CUNHA, 2007, p. 27).

⁵ É necessário fazer uma ressalva quanta às possíveis distinções entre as Universidades e o Ensino Superior pois, além do sentido de universidade ter se transformado com o passar do tempo (FREITAS NETO, 2011), mostra-se um tanto quanto nebulosa a distinção entre os dois termos, dadas as diferentes conceituações possíveis adotadas para ambos (SOUSA, 1995), sendo possível inclusive algumas indagações quanto à eventual equivalência entre as universidades hispano-americanas e os colégios jesuítas no Brasil (CUNHA, 2007).

Francesa, com o objetivo de aqui fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (SCHLEE *et al.*, 2010, p. 44).

Essa, que inicialmente se chamaria “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”, após uma série de contratempos, acabou por iniciar suas atividades em 1826 sob a denominação de Imperial Academia de Belas Artes e, posteriormente, em 1890, Escola Nacional de Belas Artes (**Figura 2**).

Figura 2: Fachada principal do atual Museu Nacional de Belas-Artes, antiga Escola Nacional de Belas-Artes



Fonte: Fotografia de Erich Hess. Disponível em “Universidades do Brasil: da origem à construção”, p.136.

Foi nela que surgiu a primeira cadeira de formação de arquitetos no Brasil, a qual seguiu sendo a única no território durante todo o período imperial e que, junto à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a alguns outros cursos e faculdades, como apontam Saviani (2011) e Schlee *et al.* (2010), constituía um ensino superior caracterizado por cursos públicos e isolados, não articulados enquanto universidades.

Quando da Proclamação da República, só existia um curso formando arquitetos no Brasil, o da Escola de Belas-Artes; e um curso formando

engenheiros civis, o da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Estava então estabelecido um sistema educacional caracterizado pela existência de escolas fundamentais avulsas, de responsabilidade das províncias (SCHLEE *et al.*, 2010, p.46-47).

Essa constituição das Instituições de Ensino Superior se deu em diálogo com as mudanças por que passava a sociedade, impactando diretamente na relação entre elas. Embora, seguissem destinadas à formação de uma pequena parcela da população, enquanto inicialmente se restringiam ao ensino de interesse da Igreja, direcionando uma formação eclesíástica, após a chegada da Corte Portuguesa, o Ensino Superior passou a se voltar à formação técnica de burocratas, especialistas e profissionais liberais (CUNHA, 2007), destinada a atender o mercado interno em formação (SOUSA, 1995). Até este momento, a função primordial dessas instituições era o Ensino, a fim de ilustrar as elites, não sendo possível ainda identificar traços concretos que pudessem se configurar como Pesquisa ou Extensão.

No entanto, a partir dessas mudanças da estrutura e da demanda social, surgiram iniciativas voltadas a atender às necessidades específicas dessa pretensa formação profissionalizante. No âmbito da arquitetura isso foi representado pelo surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios, a partir da década de 1850 – que apresentavam uma maneira diferente da AIBA de se formar arquitetos, ainda que muito ligada à formação integrada ao ensino artístico – e, posteriormente, já no período republicano, pelas Escolas Politécnicas, onde foi promovida a formação do engenheiro arquiteto (SCHLEE *et al.*, 2010).

Ainda que tenha havido neste período uma intensa transformação na maneira de se promover o ensino superior, as IESs, no Brasil, permaneciam isoladas e destinadas majoritariamente ao Ensino e para uma, ainda bastante restrita, parcela da sociedade. Contudo, já neste momento em outras partes do mundo, além de constituídas e consolidadas, diversas universidades passavam por um processo de intensa transformação em sua configuração e na relação estabelecida com a sociedade. Dessa forma, foram registradas, já ao longo do século XIX, correntes orientadas para além do Ensino, voltando-se também pela produção de Pesquisa e para aquelas que podemos identificar como primeiras experiências extensionistas solidificadas.

1.2 A universidade e a sociedade em outras partes do mundo

O surgimento das Instituições de Ensino Superior (IES) intituladas “universidades”, remonta aos tempos medievais, tendo as primeiras sido fundadas no século XI, no que hoje conhecemos como Itália e França (SANTOS, 1999). Na ocasião, surgiram intrinsecamente ligadas à Igreja Católica Romana, passando a ocupar o lugar dos mosteiros enquanto principal local da produção do conhecimento. Não obstante, à medida que aquela sociedade se modificava em direção ao período renascentista, as universidades se consolidaram “como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época” (FILHO, 2008).

Ainda assim, seguindo sua herança na filosofia escolástica, as atividades desenvolvidas nessas universidades consolidavam a relação mestre-aprendiz e a ideia de transmissão de conhecimento restringindo o ensino superior à teologia. Posteriormente, a partir da criação das primeiras universidades laicas, foi incluída a formação jurídica, a fim de atender aos anseios da ascendente burguesia, mantendo tal constituição até o início da Era Moderna (FILHO, 2008).

Naquele momento, gradualmente, outros cursos, como a medicina e a filosofia, foram incorporados às universidades, mantendo-se de fora dessas instituições a formação profissional tecnológica. Tal processo indica ligação com a gradual perda de poder da Igreja Católica e ascensão dos Estados Nacionais, sobretudo os laicos, refletindo em intensas transformações na estrutura universitária desde as instituições mais antigas na Europa até as mais recentes nas Américas.

Durante o século XIX, sob a influência do processo da revolução industrial, a relação entre a universidade e a sociedade sofreu drásticas transformações, suscitando a discussão acerca da função social das universidades (SOUZA, 2005). É nesse momento que se registra o surgimento, na Inglaterra, do termo “extensão universitária” que, para alguns autores como Carneiro (1985), foi produto direto da revolução industrial ou, como colocam outros, surgiu a partir da necessidade de diversificação da atuação universitária (FAGUNDES, 1985) e a fim de difundir a cultura e oferecer educação continuada àqueles sem acesso ao Ensino Superior (PAIVA, 1974).

Dessa forma, necessidade, formato e conteúdo das atividades extensionistas propostas estavam vinculados aos anseios da comunidade acadêmica, e não aos da população a quem as atividades se destinavam, demonstrando assim que “a demanda para educação estava sendo atendida, mas a universidade se reservou ao direito de decidir o que seria ensinado” (IRELAND, 2002, p. 49), caracterizando, portanto, uma relação unilateral, na qual a universidade buscava transferir determinados conhecimento e cultura a uma população entendida como desprovida de ambos, por meio do oferecimento do conhecimento produzido internamente à universidade (FRAGA, 2012).

Ademais, como aponta Ireland (2002), além da falta de relação entre as necessidades da população trabalhadora e as atividades propostas nesse modelo de extensão, outros fatores dificultavam a participação da população trabalhadora, como o fato de os cursos serem pagos⁶, a falta de escolarização básica e ausência de tempo livre dos trabalhadores para as leituras e trabalhos que integravam as propostas.

Tendo em vista, de um lado, a baixa taxa de acesso formal ao Ensino Superior nas universidades e, de outro, os empecilhos impostos às atividades extensionistas neste período, surgiram, durante o século XIX na Europa, – posteriormente se expandindo para a América Latina – as Universidades Populares (UP). Essas foram fruto do descontentamento de parte da comunidade acadêmica e daqueles colocados à margem das universidades, que reivindicaram por meio delas a possibilidade de “ilustrar as populações que não tinham acesso à universidade” (FRAGA, 2012, p. 17).

Embora ainda vinculada à ideia de divulgação da cultura universitária e da ciência ao povo (THIOLLENT, 1998), tal iniciativa se propunha a romper com o modelo de transferência de conhecimento, até então predominante nas universidades. Buscava uma relação de democratização do saber e intimamente ligada com uma intenção de “valorizar a cultura popular e também melhor qualificar a educação operária possibilitando a formação crítica dos trabalhadores” (SOUZA, 2005, p. 254). No entanto, autores como Gramsci (1976) criticam a atuação das UP, dizendo que estas não seriam:

(...) nem universidade nem popular. (...) tal como a guiam, se reduz a um ensino teológico, a uma renovação da escola jesuítica, onde o conhecimento

⁶ Segundo Kelly (1970 *apud* IRELAND, 2002, p. 50), “um curso típico custava o equivalente ao salário de uma semana de um trabalhador”.

é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apoliticamente indiscutível (GRAMSCI, 1976, p. 103–104)⁷.

Sendo assim, o que se coloca é a ausência de diálogo e de produção do conhecimento de forma conjunta com os setores populares, tal qual a iniciativa preconizava. Como dito anteriormente, embora tenham surgido na Europa, posteriormente, as UPs se desenvolveram na América Latina, apresentando particularidades em diálogo com os contextos locais, a exemplo das Universidade Popular Mexicana (1912), Universidade Popular Lastarria (1918) no Chile, Universidades Populares González Prada (1922), no Peru, e Universidade Popular José Martí (1923), em Cuba (FRAGA, 2012).

Dentre tais especificidades, está a forma como se dava a relação entre trabalhadores e universitários. Como colocado por Fraga (2012), essa problemática, recorrente até os dias de hoje, aparecia de modos distintos de acordo com cada instituição. Ao passo que a UP peruana era governada pelos estudantes e com soluções ratificadas por meio de assembleias gerais, a experiência cubana trazia como vanguarda os trabalhadores, ficando os estudantes subordinados a eles.

Essa discussão acerca da relação entre universitários – sobretudo os estudantes – e os trabalhadores, extrapola o âmbito das UPs e foi questão fundamental de um movimento transcorrido na Argentina no início do século XX, conhecido como a Reforma de Córdoba (1918), um “dos movimentos de alcances continentais mais exitosos em todo o século XX, ao ponto de que se teve que esperar até a Revolução Cubana para encontrar outro movimento de semelhantes proporções latinoamericanistas” (TERÁN, 1998 *apud* FREITAS NETO, 2011, p. 69–70). O movimento reformista de Córdoba nos auxilia a entender inclusive o processo de constituição das universidades no Brasil, pois a universidade de Córdoba, fundada em 1621, representava, no início do século XX, a manutenção de um pensamento conservador, antiquado e diretamente ligado a uma tradição monárquica e monástica - pontos elencados por liberais e positivistas ao longo do século XIX no Brasil para defender a não criação de universidades no país (PRADO, 2004).

⁷ Embora a crítica tecida por Gramsci seja válida e remeta também às experiências do século XIX, vale destacar que seu texto “A universidade popular”, publicado em 1916, refere-se diretamente ao programa da Universidade Popular desenvolvido em Turim, no início do século XX.

No entanto, ao invés de se colocarem contra a instituição “universidade”, em Córdoba, os estudantes se mobilizaram perante uma junção de fatores, que passava pelos aspectos acadêmicos – dentre eles a crítica ao regime administrativo, o método docente e o conceito de autoridade – mas também por questões de ordem macro – sobretudo referentes às mazelas do imperialismo (FREITAS NETO, 2011) – buscando reformular a estrutura universitária, de modo que ela atendesse às demandas da sociedade argentina daquele contexto. Inicialmente, o movimento estudantil na Universidade de Córdoba se uniu a jovens professores e graduados liberais na luta pelo rompimento com a manutenção das características, ainda coloniais, presentes na instituição. No entanto, tal aliança não perdurou e o movimento se expandiu para além da instituição, abarcando a criação da Federação Universitária Argentina (UFA) e a posterior realização do I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos. Junto dessa mobilização nacional surgiu o apoio de sindicatos e partidos de esquerda, estreitando o diálogo com a classe trabalhadora.

Figura 3: Marcha de estudantes universitários, Córdoba, 1918



Fonte: Arquivo UNC. Disponível em < <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/reforma-universitaria-1918-galer%C3%ADa-de-fotos> > acesso em 14/12/22.

A partir deste diálogo, o movimento se consolidou como uma luta que extrapolou os muros das universidades e se colocou de fato como uma demanda da sociedade. Um indício de que tal fortalecimento e união superaram, inclusive, os limites nacionais e se estendeu aos países vizinhos e, em semelhante situação, é o

importante Manifesto Liminar ou “da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul”⁸ – posteriormente, conhecido simplesmente como Manifesto de Córdoba que, de acordo com Freitas Neto, teria como pontos centrais “o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas” (FREITAS NETO, 2011, p. 68). Ainda de acordo com o autor, neste manifesto constavam as exigências quanto à coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; a participação livre nas aulas; a periodicidade definida e professorado livre das cátedras; o caráter público das sessões e instâncias administrativas; a extensão da universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; a assistência social aos estudantes; a autonomia universitária e a universidade aberta ao povo.

Após diversos embates, incluindo alguns episódios violentos, é possível considerar que o movimento foi vitorioso⁹, tendo sido implementado o projeto reformista reivindicado pelos estudantes. A respeito da relação com o restante da sociedade, vale ressaltar a importância da participação livre nas aulas – que rompe com a ideia de monopólio do conhecimento por parte da comunidade universitária – o caráter público das sessões e instâncias administrativas – que, ainda que como espectadores, permitia à população acompanhar as tomadas de decisão relacionadas à universidade – e a proposta de estender a universidade para além dos seus limites – ideia que fomentaria a construção da Extensão Universitária em instituições não só na Argentina, mas também em outras nações da América Latina.

De acordo com Mariátegui (2009), os princípios sustentados pelos estudantes argentinos foram posteriormente proclamados pelos próprios: no Congresso Internacional de Estudantes, realizado no México, em 1921; no Chile (sem data determinada); em Cuba, em 1923; na Colômbia, em 1924, e na Universidade de Lima, no Peru, em 1926. Houve a demonstração de que, de fato, as bandeiras levantadas e conquistas alcançadas tinham importância e convergência com as demandas existentes nos demais países vizinhos, como aponta Freitas Neto:

⁸ Originalmente “la juventude argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”.

⁹ Ainda que, como aponta, Fraga (2012, p.22) “Pouco tempo depois, com a sucessão presidencial, há intervenção nas universidades e revogação dos estatutos reformistas. Com o governo ditatorial, em 1930, a mobilização é sufocada e o movimento estudantil, fortemente reprimido”.

(...) A partir das mudanças do século XIX, quando as nações emergiram como unidades políticas independentes, ter universidades e, sobretudo, frequentá-las era uma forma de acesso imediato ao debate público e às funções de Estado. Qualquer reforma que indicasse maior democratização e a proposição de grandes questões da realidade podia ser lida como um fenômeno comum e apropriado por outras nações (FREITAS NETO, 2011, p. 70).

Tais questões chegaram também ao Brasil e foram fundamentais no processo de constituição, ainda que tardia, das universidades no país, sobretudo na disputa frente às definições conceituais que configuraram essas instituições a partir da década de 1930. Fraga (2012) sugere que a influência latino-americana, principalmente quanto à atuação estudantil e sintetizada pelo Manifesto de Córdoba, soma-se às UPs europeias e aos *Land Grant Colleges* estadunidenses, duas iniciativas majoritariamente elencadas por outros autores como as únicas referências para a configuração da extensão universitária no Brasil, alertando-nos, inclusive, para a reflexão acerca da disputa ideológica, e também epistemológica, referente à conceituação da Extensão Universitária, que perdura até os dias de hoje.

Ao contrário das já mencionadas UPs, os *Land Grant Colleges*, criados a partir da década de 1860 nos EUA, não buscavam a aproximação com a classe trabalhadora por meio de uma ação educativa, muito menos romper com o conceito de transferência de conhecimento. Sua atuação se dava por meio da prestação de serviço de assistência técnica à comunidade, no sentido de auxiliar uma população desprovida de conhecimento a qualificar sua produção agrícola, por meio do conhecimento técnico produzido internamente à universidade (BOTOMÉ, 1996; GURGEL, 1986; PEIXOTO, 2009), ainda que, segundo Carneiro (1985 *apud* FRAGA, 2012), estivesse, em certa medida, atrelada ao desenvolvimento comunitário, visando a autonomia e melhoria na condição de vida dos agricultores.

Desse modo, antes mesmo que, no Brasil, fossem instituídas as universidades, foi identificada uma grande variedade de relações entre essas instituições e a sociedade em outros países. Como colocado por Fraga (2012), durante a estruturação das universidades, no Brasil, diferentes formas de interação foram adotadas, de acordo com o interesse de cada agente proponente e com cada contexto. Ou seja, é possível identificar iniciativas, no Brasil, já nas primeiras décadas do século XX, partindo do esforço autônomo de intelectuais – profissionais liberais, docentes e estudantes, espelhados nas iniciativas das UPs europeias – buscando ilustrar a

população, tal qual posteriores iniciativas oficiais, a partir da década de 1920, de instituições prestando serviços de assessorias técnicas a agricultores e, sobretudo a partir de 1930 – como eco do Movimento de Córdoba – algumas propostas partiram do movimento estudantil, em aliança com os trabalhadores, potencializando um caráter contestatário acerca do papel da universidade e buscando por justiça social (FRAGA, 2012).

1.3 A formação das universidades no Brasil

As universidades só surgiram no Brasil no século XX, após grande embate entre diferentes correntes político-ideológicas ao longo do século XIX, parte favorável e parte contrária à sua criação, sobretudo quanto à defesa ou não de sua tutela por parte do Estado.

De um lado, um grupo bastante heterogêneo, com visões bastante diferentes acerca do papel da universidade, era constituído por aqueles contrários à responsabilização do Estado pela Educação Superior. Ainda que por motivos diferentes, incluía os que viam nas universidades um reduto da centralização do poder e de privilégios odiosos; um símbolo da perpetuação do absolutismo e da monarquia de direito divino; a ponte para intromissão desnecessária do Estado e um processo contra a história, que reproduzia conhecimentos inúteis e atrasados. Entre eles estavam parte dos liberais, positivistas e a própria Igreja Católica (PRADO, 2004). Do outro lado deste embate, estavam conservadores monarquistas e parte dos liberais, defensores do germanismo pedagógico, que atribuía às universidades o caráter de instituições, não só de ensino, mas também de pesquisa voltada ao conhecimento destinado à qualificação da produção (DAGNINO, 2015).

Durante o período da Primeira República (1889-1930), somaram-se a esses outros acadêmicos interessados no desenvolvimento de pesquisas científicas, e se fortaleceu a perspectiva liberal de uso da educação para formar e disciplinar os cidadãos, motivados principalmente pelo quadro de agitação social ligado às crescentes manifestações urbanas de protesto, greves operárias e rebeliões militares dos escalões inferiores (PRADO, 2004). Apontando para a prevalência deste segundo grupo, já na primeira década do século XX, foram criadas algumas universidades que, por encontrarem ainda grande resistência de alguns setores da sociedade, tiveram

uma relativa curta duração. Foram os casos, por exemplo, da Universidade de Manaus (1909-1926), da Universidade Livre de São Paulo¹⁰ (1912-1917) e da Universidade do Paraná (1912-1915). Vale o destaque para a experiência da Universidade Livre de São Paulo, onde foi identificada aquela que pode ser entendida como a primeira atividade de Extensão Universitária no Brasil¹¹.

1.4 Uma possível primeira atividade de Extensão Universitária no Brasil

A Universidade Livre de São Paulo foi uma instituição particular criada em 1911 e inaugurada em 1912. Foi idealizada e estabelecida através da sociedade entre um conjunto de vinte profissionais de nível superior de distintas áreas, tendo como Luís Antônio dos Santos, intitulado “sócio capitalista”, o responsável pelo aporte financeiro que possibilitou a estruturação do espaço físico e do início das atividades da instituição (CUNHA, 2007).

¹⁰ Dos autores consultados acerca da instituição, deparou-se com os termos “Universidade Livre de São Paulo” (BATISTA; KERBAUY, 2018; FRAGA, 2012) e somente “Universidade de São Paulo” (CUNHA, 2007; FAGUNDES, 1985). Para evitar confusão com a instituição pública e estadual Universidade de São Paulo (USP), será adotado o primeiro termo neste trabalho.

¹¹ Alguns autores, como Santos Filho (1993 *apud* SOUSA, 1995), defendem que as ações extensionistas já podiam ser identificadas a partir da criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, no ano de 1827. No entanto, não há o uso dessa nomenclatura, nem qualquer registro institucional que possa confirmar essa hipótese.

Figura 4: Sede da Universidade Livre de São Paulo



Fonte: Fundo Universidade Livre de São Paulo. Disponível em <
http://www.arquivoestado.sp.gov.br/revista_do_arquivo/08/arquivo_em_imagens.php> acesso em
14/12/22.

De acordo com Cunha (2007) e Fraga (2012), a partir da união entre a universidade e outras duas instituições – a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária – constituiu-se a Universidade Popular, iniciativa sem corpo docente e discente próprio, mas que configurou essa pioneira atividade extensionista no Brasil. As atividades eram gratuitas e abertas a todos que se interessassem, tendo apresentado, no entanto, baixa adesão das classes populares, a quem a princípio elas se destinavam. Cunha (2007) expõe alguma das atividades propostas e como a baixa adesão chegou a ser indagada:

De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram proferidas 107 “lições públicas”, sobre temas como os seguintes: “o fogo sagrado na idade média”, (...) “grandes viagens e grandes viajantes do Brasil”, (...) a latinidade da Rumânia” (...). Numa época em que as lutas de classes explodiam em greves e repressões policiais, não se entendia por que a Universidade Popular era “infelizmente ainda mal compreendida, ou, talvez, ignorada pelas classes populares a que ela se destina.” (CUNHA, 2007, p. 182-183).

Embora coloque a indagação, parece que o próprio autor nos dá fortes indícios do motivo de tal atitude por parte das classes populares. Como também apontam Fagundes (1985), Fraga (2012) e Tavares (1997), as atividades realizadas pela Universidade Popular representavam anseios da comunidade acadêmica, pouco se vinculando às reais demandas e necessidades dos setores populares. Portanto, correspondia a um modelo de atividade extensionista pautado na intenção de ilustrar as massas e transferir o conhecimento produzido internamente à academia e que os universitários julgassem importantes e necessários, sugerindo, dessa forma, os motivos pelos quais os setores populares não teriam aderido com entusiasmo à iniciativa. remete-se, assim, à leitura feita por Gramsci (1976) sobre a UP a essa experiência brasileira, de modo que a falta de uma relação orgânica entre universitários e trabalhadores culminara no insucesso da iniciativa, indicando, portanto, a importância de uma relação de troca e diálogo entre esses setores, a fim de se efetivar uma relação profícua.

Apesar desse primeiro lampejo de iniciativas universitárias independentes ter sido desenvolvido por diversos fatores – mas, principalmente, pela ação combativa dos positivistas contra o ensino superior sob a forma universitária – nenhuma delas vingou. No entanto, como coloca Cunha (2007), essa mobilização deve ter alertado o poder central da necessidade de tomar a frente desse processo, de modo que o pudesse controlar devidamente. Ao fim da década de 1910, consolidou-se uma proposta com adesão do Estado, “resultado da agregação de três institutos superiores de formação profissional – medicina, engenharia e direito – já existentes” (PRADO, 2004, p. 111), constituindo, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro e abrindo caminho a uma série de novas instituições pelo país.

1.5 A consolidação das universidades e o desbravamento da Extensão Universitária

Em um primeiro momento, como apontam Cunha (2007) e Sousa (1995), as universidades estabelecidas e reconhecidas pelo poder central do país – universidades do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927) – tinham como única função o ensino. Atividades de pesquisa seguiam majoritariamente atribuídas a “estabelecimentos criados para fazer frente a problemas concretos e imediatos” (CUNHA, 2007, p. 192) e as iniciativas de cunho extensionistas – ainda que sem este nome – eram incipientes, isoladas e predominantemente promovidas pelos estudantes.

No campo da arquitetura, vale ressaltar que, neste momento, os cursos ainda se encontravam fora das universidades, fosse dentro dos Liceus de Artes e Ofícios, Escolas de Belas Artes ou Politécnicas¹². No entanto, já nesse momento, consolidavam-se iniciativas de organização dos arquitetos e urbanistas pelo território nacional – Sociedade dos Arquitetos e Engenheiros de São Paulo (1911); Instituto Brasileiro de Arquitetura (1921); Sociedade Central dos Arquitetos em (1922); Institutos de Arquitetos do Brasil (1924) – que discutiam, além da atuação do profissional arquiteto e urbanista, o ensino que formava esses profissionais. Essa

¹² De acordo com a Constituição de 1891, havia total liberdade no exercício “de qualquer profissão moral, intelectual e industrial” (BRASIL, 1891), retirando assim a obrigatoriedade de qualquer certificado ou diploma para a execução de projetos e construção. Isso dificultava o entendimento do curso de Arquitetura enquanto parte do Ensino Superior no período.

discussão, naquele momento, caracterizava-se por um descontentamento, corroborado pelos estudantes de arquitetura, quanto à concepção e estrutura curricular dos cursos. Como um dos principais encaminhamentos, tivemos a da bandeira de desvinculação da formação junto aos cursos de Engenharias e Belas-Artes, tal qual se apresentava até aquele momento (SCHLEE *et al.*, 2010).

Em paralelo a isso, dada sua crescente influência cultural, naquele momento, os EUA se tornaram a principal referência paradigmática para a educação escolar brasileira (CUNHA, 2007). Tal influência fez com que a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, inaugurada em 1926, importasse, ainda que parcialmente, o modelo estadunidense dos *Land Grant Colleges*, institucionalizando a atividade de Extensão Rural (SOUSA, 1995) e que, de acordo com Gurgel (1986), marca o início da ideia de extensão como prestação de serviço no país.

No entanto, como aponta Bernardini (2007), há indícios de que tal influência do modelo estadunidense já se encontrava em prática desde o início do século XX no interior do estado de São Paulo. De acordo com o autor, inaugurada em 1901, a então denominada “Escola Prática de Agricultura Luiz de Queiróz”, foi concebida como parte de um projeto de reformulação do ensino agrícola destinado a “reproduzir e aplicar o conhecimento técnico”, sinalizando ainda que a implementação dessa reformulação proveu:

meios complementares do ensino agrícola, para acelerar a divulgação dos conhecimentos úteis à lavoura. Os campos de experiências serviriam para a realização de ensaios de novas culturas, de novos instrumentos e máquinas agrícolas e os campos de demonstração, para o lavrador que desejasse aprender os processos culturais, os instrumentos e máquinas agrícolas já experimentadas e que já tinham resultados garantidos, podendo ser propagados (BERNARDINI, 2007, p. 133).

Figura 5: Escola Prática Luiz de Queiroz em 1906. Vista de conjunto.



Fonte: Bernardini (2007).

Figura 6: Escola Prática Luiz de Queiroz em 1912. Um trecho do parque – viveiros.



Fonte: Bernardini (2007).

Assim, esse modelo se baseava em levar ao produtor rural o conhecimento produzido internamente à universidade, consolidando, portanto, a ideia de extensão enquanto prestação de serviço. No entanto, como aponta Reis (*apud* SOUSA, 1995), ao contrário da experiência estadunidense, onde o governo cedia às universidades uma porção de terra¹³ a ser cultivada, o que exigia da instituição uma resposta frente a um problema concreto, no caso brasileiro, não havia cessão de terras, a responsabilidade e o risco do cultivo continuavam sendo todos do produtor rural, o que tornava a relação dos integrantes da IES com a extensão distante e insensível ao compromisso social. Dessa forma, o que se viu a partir dessas iniciativas foi uma baixa motivação por parte da maioria dos agentes participantes. A IES se sentia pouco responsável pelo processo, os trabalhadores se sentiam pouco representados e pertencentes e os estudantes enxergavam baixa capacidade de transformação social.

O período que se sucedeu à Primeira República, conhecido como Era Vargas (1930-1945), foi marcado por uma administração autoritária, centralizada, intervencionista e de discurso nacionalista (CUNHA, 2007; SALVATORI, 2008; SEGAWA, 2002), o que levaria a uma série de mudanças na formulação do Ensino Superior no Brasil e, conseqüentemente, à Extensão Universitária praticada no país.

No campo político, essa mudança de fase no desenvolvimento da economia implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras, em particular dos operários, seu setor mais organizado e avançado; a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento de poder da burguesia industrial; a centralização, sem precedentes, do aparelho de Estado; a repressão às expressões políticas da sociedade civil; a montagem de um regime político autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas (CUNHA, 2007, p. 204).

Assim, o que se vivenciou durante a Era Vargas foi um período de impactantes reestruturações promovidas pelo Estado e uma crescente insatisfação popular. A Extensão Universitária vivenciou o reconhecimento Legal de suas atividades e a crescente atuação do Movimento Estudantil, influenciando sensivelmente sua prática e concepção.

¹³ Daí vem o nome “*land grant colleges*”, que, em português, seria algo como “faculdades de concessão de terras” (tradução livre).

1.6 A reformulação do Ensino Superior

Já no início da Era Vargas, em 1931, no âmbito da Reforma Francisco Campos¹⁴, foram realizados diversos decretos que impactaram diretamente no Ensino Superior no país. Neste contexto, foram criados o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Decreto nº 19.851/31 e o Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir do Decreto nº 19.852/31. Em correspondência ao novo estatuto, iniciou-se uma reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, tendo como um dos intuitos a inclusão do elemento artístico que, para Campos, faltava a uma instituição universitária¹⁵ (FÁVERO, 2000). Com isso, foi incorporada à Universidade a Escola Nacional de Belas-Artes e determinada a autonomia didática do curso de Arquitetura dentro dessa escola (SCHLEE *et al.*, 2010).

Outro aspecto referente ao Estatuto e, bastante relevante, é que, nele, surgiu, pela primeira vez em uma legislação no país, o termo “extensão”, “sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional” (SOUSA, 1995, p. 13). Isso, de certa forma, aparecia alinhado a um compromisso social da universidade, absorvendo responsabilidades com a sociedade que extrapolariam as atividades internas à instituição, colocando-se como:

uma universidade social, ativa e militante, isto é, um centro de contato e colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar, no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e de influência exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa (FÁVERO, 1980 *apud* GURGEL, 1986, p. 64).

No entanto, cabe salientar que, embora fosse colocada tal preocupação, a atuação perante as supostas mazelas da sociedade, continuava representando imposições e sobreposições da produção e do saber acadêmicos – considerados de uma cultura superior – à população não universitária – tida como desprovida dessa cultura – correspondendo ao intuito de “elevar o nível de cultura geral do povo” (FAGUNDES, 1985, p. 47).

¹⁴ “Significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior” (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

¹⁵ De acordo com Cunha (2007), uma grande crítica feita à Universidade do Rio de Janeiro, ao longo da sua primeira década de existência, era o fato de essa não se comportar de fato como universidade, mas como uma caricatura de tal instituição.

Em consonância com o projeto de modernização defendido pelo governo Vargas, em 1933, ocorreu a regulamentação da atuação do profissional arquiteto¹⁶ por meio da promulgação do Decreto nº 23.569/33 (BRASIL, 1933). No entanto, como coloca Artigas (1977), esse processo prejudicou consideravelmente os arquitetos e o ensino de Arquitetura, uma vez que inferiorizou a atuação do profissional arquiteto perante outras formações correlatas.

Os arquitetos e o ensino de Arquitetura saíram deste processo bastante prejudicados. Não se compreendeu o papel que os arquitetos teriam que desempenhar nesse momento histórico. Na verdade, prevaleceu o conceito que o tipo de formação da antiga Academia de Belas-Artes tinha criado para o arquiteto. Uma espécie de técnico menor, um desenhador, ignorante das exigências da lei da gravidade e do comportamento das estruturas (ARTIGAS, 1977, p. 32).

Como o autor coloca, ao inferiorizar e restringir a atuação do profissional Arquiteto, essa definição impactou diretamente no ensino da Arquitetura, para além da questão técnica, ao retirar do profissional arquiteto qualquer dimensão de impacto social em sua atuação e a estrutura curricular idealizada também se enfraquecia. Dessa maneira, os anos que se seguiram continuaram sendo de luta para os arquitetos e estudantes de arquitetura em direção a um maior reconhecimento de suas atribuições e, com isso, de uma maior qualificação na formação desses profissionais.

A integração entre o ensino e a profissão foi um elemento fundamental na luta pela constituição das primeiras escolas de Arquitetura e Urbanismo autônomas, berços dos primeiros cursos de formação acadêmica na área, acabando por definir conjuntamente uma concepção de ensino e formação na área, cujos traços podem ser percebidos até hoje (SCHLEE *et al.*, 2010, p. 61).

Com a crescente organização do movimento estudantil e a baixa adesão das IESs daquele momento à ideia da extensão universitária, o que vemos, do início da Era Vargas até o golpe empresarial-militar de 1964, é o protagonismo dos estudantes nas iniciativas extensionistas – ainda que com esporádicas, mas bastante relevantes, iniciativas partindo de IESs.

¹⁶ No mesmo Decreto, foi também regulamentada a atuação das profissões de engenheiro e agrimensor.

1.7 A Extensão Universitária e o protagonismo estudantil (1930-1964)

Em consonância com o crescente movimento de mobilização estudantil pelo país, no ano de 1938, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) que, apesar do autoritarismo do governo, manteve-se politicamente atuante nos anos que se seguiram (TONSIG, 2020). Ainda no mesmo ano, impelida pelo entendimento de uma necessária Reforma Universitária, a UNE elaborou uma proposta acerca do Ensino, Pesquisa e Extensão, incluindo a criação de cursos de extensão e Universidades Populares, fortemente influenciados pelo Movimento de Córdoba (GURGEL, 1986).

Concomitantemente, surgem os comitês democráticos em periferias de grandes cidades que trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação popular, agremiações esportivas, bibliotecas, grupos de debate, peças teatrais, etc. e a Universidade do Povo no Distrito Federal¹⁷ (GÓES, 1980 *apud* FRAGA, 2012, p. 28).

Figura 7: Delegados estudantis da UNE, integrantes da III Assembleia Nacional dos Estudantes, solicitando ao Ministro Gustavo Capanema a desocupação do Clube Germânia, para dar lugar à sede da organização, em 1942.



Fonte: Araujo (2007).

Ainda assim, como aponta Melo Neto (2002), a concepção de extensão, mesmo a praticada pela UNE, dava-se pelo viés da transferência de conhecimento, uma

¹⁷ Naquele momento, o Distrito Federal se encontrava na cidade do Rio de Janeiro e tais atividades duraram somente o período de dois anos de legalidade do Partido Comunista do Brasil (PCB), importante parceiro da UNE na circunstância, fechado em 1947, assim como os comitês democráticos.

“sapiencia’ universitária a ser absorvida pelo povo” (MELO NETO, 2002, p. 10). Por outro lado, nos parece que algumas nuances foram sendo absorvidas pelo discurso da entidade com o passar do tempo. Todo o acúmulo político vivenciado progressivamente afastava sua concepção daquelas adotadas anteriormente, tanto pela UP, em São Paulo na década de 1910, como pela Universidade de Viçosa, a partir da década de 1920.

Vale destacar que, a partir dos anos de 1930, a Extensão Universitária foi deixada de lado pelas IESs, ocorrendo, quando muito, de forma esporádica e isolada, sem que fosse possível se identificar com “a formulação de um caminho próprio para a Extensão” (SOUSA, 1995, p. 145), encontrando-se, majoritariamente, em iniciativas isoladas por parte dos estudantes que buscavam diálogo com os setores populares em busca de justiça social.

Portanto, consolidava-se, entre os estudantes, o entendimento de que era necessário que a universidade se abrisse ao povo, assim como que os estudantes entrassem em contato com a realidade, propiciando uma troca horizontalizada entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos. No entanto, por diversas vezes, neste período, o movimento estudantil foi cooptado a atender aos interesses da classe dominante. Como coloca Sousa (1995, p. 59), “o Movimento Estudantil organizado foi, até este momento, por diversas vezes, utilizado como massa de manobra para satisfazer os interesses do Estado”.

Já em 1961, no primeiro Seminário Nacional destinado a tratar da Reforma Universitária, foi elaborado um documento que ficou conhecido como a “Declaração da Bahia”, que enfatizava a necessidade da construção de uma “universidade democrática, marcada pela *extensão universitária*” (MELO NETO, 2002, p. 11). O documento já colocava a universidade – e propõe-se aqui o exercício de ampliar tal entendimento à Extensão Universitária – como a “trincheira de defesa das reivindicações populares, por meio da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa” (UNE, 2009, p. 140).

Enquanto propostas, foram colocadas questões como o oferecimento de cursos acessíveis a todos, mas também a criação de escritórios de assistência que, embora estivessem permeadas por resquícios da ideia de transferência do conhecimento, ao se colocarem em diálogo como os trabalhadores e com o movimento sindical,

demonstravam potencial para uma guinada para uma relação de coprotagonismo entre universitários e não universitários.

[é preciso] colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistências judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas) etc. **Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola**, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. **É necessário, sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos.** Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado (UNE, 2009, p. 140 negrito nosso).

Tendo em vista este comprometimento social, em relação aos cursos de Arquitetura, o documento explicita – para além das propostas dos supracitados escritórios de assistência técnica – uma crítica contundente à formação oferecida. O caráter formalista, despreocupado em conscientizar os estudantes; com a repetição de fórmulas ao invés do incentivo à pesquisa; a desatenção com as particularidades regionais e de cada realidade; a inserção em um processo educacional oligárquico e a escusa em assumir o papel de liderança social ao lado da classe operária eram indícios da falha da universidade em suas missões profissional e social, gerando uma:

arquitetura ignorante do problema habitacional do povo, alienada em projetos suntuários e inadequados às necessidades coletivas; (...) arquitetos para empreendimentos faraônicos, a serviço de uma clientela refinada de alto poder aquisitivo (UNE, 2009, p. 137–138).

Em adição a esta discussão, no ano seguinte, em 1962, foi realizado o segundo Seminário Nacional, tendo como resultado a “Carta do Paraná”. Neste documento, foi reforçada a coexistência e entrelaçamento entre “humanismo” e “técnica” enquanto campos do saber, ponto reivindicado pelos estudantes do curso desde o início do século. Para além disso, foi em paralelo a este Seminário que se estabeleceu a “UNE Volante”, importante iniciativa que consistiu em um ciclo de cerca de 200 assembleias com 50 mil envolvidos por todo o país (FRAGA, 2012).

O tema principal dessas assembleias era a Reforma Universitária e as atividades se deram em parceria com uma outra importante iniciativa do período, que foram os Centros Populares de Cultura (CPCs) (SOUSA, 1995). De acordo com Fraga (2012), os CPCs realizavam apresentações de teatro de rua – nas portas de fábricas, favelas ou lugares de concentração da população, atuando também com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em campanhas sanitárias do Governo Federal para a

erradicação de doenças. Em complemento, Gurgel (1986) descreve a ação dos CPCs como “uma tentativa no campo da extensão universitária, a partir da iniciativa dos estudantes que, contando com o apoio de artistas e intelectuais, procurava levar a universidade à classe dominada” (GURGEL, 1986, p. 55).

Figura 8: Encenação do "Auto dos 99%", com atores do CPC da UNE



Fonte: Memorial da Democracia. Disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/a-mais-valia-vai-acabar-seu-edgar> acesso em 15/12/22.

Contudo, uma crítica posteriormente tecida à experiência dos CPCs foi com relação à postura assumida perante as possíveis “formas de cultura”. Os artistas, à frente dos centro, elaboraram um manifesto contra os artistas por eles tidos como alienados – reprodutores de uma mentalidade “pequeno-burguesa” e alinhados com os interesses da elite – mas, ao mesmo tempo, estratificaram as diferentes artes populares – a arte popular revolucionária superior às artes do povo e popular – de uma certa forma, assumindo, neste ponto, parte da própria postura autoritária por eles questionada (CHAUÍ, 1982).

Outra significativa experiência nesse contexto foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1962 pela Prefeitura de Recife em parceria com o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Pernambuco¹⁸, trazendo, desde o início, a premissa de encontrar “modos de transcender a característica de doação de bens culturais (...) como produtos acabados” (GÓES, 1980, p. 49; FRAGA, 2012, p. 32).

É válido notar a diferença conceitual que pode ser notada pela distinção semântica entre as propostas dos Centros Populares de Cultura e do Movimento de Cultura Popular. Enquanto, na primeira, a abordagem tem como intuito levar cultura ao povo – ou seja, vinculada à ideia de ilustração das massas, na segunda, coloca-se ao lado, em posição de troca e interessada na transformação – em diálogo como o vivenciado e preconizado no movimento de Córdoba, por exemplo. De acordo com Sousa (1995), a experiência do MCP partia da ideia da Universidade Popular e, de fato, valorizando a cultura popular. No entanto, dependia de aporte substancial de recurso e, portanto, do apoio de órgãos públicos.

Para além das ações conhecidas como “Praças Culturais”, de acordo com Gurgel (1986), a experiência traz singularidades por configurar uma iniciativa institucional da universidade e concretizar uma das práticas mais profícuas de alfabetização de adultos sob a coordenação de Paulo Freire, resultando naquele que ficou conhecido como “método Paulo Freire”. Essa experiência e seus desdobramentos tomaram proporções que extrapolaram o Brasil e, até os dias de hoje, são tidos como paradigmáticos para a Educação Popular em todo o mundo.

A contribuição de Freire à Educação Popular – e para a discussão acerca da Extensão Universitária em suas mais variadas dimensões – extrapola, em muito, a elaboração do referido método. Sua vasta obra é atravessada pela discussão constante a respeito da relação entre universitários e não universitários e seus diferentes saberes. A crítica, desse que hoje é o patrono da educação brasileira, às escolhas metodológicas dos educadores é contundente, algo amplamente abordado no ensaio “Extensão ou comunicação” (1968), destinado especificamente à discussão da ação extensionista.

¹⁸ Atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Ao longo desse e de outros trabalhos, Freire defende a relação educador-educando pautada no diálogo e na indissociabilidade entre os conhecimentos acadêmico e popular, orientada a uma prática pedagógica transformadora e pelo pensamento crítico, pela humanização e libertação permanente dos sujeitos e, conseqüentemente, combativa a toda e qualquer situação de opressão¹⁹.

Figura 9: Experiência de alfabetização em Angicos (RN): curso de capacitação



Fonte: Acervo Paulo Freire. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/455>
acesso em 15/12/22.

Dessa forma, o pensamento de Freire, bem como a experiência trazida pelo trabalho do MCP e SEC, repercutiram Brasil afora, influenciando, ainda no início da década de 1960, na prática extensionista protagonizada pelo movimento estudantil (SOUZA, 1995). No entanto, o avanço desse pensamento em direção a uma prática extensionista transformadora e de coprotagonismo entre população universitária e não universitária representava uma ameaça à ordem. Sendo, portanto, bruscamente interrompida com o golpe empresarial-militar de 1964.

¹⁹ Aprofundaremos a discussão a respeito do pensamento freiriano e suas contribuições para a concepção da Extensão Universitária nos dias de hoje no capítulo 3 deste trabalho.

Nos anos 1960, esses setores foram protagonistas de uma luta que, nas condições da particularidade brasileira, só poderia ganhar tons de ameaça à ordem, haja vista que a efetividade da luta estudantil dependia do questionamento de alguns dos fundamentos da dependência econômica (MINTO, 2011, p. 139).

1.8 A extensão Universitária durante o governo militar (1964-1985)

Nas décadas que se seguiram, sob o regime militar, embora a universidade tenha se configurado enquanto um polo de resistência à repressão, ao autoritarismo e ao conservadorismo – ou justamente por isso – foram praticadas sucessivas investidas do Estado contra o movimento estudantil e iniciativas progressistas das IESs. Como alguns exemplos podemos citar: a depredação da sede da UNE, no Rio de Janeiro, em 1964; o encerramento abrupto da campanha “De pés no chão também se aprende a ler”, em João Pessoa, naquele mesmo ano; a invasão e fechamento da Faculdade de Filosofia e Letras da USP, em São Paulo, no ano de 1968. Para além desses eventos emblemáticos, há de se notar que a ação extensionista foi incorporada pelo Estado na intenção de promover seus próprios interesses.

Figura 10: Militares depredam a sede da UNE após o golpe, 1964.



Fonte: Acervo UNE. Disponível em <http://une-fargate-elb-708473163.us-east-1.elb.amazonaws.com/fotos> acesso em 15/12/22.

Como registro dessa incorporação – entre outras providências para “maquiar suas intenções com sutis contemplações aos direitos reivindicados pelos estudantes” (SOUSA, 1995, p. 82), em 1968, o governo totalitário instituiu a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), em notório desacordo com a reforma preconizada pelo movimento estudantil ao longo das décadas anteriores. Por meio desta, foi definida a extensão como função da universidade. Contudo, como coloca Sousa:

A Extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então devolvida aos estudantes como um desafio político. No entanto, não lhes foi dada, juntamente com esta devolução, qualquer condição estrutural para se organizarem, ou mesmo para participarem nas questões das Universidade (SOUSA, 1995, p. 83).

Dessa forma, após um longo período de protagonismo estudantil em atividades de extensão, majoritariamente informais e com feições de um movimento de resistência (FRAGA, 2012), a partir de 1964, determinadas ações de Extensão Universitária institucionalizadas passaram a ser fomentadas pelo Governo Militar. Nitidamente, eram ações bastante direcionadas e alinhadas com o Projeto Nacional dos militares, da burguesia nacional e, sobretudo, com os interesses estadunidenses. De acordo com Cunha (2002, p. 28), “à extensão ‘apaziguada’ restou tarefas de cunho patriótico, numa estratégia racional-pragmática capitaneada pela Doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional”. Como símbolo dessas iniciativas, temos o Projeto Rondon e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs)²⁰.

O projeto Rondon surge por iniciativa da Escola Superior de Guerra, já em 1967, de acordo com Cunha (2002), buscando prestar assistência nas áreas de fronteira e no interior do país, trazendo embasamento na Doutrina da Segurança Nacional (FÁVERO, 2009). Para Sousa (1995), não era um projeto que trazia alguma originalidade ou análise da realidade do contexto brasileiro, mas uma “reprodução do sistema de ensino norte-americano” (SOUSA, 1995, p. 113).

Figura 11: Operação zero do Projeto Rondon, 1967.



Fonte: Acervo Projeto Rondon. Disponível em <https://web.archive.org/web/20210119234339/https://projettorondon.defesa.gov.br/porta/index/pagina/id/9718/area/C>. Acesso em 15/12/22.

²⁰ Embora, como aponta Sousa (1995), somente os CRUTACs fossem iniciativas das IESs, uma vez que era através do projeto “Campi Avançados” que essas se integravam ao Projeto Rondon.

Embora a origem dos CRUTACs seja incerta²¹, podemos dizer que o projeto consistia no “deslocamento de estudantes para cumprimento de estágio junto às comunidades interioranas” (FRAGA, 2012, p. 44). O período desses estágios poderia variar de dois a quatro meses, a depender do curso e, a princípio, constituído por metodologias participativas de planejamento.

Figura 12: 1º curso de Nutrição realizado pelo CRUTAC, 1972.



Fonte: Acervo UERN. Disponível em <<https://proex.uern.br/default.asp?item=proex-a-pro-reitoria-historia>>. Acesso em 15/12/22.

Apesar de suas peculiaridades, ambos – Projeto Rondon e os CRUTACs – foram parte de um projeto de nação desenvolvido durante o regime militar e expressavam a ótica deste regime. Como aponta Almeida,

Nenhum desses programas levava em conta a estrutura social injusta e discriminadora da nossa sociedade, mas partiam do pressuposto de que os indivíduos é quem deveriam mudar de atitudes (...) A ideia é de que o atraso cultural dessas comunidades gera a pobreza e a miséria, e não uma estrutura social injusta (ALMEIDA, 1991, p.49 *apud* FRAGA, 2012, p. 50).

Essa postura foi a predominante por todo o período ditatorial, no entanto, apresentando indícios de mudanças já ao final da década de 1970, com o início da derrocada do regime militar. Neste contexto, Tavares (1997) argumenta que algumas

²¹ De acordo com Paiva (1974 *apud* FRAGA, 2012), surgiram buscando preencher o espaço anteriormente ocupado pelas atividades de educação popular, inspirados pela visita de Onofre Lopes, então reitor da UFRN aos EUA, a convite do Departamento de Estado estadunidense. De outra forma, ainda, para Sousa (1995, p. 152), o projeto surgiu “como resposta das IES às críticas que elas mesmas faziam à atuação do Projeto Rondon”. Já para Gurgel (1986), os Centros teriam origem na Igreja Católica que, já em meados de 1950, iniciou o trabalho com cooperativismo rural no Nordeste do país.

mudanças nos programas levaram à priorização de ações pontuais autofinanciáveis, em detrimento das grandes operações nacionais que demandavam vultuosos investimentos,

mesmo sendo caracterizados por eventos pontuais, inorgânicos ao processo acadêmico e às reivindicações de setores organizados da população, [tais iniciativas] contraditoriamente possibilitaram o desvelamento de problemas sociais e econômicos, produzindo resultados diferenciados que motivaram o reordenamento desses programas, visando a um melhor atendimento dos interesses da população-alvo (TAVARES, 1997, p. 200).

Em acréscimo a isso, Gurgel (1986) coloca que, com a ausência da menção à extensão na nova estrutura criada em 1979²²,

terminava assim, ao nível institucional, uma fase histórica e inaugurava-se outra, onde a prioridade de atuação junto às comunidades levaria o surgimento dos Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para as populações Carentes Urbanas e Rurais, o Pronasec e o Prodasc (GURGEL, 1986, p. 160).

Dessa forma, com o desvelamento de problemas sociais e econômicos, o enfraquecimento do poder e do apoio do Estado e uma crescente insatisfação popular nos mais diversos setores, ao fim da década de 1970 e início da década de 1980, presencia-se o surgimento, retomada e fortalecimento de diversos movimentos sociais organizados pelo país. Dentre eles, destaca-se a reorganização da UNE e a criação da Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas (FNA), em 1979; a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior²³ (ANDES), em 1981, e o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983.

Assim, chegamos àquele que ficou conhecido como “período de redemocratização”, compreendido entre meados e final da década de 1980. Durante este período, foram protagonizadas, no Brasil, diversos embates nos campos social, econômico e ambiental em uma sociedade que voltava a se organizar frente à perspectiva da retomada da democracia e, portanto, pela disputa de um novo projeto de nação a ser definido em uma, também nova, Constituição Federal. Em consonância com esse contexto, neste período foi marcante a atuação de alguns cursos de

²² Após a extinção da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), órgão que havia sido criado para atuar na gestão nacional dos programas de extensão, foi atribuída ao MEC a responsabilidade de coordenar nacionalmente as atividades de extensão (FAGUNDES, 1985).

²³ Posteriormente, a ANDES se tornou o que hoje é o “Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior”.

Arquitetura e Urbanismo junto aos movimentos ligados a reivindicações de reforma urbana.

É notória a efervescência social dos anos 1980, no Brasil, momento em que, na ordem do dia, estava o vislumbre do fim de um regime autoritário associado à vitória de um projeto de democracia participativa. O período foi marcado por uma série de iniciativas postuladas por movimentos sociais em diversas frentes e que tiveram variadas abordagens e atuações, mas com o objetivo comum de alcançar uma sociedade mais democrática. Nos subtítulos a seguir, serão tratadas iniciativas nos âmbitos universitário e da gestão urbana no período citado.

1.9 Os avanços da extensão universitária no período de redemocratização

Neste período, no âmbito universitário, voltaram a ganhar força as reivindicações pela autonomia universitária e a busca por uma extensão de cunho libertador e transformador (RODRIGUES, 1997), colocando em xeque a extensão enquanto prática assistencialista e de transferência de conhecimento, que havia sido amplamente difundida e aplicada durante o período da ditadura empresarial-militar, em iniciativas como os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon, descritas anteriormente.

Nesse período, portanto, nota-se de uma forma geral que “a extensão busca retomar os ares progressistas, principalmente, no plano teórico conceitual” (FRAGA, 2012, p. 53), buscando romper com o modelo hegemônico vigente, o que, no campo da Arquitetura e do Urbanismo, significou a retomada de iniciativas experimentais (ARANTES; SANTOS JUNIOR, 2020), inauguradas durante a década anterior, sobretudo nas escolas paulistas, como a FAU Santos e a FAU São José dos Campos, sumariamente ceifadas pelo regime militar.

Foi, então, que surgiram importantes iniciativas extensionistas visando “romper a tendência de uma prática de caráter alienado do arquiteto e do urbanista” (BIENENSTEIN; BIENENSTEIN; SOUSA, 2017, p. 309). Dentre elas, está o Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos da Universidade Federal Fluminense (NEPHU/UFF). Este iniciou um trabalho emblemático em 1982, se mantendo ativo até os dias de hoje, realizando assessorias no processo de luta de bairros populares contra as ameaças de remoções forçadas (ROLNIK, 2017).

Figura 13 e 14: Manifestação dos Moradores junto ao Ministro dos Transportes, 1983.



Fonte: Bienenstein, Freire e Bienenstein (2017). Fotos de Sergio Vilela/NAV/IACS/UFF, 1983.

Tais assessorias, como a realizada junto à Favela do Gato (São Gonçalo-RJ) desde 1983, e que, entre idas e vindas, durou mais de 20 anos, expuseram e combateram veementemente as mazelas geradas por governos de gestão pouco democráticas e de cunho predominantemente empresarial. Ainda que com inúmeros percalços e dificuldades impostas pelo *modus operandi* na produção capitalista do espaço, a luta popular assessorada pelo NEPHU permitiu conquistas importantes e melhorias das condições de vidas dos moradores, contribuindo também para o desenvolvimento de um pensamento mais democrático acerca do planejamento urbano (BIENENSTEIN; FREIRE; BIENENSTEIN, 2017).

Paralelamente, cabe destacar também a criação de alguns Laboratórios de Habitação, sobretudo no estado de São Paulo, incluindo o HABTAF AUS (FAU-Universidade Católica de Santos), o L'HABTAT (FAU-PUCC), o LabHab (UNICAMP)²⁴ e o precursor de todos os anteriores, o Laboratório de Habitação da Faculdade de Belas Artes de São Paulo (FEBASP), criado logo nos primeiros anos da década de 1980.

²⁴ Acerca do LabHab-UNICAMP, vale destacar que este, como coloca Pompéia (2006, p.36), “fecha suas portas ao mesmo tempo em que, curiosa e contraditoriamente, inaugurava-se a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, vinculada à Faculdade de Engenharia Civil da UNICAMP”.

Figura 15: Joan Villà em reunião com a comunidade do Recanto da Alegria, 1983



Fonte: Dualibi (2013). Foto do arquivo pessoal de Joan Villà.

Esta iniciativa buscava integrar a atuação dos profissionais e estudantes de arquitetura junto aos Movimentos de Moradia. A partir de uma perspectiva socialmente comprometida, trazia uma proposta pedagógica que “além de ultrapassar os muros da universidade, rompia com os limites da prancheta” (POMPÉIA, 2006, p. 14). Embora tendo uma duração curta, de 1983 a 1986, o Laboratório foi de suma importância para o alcance de determinadas demandas dos Movimentos de Moradia. Além da importante atuação na mediação entre a população e o Poder Público, a atuação do laboratório teve papel fundamental na formação social dos egressos (POMPÉIA, 2006). Essa, inclusive, mostrava-se como uma premissa fundamental para o arquiteto e docente Jorge Caron, um dos fundadores do Laboratório da Belas Artes. Nas palavras de Ronconi: “Os laboratórios foram uma obsessão, uma conquista do Caron. Tem que ter isso senão não tem escola” (RONCONI, 2006 *apud* POMPÉIA, 2006, p. 11), demonstrando, assim, a importância dada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tendo isto em vista, um importante avanço, segundo Tavares (1997 *apud* FRAGA, 2012, p. 54) “foi a Portaria nº 742 de 20/09/1985 do MEC que institucionalizou legalmente, nas IES brasileiras, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio seria, posteriormente, incorporado à Constituição de 1988”. Vale lembrar que é neste íterim, em 1987, que ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras. Este

Encontro contou com a participação de 33 universidades públicas, tendo como produto a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e a formulação de um documento com as conclusões aprovadas em sessões plenárias. Para além de uma conceituação universal e estanque da extensão, esse documento foi importante por definir “com quem e sobre o que estamos falando” (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017) ao tratar da extensão.

No que se refere à institucionalização, estabeleceu medidas e procedimentos de ordem metodológica, referente à estrutura universitária e para a valorização da extensão regional e nacional. Quanto às formas de financiamento, elencou cinco propostas para o financiamento das atividades de extensão: a reserva de recursos do tesouro; captação de recursos pelas IESP junto a agências e/ou fontes financiadoras; criação de fundo no MEC; e restabelecimento do sistema de bolsas do MEC. Por fim, o documento reforçou a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão ao recomendar a efetiva integração entre os Pró-Reitores dessas três áreas em níveis regional e nacional, por meio de encontros periódicos (FORPROEX, 1987).

A partir deste primeiro encontro e com o Fórum estabelecido, os representantes definiram uma agenda de encontros anuais para a continuidade das discussões acerca da extensão. Dessa maneira, ainda na década de 1980, ocorreram mais dois encontros – um em 1988 e outro em 1989 – trazendo alguns avanços ou aprofundamentos às discussões iniciais, a exemplo das pautas da indissociabilidade e da interdisciplinaridade.

O Encontro de 1988 retomou a pauta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, condicionando a definição das atividades extensionistas às diretrizes políticas de cada universidade, considerando a realidade institucional e o processo histórico, de modo que respondesse aos anseios da sociedade (FORPROEX, 1988). Assim, em seguida, ressaltou que tais atividades deveriam se relacionar com as de pesquisa, uma vez que esta desempenha papel de “criadora e recriadora de conhecimentos” (FORPROEX, 1988, p. 1). No entanto, nota-se que a colocação foi realizada sem considerar que, com a demanda e relevância de tais pesquisas partindo de dentro da própria universidade, o processo de produção de tal conhecimento correria sério risco de ser unidirecional – nos moldes da “transferência

de conhecimento” – e de estar alheio às demandas sociais que deveriam orientar as atividades extensionistas.

Dando continuidade a essa discussão, o encontro de 1989 também abordou o desafio de se promover uma extensão interdisciplinar, problema que persiste até hoje nas universidades, e atravessa ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Dagnino (2015), a ação universitária é disciplinar e compartimentada, ao invés de ser orientada por problemas do contexto socioeconômico em que se insere. Tendo isso em vista, é plenamente pertinente a proposição do Fórum ao colocar a extensão como “um dos espaços estratégicos para promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento” (FORPROEX, 1989, p. 25).

Contudo, na sequência, o documento atribui à extensão a “modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber, revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentação do conhecimento da realidade” (FORPROEX, 1989, p. 25, sublinhado nosso). Este trecho parece ser contraditório ao colocado pelo Fórum em 1987, aqui destacado:

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987, p. 11).

A incoerência está no fato de que, se a extensão é uma “via de mão dupla”, entende-se que haja valorização, troca e produção de diferentes saberes entre os agentes – universitários e não universitários – na qual não caberia apenas a “transmissão de saber”, configurando uma “mão única” e impositiva de um determinado saber sobre outro²⁵.

Com isso, encerraram-se os encontros do Fórum realizadas nesta década, assim como o período entendido como de redemocratização. Após esse período, a configuração da sociedade brasileira, incluindo a participação social, a conformação das universidades e, por consequência, a atuação extensionista tomam novos rumos

²⁵ Essa discussão é convergente com o conceito de “Dialogicidade”, presente na obra de Paulo Freire, abordado com maior profundidade no Capítulo 2 deste trabalho.

e consolidam o período entendido como da Nova República que, embora vivencie suas particularidades e circunstancialidades, segue até os dias de hoje.

CAPÍTULO 2 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO O AMÁLGAMA ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E AS DEMANDAS SOCIAIS

Ainda que o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) tenha sido o marco dessa retomada burguesa e da afirmação do neoliberalismo no país, dada a crise instaurada pelos escândalos de corrupção, foi somente a partir da segunda metade da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se consolidou o projeto neoliberal de governança (CASTELO, 2013, p. 342). Nesse período, foi adotada uma agenda social como forma de diálogo com os setores populares, sob o argumento da garantia de direitos por meio dos processos participativos.

No âmbito da atuação do profissional arquiteto e urbanista, essa prática pode ser representada por uma “adjetivação” do planejamento urbano que se denominou “planejamento participativo”, adotando como uma de suas premissas a participação popular²⁶. No entanto, é possível supor que tal participação, que a princípio inspiraria uma conquista, de fato, prestou-se majoritariamente a convencer os cidadãos de que eles estão sendo ouvidos e incluídos nas tomadas de decisão unilaterais do poder público. Algumas exceções de ampliação e reinvenção da participação popular foram experienciadas. Podem ser destacadas a “criação e disseminação dos conselhos gestores por todo o território nacional e a disseminação das experiências de orçamento participativo por um vasto conjunto de municípios brasileiros” (TEIXEIRA, 2013, p. 61).

Tais iniciativas estavam condicionadas à abertura de espaços por parte do Poder Executivo, assim como as especificidades de sua realização estavam condicionadas a definições da municipalidade. Isso fez com que suas experiências mais exitosas tenham sido presenciadas em contextos e gestões específicas de governos municipais progressistas, tendo como casos emblemáticos as gestões do PT em Porto Alegre/RS e São Paulo/SP (MARTINS DE SOUZA, 2015).

²⁶ Essa adjetivação se faz necessária para distinguir esse processo de planejamento dos demais, com suas respectivas adjetivações. A exemplo dos planejamentos: compreensivo (*comprehensive planning*), sistêmico, advocatício (*advocacy planning*), estratégico.

Alguns indícios apontam para os entraves criados a uma participação efetiva da população nos processos de definição do planejamento e ordenamento urbanos. Entre eles, a desconcentração das responsabilidades gerada pelo municipalismo adotado que, sem a devida preparação das prefeituras municipais, “fez com que os municípios acabassem cedendo a influências neoliberais, abrindo a gestão urbana de espaços e serviços para o mercado” (MARRA, 2020, p. 377).

Mas, talvez um dos fatos mais contundentes, seja o de a Constituição de 1988 ter condicionado a execução da política urbana à legislação específica posterior, que veio a ser denominada de Estatuto da Cidade (EC), e que só foi sancionada em 2001, 13 anos após a sua promulgação, reduzindo consideravelmente a aplicabilidade das diretrizes traçadas pela Constituição, neste meio tempo, e ainda surtindo efeitos mesmo após a promulgação do Estatuto.

Concomitantemente a isso, com a consolidação da ideologia neoliberal, houve a valorização e implementação da gestão empresarial das cidades, vinculada às cidades produtivistas e competitivas e, conseqüentemente, recorrendo a práticas autoritárias e se afastando da gestão democrática preconizada pela Constituição (VAINER, 2003; SANCHEZ, 2001; BIENENSTEIN; BIENENSTEIN; SOUSA, 2017). Progressivamente, a partir principalmente da década de 1990, a gestão das cidades foi se realizando sob a perspectiva das parcerias público-privadas, justificadas sob uma ideologia de perda do papel do Estado e de sua capacidade de administrar as cidades. A partir disso, instrumentos urbanísticos, como as Operações Urbanas Consorciadas (OUC), passaram a ser utilizadas de acordo com as premissas do planejamento estratégico em conformidade com a etiqueta das “cidades globais” (FIX, 2011). A reestruturação urbana experienciada, sobretudo nas grandes cidades brasileiras durante esse período, evidenciou as “estratégias utilizadas pelo poder político para ‘vender’ as cidades” (SANCHEZ, 2001).

2.1 A trincheira da educação

De maneira análoga ao ocorrido na gestão urbana, tal mercantilização pode ser identificada na relação com o projeto de implementação do ideário neoliberal no Ensino Superior (DAGNINO, 2015), tendo como marco emblemático a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB,

como aponta Minto (2011), teria sido a expressão máxima dos efeitos da Reforma do Estado no Ensino Superior, atingindo a estrutura universitária em dois aspectos fundamentais:

O primeiro, voltado para distanciar as IES de qualquer possibilidade de intervenção social crítica, vinculada a projetos de afirmação nacional, de autonomia e soberania frente aos países capitalistas centrais, razão pela qual era preciso atingi-la naquilo que de mais subversivo estava inscrito em seu potencial institucional: a lógica da integração ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária. (...) O segundo fator era fundamentalmente econômico: para ser lucrativo, o ensino superior tem de se organizar de formas mais 'flexíveis', mais afetas ao 'mercado', não compatíveis com aquela universidade da Reforma de 1968 e, menos ainda com a CF [Constituição Federal] /1988 (MINTO, 2011, p. 238).

Complementando o segundo fator elencado por Minto, Monteiro (2007) comenta como a aprovação da LDB, e um conjunto de ações implementadas nos dois mandatos de FHC, permitiram e viabilizaram economicamente a abertura de IESs com fins lucrativos, bem como cancelaram a existência e diferenciação entre IESs destinadas à pesquisa (universidades) e destinadas ao ensino (Centros Universitários), criando uma gama de “universidades de segunda classe”, com um falso pretexto de “democratização” do ensino superior, corroborando o caráter elitista das universidades (SAVIANI, 2011, p. 11). Fica evidente que tais atitudes correspondem plenamente aos anseios do mercado e desconsideram “questões ligadas à qualidade de ensino, da sua importância para o crescimento sustentável da sociedade brasileira” (MONTEIRO, 2007, p. 159).

No âmbito da extensão universitária, um grande impacto pôde ser percebido nesse contexto. É possível citar o surgimento e a rápida expansão da extensão paga em IESs públicas, a criação do programa Universidade Solidária e a desativação do Programa de Extensão Universitária (Proext) (FRAGA, 2012, p. 62–64). Todas essas medidas corroboraram a intensificação das atividades extensionistas de cunho clientelista, assistencialista, baseadas na ideia de transferência de conhecimento e pautadas pela demanda do mercado. Além do programa Universidade Solidária, as Empresas Juniores (EJ) são outra expressão dessa frente de atuação que toma corpo durante a década de 1990. A primeira teve uma presença mais forte e declaradamente adotada como bandeira do Governo Federal, e a segunda, em um processo ainda mais tímido, mas notoriamente alinhado com os ideais neoliberais.

O programa em questão estava inserido no grande projeto de assistência social do governo FHC, denominado de “Comunidade Solidária”, bastante discutido e criticado por diversos autores e que consistia em curtos projetos com um mês de duração, realizados por 10 estudantes e um professor orientador. Buscando, de maneira questionável, propiciar aos estudantes uma “experiência concreta da pobreza local” (DEMO, 2001, p.66), a iniciativa “era uma tentativa de criar projetos vinculados a concepções já ultrapassadas de extensão além de ser uma proposta desarticulada do Forproex e de seu acúmulo” (FRAGA, 2012, p. 63).

Já as Empresas Juniores chegaram ao Brasil no final da década de 1980 e, paulatinamente, foram ganhando espaço dentro do ambiente universitário. Sua criação parte da premissa de aproximação dos estudantes com a atuação no mercado e da valorização de um espírito empreendedor, através de um aprendizado prático em ambiente empresarial (GIBERTINI, 2020). Dessa forma, encontrou condições perfeitas de expansão durante a gestão neoliberal adotada no Brasil, na década seguinte, e continua ganhando força e presença até os dias de hoje. Para se ter uma amplitude da adoção desse mecanismo, nesse processo foi criada a Confederação Brasileira de Empresas Júnior (Brasil Júnior), que, segundo censo da própria confederação, em 2018, contava com 805 EJs confederadas no Brasil (BRASIL JÚNIOR, 2018). Tal movimento encontrou grande adesão do setor privado, mas também ganhou bastante espaço nas IESs públicas, apontando cada vez mais para uma formação dos estudantes e relação com a sociedade compromissadas com o mercado, em detrimento do comprometimento da atuação extensionista com sua função social, mostrando-se, portanto, antagônica à conceituação de extensão universitária proposta pelo Forproex.

Seguindo a história narrada, no final da década de 1990, potencializa-se a exigência sobre os membros da EJ para se enquadrarem a uma postura tida como profissional, cujas bases jaziam em um discurso gerencial e mercadológico, que solapava a raiz universitária daquela mesma estrutura (BICALHO; PAULA, 2012, p. 910).

Embora tal avanço da agenda neoliberal sobre o ambiente universitário tenha sido contundente, há de se notar o surgimento e consolidação de determinadas experiências contra-hegemônicas no campo da extensão universitária, ao longo da década de 1990, podendo ser citados alguns Laboratórios de Extensão e Escritórios Modelos de Arquitetura e Urbanismo (EMAU). Por iniciativa de docentes e

pesquisadores – a exemplo dos supracitados Laboratórios de Habitação da década de 1980 – é marcante a presença dos laboratórios enquanto forma de resposta e resistência ao avanço da operacionalização das IESs (CHAUÍ, 2000)²⁷. Dentre eles, o Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos (FAUUSP), criado em 1996. “Seu principal objetivo era o de interligar as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, com o intuito de permitir a produção de um conhecimento de alta qualidade e garantir a reciclagem e capacitação de pesquisadores e profissionais” (POMPÉIA, 2006, p. 31). Ainda nos primeiros anos de existência, o laboratório realizou importante experiência,

construída em torno dos três eixos da replicabilidade, adequabilidade e sustentabilidade [...] para o caso de obras de urbanização de favela, com ênfase nos sistemas e serviços de infraestrutura urbana. [...] A partir destes três eixos, procurou-se avaliar as características e qualidades técnicas e tecnológicas de obras [de] urbanização de favelas, através da avaliação de intervenções realizadas em favelas [...] que, se não podemos afirmar representativas, são mais próximas às diversidades regionais do Brasil (LABHAB, 1999, p. 9).

De forma análoga e ideologicamente alinhada, nesse período, surgiram outras importantes iniciativas como o Laboratório de Habitação – GFAU (também na FAUUSP), o LabAUT (UNINOVE), LabHabitar (FAUFBA) e o Grupo de Pesquisa em Habitação e Sustentabilidade (Habis – IAUUSP).

Já os EMAUs, embora estando ideologicamente no mesmo campo de atuação que os Laboratórios, possuem organização e iniciativa diferentes, por se tratarem de iniciativas que partem dos estudantes. Os EMAUs surgem sob influência da luta pela redemocratização, da discussão acerca do papel social do arquiteto e da universidade, das práticas de extensão freirianas e da institucionalização das Assessorias Técnicas em Habitação de Interesse Social (ATHIS). Seu intuito é criar uma comunicação dialógica entre universidade e sociedade, promovendo trocas entre os saberes acadêmicos e populares. Desta forma, o EMAU busca também questionar o conceito de “transferência de conhecimento”, amplamente adotado no ambiente universitário, bem como o reflexo desse na futura atuação profissional dos estudantes (FENEA, 2005). De acordo como o Projeto de Orientação a Escritórios Modelos

²⁷ A operacionalização das IES consiste na transformação do Ensino em mercadoria e, por consequência, aproximando o funcionamento e gestão das IES aos de uma empresa de mercado, operada pela lógica capitalista. Discutiremos mais a fundo o assunto no Capítulo 3, “A extensão como amálgama entre ensino, pesquisa e as demandas sociais”, deste trabalho.

(POEMA), elaborado pela Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura (FeNEA), os EMAUs desenvolvem atividades de interesse didático e envolvidas “com as dinâmicas sociais responsáveis pela construção do espaço” (FENEA, 2005, p. 18).

Figura 16: Roda de conversa no Encontro Mineiro de Estudantes de Arquitetura, em Uberlândia (MG), durante o primeiro workshop sobre o POEMA, em 1997.



Fonte: Ribeiro (2021). Foto do arquivo pessoal de Alexandre Esteves.

Vale ressaltar que, ao contrário dos exemplos da Universidade Solidária – que contou com expressivos investimentos do Governo Federal se comparado com outros programas institucionais à época – e das Empresas Júniores – beneficiadas pelas atitudes governamentais –, as experiências ligadas à extensão comunitária, que tiveram sucesso nesse período, o fizeram “apesar” do governo e não “graças a” uma política orientada para isso.

Fazendo coro à disputa pela gestão democrática, no âmbito da educação, verifica-se, ao longo da década de 1990, o embate entre os governos neoliberais e um amplo conjunto da sociedade – sobretudo educadores, profissionais da educação, estudantes, seus familiares etc. – aliado a partidos de oposição, em torno da elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). A previsão de lei referente a este instrumento foi estabelecida pelo artigo 214 da CF de 1988, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração

das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, p. 125)²⁸. O embate se ampliou sobretudo após a promulgação da já citada LDB, em 1996, que, ratificando o estabelecido pela CF em seu art. 9º, incumbiu a União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 1996).

Neste contexto, no ano de 1998, a sociedade civil organizada em torno do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” conseguiu, junto a parlamentares da oposição, submeter à Câmara, o Projeto de Lei (PL) nº 4.155/98, com o texto que veio a ser conhecido como o “PNE da Sociedade Brasileira”. Este plano trazia, traduzido em objetivos e metas audaciosos, reivindicações como o fortalecimento da escola pública estatal, gratuita, com exigente padrão qualitativo para todos e a plena democratização da gestão educacional, o que, claramente, passava pela ampliação nos investimentos do Estado e ia na contramão da agenda neoliberal vigente no momento (VALENTE; ROMANO, 2002).

Afrontado por essa iniciativa com notas de insurgência, o Governo Federal se mobilizou, encaminhando à Câmara o PL nº 4.173/98, que passou a tramitar anexo ao PNE da Sociedade Brasileira. O texto se baseava fundamentalmente na política educacional imposta pelo Banco Mundial, priorizando a pauta econômica da elite em detrimento da garantia do direito constitucional à educação pública e gratuita. Logo, escancara-se mais do que uma disputa entre diferentes projetos de escola ou política educacional: dois projetos antagônicos de país. E, mais uma vez, o processo de discussão acerca do plano, que deveria ser amplamente debatido junto à sociedade, acabou sendo cooptado pelo poder hegemônico, contando majoritariamente com a presença de autoridades e técnicos vinculados à situação (VALENTE; ROMANO, 2002).

Ao longo do processo de tramitação, o texto, inicialmente incluído enquanto anexo, acabou por tomar corpo e protagonismo, resultando na aprovação da Lei nº10.172/2001, com predominância da proposta neoliberal em detrimento da proposta elaborada pela sociedade, a qual teve suas demandas prioritárias e incisivas suprimidas ou reduzidas a intenções e futuras regulamentações, sendo possível notar

²⁸ Sua redação foi atualizada pela Emenda Constitucional 59/2009, passando seu objetivo a ser “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino (...)” (BRASIL, [1988] 2016). p. 125).

tal supressão em alguns pontos, desde os mais amplos e indicados inicialmente como visões até alterações mais concretas de ações e metas, reduzidas a meras intenções. Quanto às visões, já na introdução do texto original, os autores reforçam o referencial adotado com vistas a “mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática” (BRASIL, 1998).

O projeto de lei aprovado em sua introdução se ateve a fazer a retomada histórica de alguns marcos que determinaram o percurso de construção e aprovação do PNE, sem adotar qualquer posição contundente. Quando muito, já em seus “objetivos e prioridades”, traz dizeres bastante apaziguados como a intenção de promover “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” ou a “democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2001), ou ainda a diferente abordagem adotada ao se tratar da destinação de recursos. Logo em sua segunda diretriz geral, o texto original do PNE da sociedade brasileira estabelece a necessidade de “assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social”, trazendo metas relacionadas ao financiamento da educação propostas, como “aumentar em dez anos os gastos públicos com educação até cerca de 10% do PIB para o pleno atendimento das propostas contidas neste Plano Nacional de Educação” e a “regulamentação do imposto sobre as grandes fortunas previsto constitucionalmente” (BRASIL, 1998).

O projeto de lei aprovado, ao invés de se comprometer frontalmente em assegurar tais recursos, limitava-se a reconhecer a importância do investimento na educação, sem efetivamente assegurar a provisão de tais recursos, por exemplo, ao dizer que “a vinculação de recursos se impõe não só pela prioridade conferida à Educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Somente a garantia de recursos e seu fluxo regular permitem o planejamento educacional” (BRASIL, 2001). A respeito dessa lei, Saviani (2018) coloca que as diretrizes estabelecidas são abstratas e genéricas, sequer permitindo maiores controvérsias. Em consonância a esse entendimento, Valente e Romano (2002) também comentam que:

O texto assume, como fio condutor, o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à

redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99)

O que pôde ser constatado no âmbito da extensão universitária, já que a lei incorporou a seguinte meta: “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001), mas somente para IES Federais (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). Ainda assim, a proposta poderia indicar um avanço em direção à equiparação da relevância dada às atividades de Extensão, quando comparadas à Pesquisa e ao Ensino dentro do Ensino Superior como um todo.

Contudo, seguindo a tendência da não autoaplicabilidade, não foram estabelecidas estratégias concretas para sua efetivação, tampouco qualquer qualificação que alinhasse suas ações àquelas preconizadas pelo FORPROEX, o que sugere o não interesse dos “de cima” em implementar de fato a meta, relegando-a ao conjunto daquelas indesejadas pelo Estado e podendo permanecer *ad aeternum* com *status* de intenção.

Cabe salientar que o texto aprovado foi alvo de nove vetos presidenciais. Todos orientados pelas pastas econômicas do governo – os Ministérios da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão – não havendo qualquer fundamentação ligada à pasta da Educação. Dos vetos, quatro foram voltados a metas vinculadas à Educação Superior: a que estabelecia 40% das vagas totais da ES destinadas a instituições públicas; a de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior; a de ampliar o programa de crédito educativo a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda; e a de, no prazo de dez anos, triplicar o investimento em pesquisa científica e tecnologia.

Em linhas gerais, podemos inferir, pela redação final do PNE, que este não criou meios e mecanismos que viabilizassem, muito menos garantissem, a gestão democrática da Educação Superior. Assim, a participação da sociedade foi restrita à implementação de deliberações do Estado. Para além disso, como coloca Dias Sobrinho (2013), para que se atinja a educação democrática e universalizada, não basta que se reconheça esse direito, mas que se forneça condições materiais a esse acesso, o que não ocorreu.

2.2 Participação social (de)limitada

É neste contexto, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que se difundiram mais amplamente os espaços de participação. Como aponta Teixeira, “na primeira década dos anos 2000, se multiplicaram milhares de conselhos, ouvidorias, planos diretores participativos, projetos que previam a participação da população etc.” (TEIXEIRA, 2013, p. 98). No entanto, como também aponta a autora, “sem uma proposta clara por parte do governo Lula sobre os sentidos e significados da participação, cada área de política pública construiu sua forma de compreender estes espaços” (TEIXEIRA, 2013, p. 100).

Analizando as ações do Ministério da Cidade amparadas nas diretrizes do Estatuto da Cidade, o que se identificou foi a prevalência da participação popular em ambientes de escuta, em detrimento da participação em etapas entendidas como forma de deliberação, decisão ou emancipação no que diz respeito à gestão urbana.

Isso pôde ser visto, por exemplo, com o desdobramento do Programa Minha Casa Minha Vida, veiculado à população enquanto um programa social destinado a diminuir o déficit habitacional do país e promover a regularização fundiária. Apesar deste discurso, o programa efetivamente foi pensado como política anticíclica, dada a crise global de 2008, e acabou por se destacar pela forte articulação com setores econômicos privados em detrimento da participação popular nos processos decisórios, ao contrário de iniciativas análogas em outros países, como o *Gran Misión Vivienda* (Venezuela), que contou com maior participação popular durante esses processos (MIOTO, 2016).

Sendo assim, ainda que contando com importante ampliação dos espaços de participação, ao limitar essa participação a tais espaços, o processo acabou por legitimar o poder hegemônico da ideologia neoliberal vigente (MIRAFTAB, 2009), uma vez que, predominantemente, essa participação não conseguiu se fazer efetiva em todas as etapas de decisão, limitada a momentos estratégicos definidos pelo Estado.

Neste âmbito, o Estado tem disponibilizado à população espaços definidos e restritos de participação em ambientes sobretudo consultivos, mas que, de alguma forma, promoveram e incentivaram a participação popular no estabelecimento, acompanhamento e avaliação das políticas urbanas, a exemplo dos planos diretores municipais. Como colocado por Cornwall (2005) e retomado por Miraftab (2009, p. 38-

39), esses são “espaços convidados”, fornecidos pelos Estado para uma atuação limitada das organizações de base e não governamentais reconhecidas pelo governo, a fim de apaziguar as insatisfações populares.

Dessa forma, a atuação e o potencial transformador da participação popular ficam facilmente cerceados pela burocrática e paramentada estrutura do Estado, seja em níveis municipais, estaduais ou federais. Em resumo “a participação sem redistribuição de poder permite àqueles que têm poder de decisão argumentar que todos os lados foram ouvidos, mas beneficiar apenas a alguns” (ARNSTEIN, 2002 p.5).

Tal modo de participação não se restringe aos espaços vinculados à política urbana e gestão da cidade. Algo semelhante foi experienciado durante a vigência do PNE, sancionado em 2001²⁹. Durante o período, diversos espaços foram criados ou disponibilizados à sociedade para discussão do novo PNE a ser elaborado. Alguns deles, inclusive, em caráter deliberativo, como o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010. No entanto, como nos aponta Bodião (2016), a Conferência, em suas etapas regionais, tinha, além de um caráter deliberativo, o decisório, definindo o que seria de fato levado adiante na etapa nacional. Contudo, após ocorrida a etapa nacional, e deliberadas as conclusões, não havia garantia que as metas, objetivos e estratégias propostos seriam de fato incorporados na lei referente ao PNE, que deveria receber nova aprovação, já que o prazo da lei de 2001 havia expirado.

Seguindo, neste sentido, em 2014, foi aprovado o novo PNE (lei nº 13.005/14) que, de fato, acabou por excluir diversas propostas levadas pela sociedade, assim como incorporar programas do governo, sem que esses fossem compatíveis, ou sequer submetidos às plenárias com ampla participação da sociedade. Desta maneira, evidencia-se um plano conjuntural, segmentado e fragmentado (TEIXEIRA, 2002), concretizando mais uma vez seu caráter governista, em completo desacordo com a prerrogativa de planos decenais configurarem propostas de Estado

²⁹ O PNE, sancionado sob a Lei nº 10.172/2001, deveria ter vigência de dez anos, o que não ocorreu devido à ausência de elementos relevantes no Projeto de Lei que aprovou o PNE para o período de 2011-2020, encaminhado pela então Presidenta Dilma Rousseff, dada a “a não reportagem ao ‘diagnóstico’ da realidade educacional brasileira. Isto levou alguns parlamentares e segmentos da sociedade a iniciarem debates, discussões, encaminhamentos e novas solicitações quanto ao escopo da educação desejada para o Brasil” (LIMA, 2020, p. 713). Graças aos debates gerados, o novo PNE só entrou em vigor em 2014.

preocupadas com as discussões colocadas nas plataformas da sociedade brasileira (BODIÃO, 2016).

Ainda assim, no que tange à extensão, vale destacar que o novo PNE ampliou a exigência do atendimento de 10% da carga horária da grade curricular em cursos de graduação a todas as IESs (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), deslocando o item que antes era uma meta para o campo de estratégia, orientando “sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Concomitantemente à discussão acerca da elaboração deste novo PNE, no âmbito da Arquitetura e Urbanismo, foram instituídas duas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES nº6/2006 e CNE/CES nº 2/2010), sendo a segunda a atualmente vigente, alvo apenas de alterações pontuais em 2019 e 2021. De acordo com Monteiro (2013), ainda que tenha havido um esforço por parte da Associação Brasileira de Ensino em Arquitetura e Urbanismo (ABEA) para a realização de um processo democrático de elaboração das diretrizes desde o ano de 1998, a aprovação da DCN, em 2006, sofreu “sensíveis modificações”. E, talvez, de forma ainda mais impositiva, a “atualização” desta, em 2010, foi realizada unilateralmente por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), “sem consultar qualquer órgão ou entidade vinculada ao ensino de Arquitetura e Urbanismo” (MONTEIRO, 2013).

No que se refere à extensão universitária, cabe salientar que nenhuma das DCNs explicitam com objetividade sua realização, sobretudo quanto à indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Quando muito, a extensão surge timidamente como uma possibilidade de atividade para a disposição da carga horária com os núcleos de conteúdo ou como atividade complementar (BRASIL, 2010). De maneira diferente, as DCNs de diversos cursos de graduação – em especial das humanidades e das ciências aplicadas – apresentam maior direcionamento para as atividades extensionistas e sua inclusão nos Projetos Pedagógicos, a exemplo dos de pedagogia, ciências sociais, história, letras³⁰. Isso demonstra pouco diálogo e adesão entre a DCN do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e o PNE vigente, que já preconizava a destinação de 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação a atividades de extensão e as discussões desenvolvidas pelo FORPROEX.

³⁰ Todos esses documentos podem ser acessados através na página oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

Ainda que não constante nas DCNs, uma importante vitória foi conquistada em âmbito federal, no ano de 2008, com a promulgação da lei nº 11.888, que ficou conhecida como “lei de ATHIS”. Essa lei “assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social”, prevendo, dentre outras formas, a prestação do serviço através de “programas de extensão universitária, por meio de escritórios-modelos ou escritórios públicos com atuação na área”, além de designar para a capacitação profissional na área a promoção de “programas de capacitação profissional, residência ou extensão universitárias nas áreas de arquitetura, urbanismo ou engenharia” (BRASIL, 2008).

Contudo, ainda que possa de fato ser considerada como uma grande vitória, a legislação vem encontrando entraves à efetiva “constituição de programas robustos, abrangentes e continuados” (MELLO, 2021, p. 14–15), sendo a falta de fundos específicos de custeio um dos mais evidentes fatores responsáveis por tais dificuldades (GORDILHO-SOUZA, 2018).

Como apontam Medvedovski *et al.* (2021), em 2017, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR) decidiu em plenária destinar 2% do orçamento de cada CAU estadual à aplicação da ATHIS, o que pode ser considerado como um “divisor de águas” para essas práticas. No entanto, essa atitude ainda mantém o financiamento de tais práticas atrelado a uma única entidade, distanciando-as ainda de sua definição, e assumpção por parte do Estado, enquanto política pública.

Não obstante, ainda é possível constatar elementos positivos ao longo de boa parte das gestões do Partido dos Trabalhadores na presidência. Como dito anteriormente, embora o período tenha mantido a disputa ideológica, assistindo à consolidação de determinadas propostas bancárias, onde “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33), é possível constatar que, ineditamente nesse período, alguns fatores se alinham. Foi conferida uma dimensão de política pública nacional à extensão universitária, por meio da retomada do Proext e contando com a publicação do documento da Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2015). A essa foi destinado substantivo montante de recursos, ainda mais após a criação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), em 2009, que incluía o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e, ao contrário do presenciado durante o período do regime militar, houve a

descentralização das escolhas acerca da concepção e atividades extensionistas, conferindo importante grau de autonomia universitária às IESs (FRAGA, 2012).

É, portanto, nesse contexto, encontrando meios de se colocar contra o projeto de universidade operacional vigente, que se identifica o surgimento, ou aumento significativo, na capacidade de atuação de iniciativas alinhadas às propostas de extensão comunitária. Para se ater ao âmbito da produção e gestão do território, fazem parte dessas iniciativas os já citados laboratórios, EMAUs, Núcleos e Grupos de Pesquisa, além dos Escritórios Públicos e o inusitado instrumento da residência acadêmica para implementação de Assistência Técnica Pública e Gratuita para Habitação de Interesse Social – diretamente ligado à Lei de ATHIS – cujo ineditismo de algumas iniciativas deve ser destacado.

Inicialmente, no ano de 2011, o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU/UFBA) aprovou, em todas as instâncias da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a proposta de um curso de pós-graduação de Especialização Lato Sensu Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade, que tinha como base o acúmulo proveniente do Laboratório de Habitação e Cidade (LabHabitar/UFBA), desde sua criação, em 1993, que já fazia a integração entre ensino, pesquisa e extensão na relação entre habitação e cidade.

O curso foi implementado em 2013 e vem apresentando processos e resultados bastante promissores. Gordilho-Souza, Emiliano e Rocha (2018) destacam a capacidade do curso em integrar a “comunidade-universidade-agentes públicos”, bem como capacitação com aprendizagem, através de “processos-projetos participativos” de interesse social, sobretudo em menores escalas, tal qual o “planejamento local de bairros, municípios pequenos e comunidades desassistidas por políticas públicas”, registrando, além da “capacitação cidadã”, ganhos específicos a todos os envolvidos, sejam da comunidade acadêmica ou não.

Figura 17: Mosaico de fotos da primeira turma do curso de Residência AU+E (2013-2014)



Fonte: Midiateca AU+E. Disponível em <https://residencia-aue.ufba.br/pt-br/mural-3>. Acesso em 16/12/22.

Corroborando as autoras, Barros (2019) avalia que o programa é inspirador para viabilizar a formação de uma rede nacional de residências neste âmbito, frisando a consciência de que estão imbuídos professores e residentes, sendo capazes de perceber o potencial transformador e formativo do processo pedagógico, tanto para os integrantes acadêmicos, membros das comunidades e construtores envolvidos.

Ao realizar de forma sistemática uma atividade extensionista de serviço-aprendizagem, essa proposta subverte a lógica recorrente da formação acadêmica *lato sensu*, fundamentalmente destinada a tecnologias específicas ou capacitações dirigidas a empresas demandantes, pois prevê a integração de projetos participativos engajados a demandas de comunidades desassistidas por políticas públicas; com

capacitação gratuita e a integração ensino-pesquisa-extensão, o que torna a proposta paradigmática, tendo despertado interesse de diversas instituições comprometidas em realizar “ações propositivas de emancipação social, em prol das mudanças necessárias para o alcance de cidades mais democráticas, acolhedoras e sustentáveis, na conquista pelo direito à cidade” (GORDILHO-SOUZA, 2018, p. 1980).

Desse modo, além do núcleo sede em Salvador, a iniciativa estabeleceu nucleações em outras cidades, através de parcerias com outras universidades (UFPB, UnB, UFPel, UFC, UFS e UFRN). Os participantes dessas nucleações compartilham, em um primeiro momento, as atividades teóricas em Salvador e, em um segundo momento, desenvolvem as etapas práticas em seu território de origem. Como coloca parte da equipe de docentes da Residência,

A implantação de Residência Profissional em outras universidades brasileiras traz o potencial de replicação em programas de pós-graduação, com experimentação em outros contextos, para configurar uma rede de assistência técnica em escala nacional, fortalecendo sua atuação e perspectivas de cooperação interinstitucional (GORDILHO-SOUZA; EMILIANO; ROCHA, 2018, p. 1982).

Assim como a iniciativa desenvolvida pela UFBA, o “Programa de Residência em Arquitetura e Urbanismo: Planejamento e Gestão Urbana”, promovido pela FAUUSP em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura do Município de São Paulo (SMDU/PMSP), de 2015 a 2016 (FILOCOMO; TRENTO; BITTENCOURT, 2018), também foi inédita para a academia brasileira e pode ser entendida enquanto possível estratégia à formação continuada, ainda que na área de Planejamento e Gestão Urbana. O programa se propôs a contribuir com a revisão dos 32 Planos Regionais das Subprefeituras (PRS) do município de São Paulo, por meio do que os proponentes caracterizaram como uma “educação em serviço”. Logo, pretendia-se “ampliar a formação de profissionais do campo do planejamento urbano por meio da integração de atividades didáticas teóricas e práticas com supervisão acadêmica” (BARROS, 2019, p. 22).

Figura 185: Mosaico de fotos de atividades durante o desenvolvimento dos Planos Regionais das Subprefeituras.



Fonte: Leme e Martins (2018). Fotos de Fabio Mariz Gonçalves.

Como também coloca Barros (2019), as atividades se deram em duas frentes: uma voltada à elaboração dos conteúdos dos PRS – cadernos que seriam distribuídos aos munícipes participantes – e outra destinada à organização das consultas participativas e seus produtos. De acordo com avaliação realizada pelas discentes do curso, são elencados como pontos positivos da experiência:

o melhor entendimento do funcionamento da gestão pública, a mediação do debate com a população e técnicos de diversas secretarias, a compreensão dos limites da atuação profissional, a perspectiva interdisciplinar posta por convidados de aulas e diversas secretarias municipais, a qualidade e dedicação dos professores envolvidos, a aliança entre a Universidade pública e a Gestão pública e a combinação entre responsabilidade individual e construção coletiva (FILOCOMO; TRENTO; BITTENCOURT, 2018).

Há de se salientar ainda que um diferencial bastante relevante desse programa foi, para além da não existência de custo aos participantes, o oferecimento de bolsas para os educandos. O valor era de R\$1.500,00, pareando com os valores das bolsas CAPES de mestrado, pago pela municipalidade, que também arcou com o fornecimento de “bilhete único de estudante” a fim de custear o transporte. Ainda assim, os discentes relatam que, dado o elevado custo de vida da cidade de São Paulo, o valor foi insuficiente para suas despesas. Por esse motivo, a grande maioria dos participantes precisou contar com algum tipo de complementação de renda durante a permanência no programa, fosse através da contribuição da família, da prestação de serviços pontuais, seguro desemprego, rendimento de investimentos, renda do companheiro ou auxílio educacional complementar (FILOCOMO; TRENTON; BITTENCOURT, 2018).

Em suma, apesar de demandarem aprimoramentos necessários, pode-se inferir que ações como essas apresentam potencial distanciamento do assistencialismo, da transferência de conhecimento e da mercantilização do ensino. Dessa forma, afirmam a dimensão pública das IESs, sejam elas públicas ou privadas, e propiciam a troca entre a comunidade universitária e movimentos sociais e populares, entre os saberes acadêmicos e os não acadêmicos através das dinâmicas culturais da cidade (BRITTO, 2017).

Ademais, tais práticas reforçam a dimensão política e social da atuação dos profissionais arquitetos e urbanistas, conscientizando – tanto os estudantes como o restante da sociedade com a qual eles interagiram – das atribuições e do papel social desempenhado por esses profissionais. Como desdobramento, ao capacitar profissionais para a atuação socialmente compromissada e prevendo a continuidade de sua atuação enquanto assessores após a conclusão do curso, a universidade pode ainda ser considerada como “incubadora de novas possibilidades propositivas” (GORDILHO-SOUZA, 2018, p. 1980).

Contudo, dado o caráter político e transformador de tais propostas, seria de se imaginar que sua realização, resultados e desdobramentos não agradassem a parcela conservadora e hegemônica, inclusive, dos gestores públicos. Dessa forma, com o fortalecimento da agenda neoliberal e retomada dos ares conservadores, intensificados a partir de meados da década de 2010, é possível se verificar retrocessos e retomada de dificuldades encontradas por propostas tidas como

progressistas no campo da Extensão, tais como as relatadas anteriormente. Como resultado disso, ao fim da gestão do Partido dos Trabalhadores frente à PMSP, em 2016, temos a descontinuação da parceria entre essa e a FAUUSP e, por consequência, a suspensão do Programa de Residência por elas promovido.

2.3 A derrocada da democracia

Apesar de ter experimentado momento de considerável avanço, em especial no âmbito social, como já colocado anteriormente, tanto a Extensão Universitária como o Planejamento Urbano são conceitos em disputa. Portanto, ao mesmo tempo produzem e são produto do contexto histórico em que estão inseridos, sendo necessário refletir e agir acerca das incongruências verificadas.

Cabe frisar, neste sentido que, embora o período da gestão do Partido dos Trabalhadores tenha representado, através de variadas frentes, um combate histórico contra a pobreza – implementada e aprofundada ao longo da década anterior de gestão, notável e deliberadamente, neoliberal – alguns autores defendem que tal política foi pautada em um “reformismo fraco” (BRAGA; BIANCHI, 2013), resultando em melhorias relativas e frágeis dos índices de desigualdade e pobreza.

Em decorrência disso, em meio a retrocessos, crises econômicas e políticas, nos últimos anos, ainda mais após o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, assiste-se à derrocada de conquistas e direitos adquiridos pela população desde o período da redemocratização (RIZEK, 2018, p. 16). No que tange à gestão das cidades, é possível citar as redefinições do Programa Minha Casa Minha Vida, extinguindo, redefinindo ou encolhendo determinadas modalidades do programa como o Entidades e o Programa Nacional de Habitação Rural (RIZEK, 2018, p. 19), bem como a aprovação da Lei nº 13.465, de 2017, que passou a permitir a regularização de loteamentos e condomínios nas áreas rurais, antes considerados crime (LEONELLI; MOCCI; MAIA, 2019).

Ainda que indiretamente, as reformas trabalhista e da previdência, além do início ou retomada de processos de precarização e privatização de empresas e serviços estatais em setores estratégicos, como de saneamento, abastecimento de água, energia e o encolhimento de subsídios, propiciaram a desarticulação da luta dos movimentos por moradia (RIZEK, 2018). Novamente, é nítida a sobreposição do

ideário neoliberal nessas ações, o que reverbera também no ambiente universitário. O que se vê é o preponderante aumento das IESs privadas, sem comprometimento com a qualidade do ensino e a profusão dos cursos que adotam o chamado “Ensino à Distância”, precarizando drasticamente a qualidade das práticas pedagógicas (MONTEIRO, 2021) e inviabilizando qualquer tipo de extensão universitária de caráter transformador.

2.4 A Resolução CNE/CES nº7/2018

Quase que como uma lufada de ar, em meio ao sufocante desmonte, em 2018, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 7, estabelecendo as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e Regimenta o Plano Nacional de Educação no decênio 2014-2024. Para tanto, em seu artigo 3º, a Resolução conceitua a extensão ao dizer que:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Dessa forma, a resolução determina melhor alguns elementos, em comparação à conceituação concebida pelo FORPROEX (FORPROEX, 2015):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Assim, a indissociabilidade da extensão junto ao ensino e à pesquisa passa a ser descrita como a integração à matriz curricular e à organização da pesquisa, respectivamente, além de estabelecer a articulação permanente com essas duas outras atividades, delimitando, portanto, de maneira mais específica, como deve se dar tal indissociabilidade. Para além disso, em consonância com o estabelecido no PNE, o artigo 4º dessa Resolução reitera que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”

(BRASIL, 2018). Corroborando essas definições, a Resolução, em seu Art. 2º, vincula a regulamentação aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Projetos Políticos Institucionais (PPIs) e, no âmbito dos cursos, aos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPPCs)³¹. Em adição a isso, no Art. 14, reafirma essa relação ao dizer que estes:

[...] devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação (BRASIL, 2018).

O artigo 19 estabelece que a implementação de tais disposições deveria ser realizada em um prazo de até três anos, ou seja, tendo em vista que a Resolução foi publicada e entrou em vigor em 18 de dezembro de 2018, o prazo se encerraria em 18 de dezembro de 2021.

De acordo com pesquisas realizadas pelo FORPROEX, em dezembro de 2018 e maio de 2019, para mapear o avanço da discussão acerca da curricularização da extensão nas IPES³², concluiu-se que, das instituições que responderam aos questionários, aquelas que estavam em processo de discussão ou implementação da curricularização passaram de 85% para 90% do total. No entanto, cabe o destaque que, dessas, 63% estavam – e se mantiveram – ainda no âmbito da discussão, sem ter dado início à implementação (FORPROEX, 2019).

Em se tratando dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de IPES gratuitas, podemos supor que essa proporção também se verifique. Ao analisar os PPPCs disponíveis, é possível vislumbrar algo sobre a implementação dessa curricularização. No entanto, a grande maioria dos cursos não disponibiliza o documento em seus sítios eletrônicos oficiais das instituições, dificultando uma análise mais precisa. Até a conclusão deste trabalho, dos 66 cursos de graduação em

³¹ Ao longo da Resolução, em determinados momentos, atribui-se o termo “Projeto Político Pedagógico” e, em outros, somente “Projeto Pedagógico”. Existe uma grande discussão acerca do uso, ou não, da palavra “político” no início do termo. Como colocado por Veiga (2002), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. No entanto, entendemos que seja necessário pontuar tal comprometimento para que fique evidente e concreto. “As lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras” (BONDÍA, 2002, p. 21).

³² Responderam a esta pesquisa 68 das 141 IPES existentes, sendo válidas 67 respostas, o que corresponde a 47,5% do total.

Arquitetura e Urbanismo de IPES e gratuitas no país, somente 37 (56% do total) disponibilizavam o PPPC em seu sítio eletrônico oficial, e destes, somente 17 (26% do total) traziam em seu conteúdo alguma menção à curricularização da extensão em sua matriz curricular, mesmo que em caráter de intenção.

Portanto, por meio desta pesquisa documental, é possível identificar que, em comparação com 90% das IESP – que, segundo a pesquisa realizada pelo FORPROEX, estavam em fase de implementação ou discussão sobre a integração da extensão ao currículo até maio de 2019 – os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo atualmente – transcorrido mais de dois anos dessa data – parecem estar consideravelmente distantes da discussão. Tal constatação reforça a necessidade em se aprofundar um dos objetivos deste trabalho, que é entender quais são os entraves para a integração da extensão ao currículo nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de IESP.

2.5 A Extensão Universitária transformadora e seu entendimento formal

Da união entre extensão universitária, ensino e pesquisa, constitui-se o tripé universitário indissociável, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Como já dito anteriormente neste trabalho, isso foi posteriormente ratificado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e pela Resolução CNE/CES nº7/2018, que, entre outras diretrizes, determinaram a inclusão de atividades extensionistas em 10% da carga horária curricular estudantil para cursos de graduação. Em adição a isso, evoca-se uma das conclusões do primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, – e retomada no documento da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) de 2012, elaborado pelo FORPROEX –, que estabelece a extensão universitária enquanto “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2015).

Dessa forma, fica claro que, em diferentes âmbitos, instâncias e modos, considera-se que a extensão universitária deve articular as demais atividades acadêmicas, não apenas entre si, mas tendo em vista uma relação de caráter transformador entre a universidade e os demais setores da sociedade. Posto dessa

forma, é conferida à extensão universitária uma função crucial para o pleno desenvolvimento das atividades a que se propõe as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente – ainda que não exclusivamente – as públicas³³.

Ainda que, por definição legal, a extensão seja responsável, no âmbito universitário, por articular as atividades de ensino e pesquisa, isso não basta para que essa articulação se converta naquela relação transformadora, e muito menos dialógica, entre universidade e sociedade, preconizada pela Política Nacional de Extensão, em 2012. Tal ocorrência depende de uma intencionalidade por parte dos agentes promotores da extensão. Ou seja, a “extensão universitária”, dentro da concepção aqui adotada, não pode ser entendida como “tudo aquilo que não é Ensino e Pesquisa” dentro da universidade. Esse é um conceito em disputa, e com isso, sua implementação pode assumir formas diversas. Como colocado por Freire (1983) em seu livro “Extensão ou comunicação?”, essa disputa já se evidencia – de maneira tendenciosa e controversa – pelo termo adotado: extensão.

Para que, posteriormente, seja possível elaborar uma reflexão crítica acerca do conceito de “extensão universitária” e sua potencial configuração a partir de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e, a fim de caracterizar de forma mais precisa o que viria a ser a extensão almejada, bem como sua atuação junto aos movimentos populares na luta pela efetivação de direitos, iremos na sequência expor o pensamento de Freire a respeito do assunto.

2.6 Paulo Freire e a Extensão

Ao final dos anos 1960, durante seu exílio no Chile, Paulo Freire escreve seu livro “Extensão ou comunicação?”³⁴, a partir da análise de experiências de extensão agrícola realizadas na América Latina, fundamentalmente pautadas pelo molde estadunidense de prover assistência técnica aos agricultores. Em um contexto de questionamento e combate à dependência latino-americana frente ao imperialismo estadunidense (BATISTA, 2009), Freire realiza uma reflexão semântica e gnosiológica

³³ Abordaremos algumas distinções entre as IES públicas e privadas ao longo do capítulo 4 deste trabalho. Para maiores esclarecimentos, sobretudo quanto aos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, conferir “MONTEIRO, A. O Ensino De Arquitetura E Urbanismo No Brasil: A Expansão Dos Cursos No Estado De São Paulo No Período De 1995 A 2005. [S.L.] Unicamp, 2007.”

³⁴ Este livro foi publicado, em 1969, sob o título de “Extensión o Comunicación?”, pelo “Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária”, em Santiago, Chile.

acerca do conceito de “extensão”. Quanto ao aspecto semântico, o autor elabora um raciocínio que nos conduz por associações que criamos com o termo “extensão”³⁵, concluindo que:

A ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (FREIRE, 2011, p. 20).

Ou seja, ao mesmo tempo que questiona e critica a ação imperialista estadunidense, também o faz com relação aos universitários que, em uma atitude análoga, desempenham atividades “domesticadoras”³⁶, buscando a transferência do conhecimento acadêmico a fim de persuadir a população não universitária – tida como desprovida de conhecimento – a respeito de determinado assunto. Persuadir, no texto citado, assim como propaganda, são termos que aparecem conciliados com a conotação fundamental que, de um ponto de vista semântico, encontramos no termo extensão. Jamais, por isto mesmo, conciliáveis com o termo educação, tomando esta como prática da Liberdade: “Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre ‘domesticadora’” (FREIRE, 2011, p. 23).

Dessa forma, o termo propicia um *status* de transferência de conhecimento produzido dentro da universidade, estendendo-o à sociedade, gerando um fluxo unidirecional de saberes entre os envolvidos. “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 2011, p. 24). Consequentemente, se realizada dessa forma, a extensão assume caráter de instrumento pedagógico orientado para a dominação e alienação da população (MASSIMETTI *et al.*, 2021), sendo incompatível com qualquer ação educativa de caráter libertador.

³⁵ “Em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 2011, p. 20).

³⁶ De acordo com Rossato (2010, p.325), na obra de Freire, o conceito “domesticar” pode ser entendido “como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional”. O conceito é recorrente na obra de Freire e torna a aparecer em livros como “Pedagogia do Oprimido” (1978), “Pedagogia da autonomia” (1996), “Pedagogia da indignação” (2000) e “Pedagogia da tolerância” (2004).

Do ponto de vista gnosiológico, o termo “extensão” nos conduz ao equívoco de acreditar que a dinâmica da ação extensionista se presta a estender algo – no caso o conhecimento – a alguém. O que seria uma ação unidirecional e com um agente ativo – o extensionista – e outro passivo – que, no caso dos estudos desenvolvidos por FREIRE (1985), seria o camponês³⁷. O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto ator, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende (FREIRE, 2011, p. 27).

Mais adiante, Freire nos deixa claro que essa visão é completamente equivocada, uma vez que o ato de conhecer presume o protagonismo e ação daquele que está conhecendo. Ou seja, “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2011, p. 29). Portanto, em contraponto ao termo “extensão”, Freire propõe a adoção do termo “comunicação”, que expressaria de forma mais adequada o intuito de uma educação transformadora:

Nos parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos: “Só assim se dá a comunicação eficaz e somente através dela pode o agrônomo exercer com êxito o seu trabalho, que será coparticipado pelos camponeses.” (FREIRE, 2011, p. 94).

Ainda que tal questionamento acerca da adoção do termo “extensão”, para se referir à atuação universitária para “além dos muros da universidade” (D’OTTAVIANO; ROVATI, 2019), seja de suma relevância e pertinência a este trabalho, não estamos aqui, neste momento, propondo a alteração do termo. No entanto, devemos frisar que, ao nos referirmos à “extensão universitária” enquanto amálgama entre ensino, pesquisa e as demandas sociais, estamos nos aproximando da “comunicação”

³⁷ Embora Freire (1985) esteja se referindo à análise da relação entre universitários extensionistas agrônomos e camponeses, podemos expandir a discussão e, trazendo para o âmbito deste trabalho, pautar a relação entre universitários extensionistas arquitetos e urbanistas e pessoas que se encontram em “contexto de conflito” (VAINER, 2013), buscando efetivar o “direito a direitos” (HOLSTON, 2008).

evocada por Freire. Considerando, portanto, a complementariedade das discussões nos campos semântico e gnosiológico colocadas por ele, é possível vislumbrarmos alguns indicativos, ainda que parciais, referentes ao questionamento colocado por essa pesquisa quanto às potencialidades e obstáculos pertinentes à ação extensionista.

Qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens³⁸, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 2011, p. 39).

Desse modo, chegamos a uma discussão central na obra de Freire, que é o entendimento da educação enquanto promotora da emancipação e da autonomia – ou, como colocado pelo FORPROEX (1987) quando tratando da extensão: um processo educativo que viabiliza uma ação transformadora entre universidade e sociedade. O processo de emancipação, na obra de Freire, surge em decorrência de uma “intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos” (MOREIRA, 2010, p. 145).

De forma complementar, a ação transformadora preconizada refere-se àquela que não assume a realidade como algo definitivo, ou imutável, e sim como um ambiente de disputa e, portanto, passiva de transformação. Portanto, ao se falar em “ação transformadora” o que se pretende pontuar é o caráter de indignação e não conformismo presente especificamente nesse tipo de ação extensionista e evocado de forma recorrente na obra de Freire. Assim, pode-se notar, mais uma vez, o alinhamento entre o pensamento de Freire e o conceito de extensão adotado pelo

³⁸ A linguagem sexista de Freire é algo amplamente questionado, principalmente pelo movimento feminista. Em “Pedagogia da esperança (1997), Freire define seu trabalho enquanto “feminista” e chega a abordar questões referentes ao uso do gênero feminino ao invés do masculino nas generalizações. “por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘as mulheres estão decididas a mudar o mundo’?” (FREIRE, 1997, p. 67). No entanto, Lochkart (1996) aponta que tal afirmação foi contestada pelo movimento feminista. Embora em seus últimos escritos seja possível notar uma abertura ao tema, é recorrente em sua obra aquela linguagem sexista constitutiva de um “paradigma falocêntrico da libertação” (HOOKS, 2017). Ainda assim, essa mesma autora, defendendo uma leitura crítica da obra, pondera a importância e contribuição da obra de Freire para a luta contra a opressão a que são acometidos os sujeitos colonizados e marginalizados. “Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água” (HOOKS, 2017, p. 71).

FORPROEX, ao passo que ambos visam uma relação educativa de caráter transformador.

Somando-se a isso, promover a autonomia, de acordo com Machado (2008, p. 53), seria, para Freire, o ato de “libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. Portanto, podemos dizer que, para o autor, necessariamente, essa prática educativa de caráter transformador passa pela ação combativa ao projeto de governança neoliberal vigente e a sua “malvadez (...), cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2021, p. 16). Este caráter combativo da obra de Freire tem como alvo sobretudo tal ideologia fatalista e determinista, a qual priva os oprimidos do direito de sonhar e, portanto, de mudar sua realidade.

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. (FREIRE, 2000, p. 60-61)

Novamente, para aproximar o pensamento de Freire ao recorte temático deste trabalho, podemos expandir o questionamento colocado por ele à luta dos sem-terra, visando a reforma agrária, para a atuação dos movimentos urbanos pelo direito à cidade, e outros direitos demandados na luta pela reforma urbana. Por fim, dois conceitos intrinsecamente ligados e amplamente abordados por Freire ao longo de sua obra – e que, inevitavelmente, atravessam e definem a ação extensionista de caráter transformador – são a dialogicidade e a práxis.

Embora a necessidade do diálogo na prática da educação seja algo que permeie toda a obra de Freire, é em “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2021)³⁹, onde destina um capítulo especificamente à dialogicidade, que o autor discorre mais amplamente sobre o conceito e explicita as condições para um diálogo verdadeiro, bem como suas implicações a uma educação transformadora (ZITKOSKI, 2010, p.

³⁹ A primeira edição deste livro é de 1974, tendo sido traduzido para mais de 40 idiomas.

117). É através do diálogo que os sujeitos, mediatizados pelo mundo, o pronunciam⁴⁰. E, por isso, não é possível que haja diálogo onde houver disparidade no direito à fala. Para que haja o franco diálogo, é necessário primeiro que aqueles tolhidos do direito à fala o reconquistem, rompendo com sua desumanização.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro (FREIRE, 2021b, p. 109, sublinhado nosso).

Justamente do encontro entre o “refletir e o agir” que chegamos ao conceito da práxis, mais especificamente da “práxis freiriana”⁴¹. Para Freire, de forma mais ampla, podemos entender que a práxis se refere à “unidade dialética entre prática e teoria” (FREIRE, 2006, p.72). Isso, na ação pedagógica, e por consequência na ação extensionista, significa dizer que a prática é impactada pela teoria, que, por sua vez, é impactada pela prática, portanto, sendo essa ação, inevitavelmente, ligada à sucessiva alternância entre ação-reflexão⁴². Para além disso, a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 325). Ou seja, a ação transformadora – aquela almejada pela extensão – depende da leitura e interpretação da realidade e da vida em que estão inseridos tais sujeitos. Essas leitura e interpretação, realizadas por diferentes sujeitos, possibilitam o diálogo entre eles. Estes, por sua vez, são impactados pelo mundo e pelo diálogo, resultando em um processo educativo mútuo que retorna a uma nova ação prática no mundo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021b, p. 96).

⁴⁰ Na obra de Freire “pronunciar o mundo” aparece como uma referência de como o mundo é coproduzido pelo diálogo entre diferentes sujeitos, que, por sua vez, de maneira dialética, são fruto desse mundo.

⁴¹ O conceito de “práxis” é adotado por diferentes autores, havendo em cada um deles determinadas nuances. Não entraremos aqui nesta discussão, nos atendo à conceituação dentro da perspectiva freiriana.

⁴² Esta expressão, recorrente na obra de Freire, refere-se ao caráter obrigatoriamente crítico da prática pedagógica comprometida com uma transformação social emancipadora. Ação e reflexão se sucedem e complementam, de forma que uma não deva existir sem a outra. Ausente da reflexão, a “ação é puro ativismo” e, sem a ação, a reflexão se torna “palavreria, verbalismo” (FREIRE, 2021).

Portanto, a verdadeira práxis, constitui-se, necessariamente, da relação dialógica entre diferentes sujeitos, mediatizados pelo mundo, por meio da ação-reflexão, buscando “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2021). Dessa forma, a práxis freiriana se insere concretamente no entendimento de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é na efetivação deste tripé que reside a capacidade de a universidade dialogar com a realidade concreta⁴³, ao efetivar a aproximação entre teoria e prática, trabalhando junto às demandas sociais.

Assim, buscando organizar de forma sintética parte do pensamento de Paulo Freire com base nas práticas das quais esse se afasta ou se aproxima, foi elaborado o quadro a seguir.

Quadro 3: Quadro síntese do pensamento freiriano

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE		
SE AFASTA	SE APROXIMA	
RELAÇÃO DOMESTICADORA	RELAÇÃO DIALÓGICA	EMANCIPAÇÃO
TRANSFERÊNCIA E SOBREPOSIÇÃO DE CONHECIMENTO	PRÁTICA TERRITORIALIZADA	AUTONOMIA
EDUCAÇÃO BANCÁRIA	TRABALHAR A PARTIR DE DEMANDAS REAIS	PRÁXIS

Fonte: elaborado pelo autor.

Isto posto, entende-se que a extensão de caráter transformador, que comporta indispensavelmente a emancipação, a autonomia, a dialogicidade e a práxis na concepção freiriana, só é possível através de uma efetiva comunicação entre universidade e sociedade. Para tal, se faz necessária uma prática universitária participativa e territorializada (CABRAL *et al.*, 2021), na qual haja compartilhamento de vivências entre todos os envolvidos – universitários e não universitários. Ao se manterem próximas a reflexão e a ação, a concepção dialética e a práxis freiriana

⁴³ “Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 2001, p. 35).

corroboram a construção do conhecimento a partir das experiências do cotidiano, como coloca Maricato (2019, on-line),

Através da extensão universitária é possível (...) trabalhar com a cidade real. A realidade não é apenas os centros dos mega edifícios do mercado imobiliário. É aquilo e é também a produção dos bairros de autoconstrução que estão fora do mercado. É preciso trabalhar essa realidade da cidade de uma forma “paulofreiriana” e passá-la para a população, inclusive para as faculdades de arquitetura e para os gestores públicos das nossas cidades.

De tal indicação, emerge a discussão que este trabalho busca trazer à luz. Acredita-se que o potencial transformador das iniciativas extensionistas resida na promoção de atividades dialógicas que articulem, de forma equânime, a universidade, a sociedade civil e o poder público, sendo, portanto, necessário identificar, dentro disso, as potencialidades e restrições colocadas à atuação territorializada da extensão universitária.

2.7 A territorialização da extensão universitária

Uma vez que se coloca como premissa básica à ação extensionista que essa seja territorializada, precisamos definir o que vem a ser tal territorialização e, para tanto, o que estamos chamando de território. A literatura que busca conceituar o território, afasta-se, em geral, do seu sentido puramente físico, evitando reduzi-lo a algo como uma “determinada porção de terra”. Embora elementar, essa observação é importante na medida em que as análises que tratam do ambiente construído, muitas vezes, abordam o território muito mais no sentido de um espaço com delimitações apropriadas, cunhando-o a partir de seus atributos físicos. Assim, neste trabalho, busca-se aproximação do entendimento do território enquanto elemento socio-historicamente produzido, acentuando o seu caráter socioespacial e relacional. Portanto, como coloca Raffestin (1993)

O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator (...). Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço. (...) é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a ‘prisão

original', o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 143–144)⁴⁴.

Ou seja, o espaço seria a condição material inicial para existência do território. No entanto, a ele são acrescidas as relações sociais e, com elas, as relações de poder e disputa. Portanto, a definição de um território por determinados atores só se dará a partir da possibilidade destes de decidirem sobre tal definição, o que, especialmente no contexto de governança neoliberal, objeto de estudo deste trabalho, nem sempre surge como algo dado, e sim a ser conquistado, a exemplo das relações de conflito entre o poder hegemônico (opressores) e os oprimidos (FREIRE, 2021b).

Retomando, portanto, conceitos presentes na obra de Freire – já anteriormente apresentados – pode-se dizer que a territorialização de um espaço depende da autonomia e emancipação de determinados atores para se apropriarem deste. Para além disso, Bassani, Massimetti e Rodrigues (2019, p. 2) apontam para o entendimento da conformação do território enquanto relação de transformação social fundamentalmente dialógica: “se as relações sociais influenciam a conformação do território, a constituição territorial influência nas relações e dinâmicas sociais. Por isso, o território pode ser pensado como ferramenta de transformação social”, chegando, assim, à extensão universitária, enquanto relação dialógica e transformadora.

Reside na ação extensionista o potencial para a transformação social. No entanto, para que isso ocorra, é necessário comprometimento dos extensionistas com essa pauta. Estes devem se fazer presentes no território, contribuindo com sua conformação através da práxis, o que pressupõe que docentes, pesquisadores e estudantes de Arquitetura e Urbanismo se coloquem enquanto agentes ativos, sujeitos da realidade, entendendo seu papel e sua responsabilidade social. Desse modo, a territorialização se mostra como obrigatoriedade para uma ação extensionista que busque se afastar de qualquer atividade domesticadora e de transferência de conhecimento.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a

⁴⁴ Além de Raffestin, em “Por uma geografia do poder” (1993), diversos autores discutem a conceituação do termo “território”, como Milton Santos, em “Por uma geografia nova” (2004), David Harvey, em “A produção capitalista do espaço” (2005) e Rogerio Haesbaert, em “O mito da desterritorialização” (2011).

experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2021a, p. 32).

Desse modo, fica claro o motivo de se colocar como premissa para a ação extensionista de caráter transformador a sua territorialização. E, uma vez territorializada, essa ação extensionista, necessariamente, passa pela atuação combativa à violência e injustiça sociais, de tal forma que se posicione ao lado dos desfavorecidos, oprimidos e privados de direito frente às imposições e os determinismos da ideologia hegemônica neoliberal. Assim, uma vez inserida em um processo dialógico, essa prática extensionista, ao contribuir para o combate às opressões e na luta pela efetivação dos direitos dos oprimidos, retorna para a universidade a exigência de se repensar e reformular seu modelo educacional.

2.8 A ação extensionista e o modelo educacional

Ao se repensar o modelo educacional, considerando a integração da Extensão junto ao Ensino e à Pesquisa, vêm à luz dois importantes princípios dessa Extensão preconizada e que são explicitados nos art.3º, 4º e 5º da Resolução n.º 7/2018 do MEC: a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade. Uma vez que a realidade concreta é composta por diversos condicionantes, a fim de trabalhar com as demandas de modo integral, faz-se necessário que a ação extensionista se dê por meio de um “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade” (BRASIL, 2018). Isso não significa que por meio da ação extensionista serão resolvidas todas as mazelas da sociedade, mas que, em todas as situações em que essa ação venha a intervir, esta ocorra de forma comprometida com uma atuação integral e integrada entre as diferentes ciências e áreas do conhecimento.

Assim, diferentes disciplinas se relacionam e se complementam, o que é intensificado por meio da atuação interprofissional. Como lembra Santos (2004), ao se referir ao pensamento do filósofo inglês Whitehead, uma única ciência não é capaz de compreender os fenômenos a ela atribuídos sem que recorra às outras complementares a ela.

Se ficamos confinados à sociologia para explicar o que se chama de fato social; à economia, para compreender os fenômenos econômicos; à geografia, para interpretar as realidades geográficas, acabamos na impossibilidade de chegar a uma explicação válida (SANTOS, 2004, p. 130).

O autor ainda ressalta a importância em se distinguir a atividade “interdisciplinar” da “multidisciplinar”, priorizando a primeira, já que a segunda não presume a integração entre as disciplinas, permitindo que ocorra a colaboração entre as diversas disciplinas apenas justapostas, enquanto que “não há interdisciplinaridade que possa ser aplicada a uma colcha de retalhos” (SANTOS, 2004, p. 133).

No entanto, não se vê com frequência, no ambiente acadêmico, a implementação, seja da interdisciplinaridade ou da interprofissionalidade. A Resolução MEC coloca como sendo esses os princípios da atividade extensionista e, desse modo, se coloca a hipótese de a atividade extensionista apresentar potencial em promover ou facilitar a efetiva aplicação desses princípios, atuando, também, nesta dimensão, enquanto o amálgama que conecta o Ensino, a Pesquisa e as demandas sociais.

Já de início, parte do potencial da atividade extensionista – territorializada e comprometida com as demandas sociais – está na capacidade de enfrentar a “educação bancária” (FREIRE, 2021b) e a operacionalização da universidade (CHAUÍ, 1999). De forma análoga à relação impositiva e unidirecional de transferência de conhecimento criticada por Freire, e já colocada aqui anteriormente, na relação entre extensionistas e população não universitária, a concepção “bancária” da educação define a relação entre educadores e educandos, frequentemente presente dentro das salas de aula, seja em escolas do nível básico, como de nível superior, portanto, estando também presente dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. De acordo com Freire (2021b):

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2021b, p. 80-81).

Tal concepção “bancária” corrobora o processo de operacionalização da universidade colocado por Chauí⁴⁵. Como já abordado nos capítulos iniciais deste trabalho, esse processo está, no caso do Brasil, diretamente ligado com a Reforma do Estado, que facultou a este a prestação do serviço ligado à educação superior. Isso, como parte da consolidação da agenda neoliberal, abriu espaço à imposição e domínio de instituições privadas, deslocando o entendimento da educação superior como um direito para o de uma mercadoria.

Em um primeiro momento, sob o falso pretexto de rápida injeção de profissionais formados no mercado de trabalho, a universidade se adaptou às exigências deste, alterando seus currículos, programas e atividades. Grande impacto decorrente disso foi o afastamento entre docência, pesquisa e, conseqüentemente, da extensão, enfraquecendo substancialmente o tripé universitário indissociável. Logo, aproxima-se a administração das universidades a de uma fábrica, esvaziando suas especificidades e vocação.

Sendo assim, chegamos ao cenário da efetiva operacionalização da universidade, culminando em uma gestão focada na produtividade e no desvio de seus objetivos originais, enquanto ambiente voltado à produção do conhecimento e formação intelectual, como aponta Chauí:

É visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso não age. Não surpreende, então, que esse operar *co-opere* para sua contínua desmoralização pública e degradação interna.

Que se entende por docência e pesquisa, na universidade operacional, produtiva e flexível?

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura (CHAUÍ, 1999, p. 7).

Este processo é antagônico à ideia de uma educação emancipadora e transformadora. Junto à mercantilização do ensino, vem o entendimento da educação como forma individual e particular de ascensão social, enxergando na universidade apenas um obstáculo ou etapa para a aquisição do diploma de nível superior,

⁴⁵ Como indicado por Chauí, a expressão “universidade operacional” foi cunhada por Michel Freitag em “*Le naufrage de l’université, Editions de la Découverte*”, 1996.

falaciosamente idealizado como “passaporte” àquela ascensão desejada. Portanto, quanto mais rápida e rasa for tal etapa, mais operacionalizado e funcional será o processo, dentro da lógica capitalista de funcionamento. Sob essa ótica, a educação superior deixa de ser entendida enquanto direito e passa a ser entendida como privilégio, resultante do mérito de cada indivíduo.

No caso específico da universidade, sua nova posição no setor de prestação de serviços indica um eclipse da ideia de direito social, explica porque volta à baila a tese do ensino público pago para que justiça seja feita, pois “os ricos devem pagar pelos pobres”. (...) a educação não é vista como um direito de todos, mas como um direito dos ricos e uma benemerência para os pobres; (...) a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidades, e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática e de justiça (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Dessa forma, reside na extensão universitária socialmente orientada o potencial para romper com essa lógica “bancária” e “operacional” da universidade. A práxis extensionista consiste, necessariamente, em um processo permeado por singularidades, comprometido com a produção de conhecimento, voltado para a efetivação dos direitos e combate ao sistema de privilégios. Portanto, uma vez adotados e assumidos a postura e posicionamento de IESs e de docentes e discentes em construir ações extensionistas de caráter transformador, permeáveis e aderentes aos problemas e às angústias da sociedade, cabe discutir como essa atuação se constrói dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, em diálogo com as demandas sociais.

Diante das reais possibilidades que se lançam com a recente regulamentação da extensão universitária, esta relação entre universidade e sociedade, mediada, muitas vezes e cada vez mais, pelo mercado no ambiente neoliberal, evidencia um conjunto de contradições que também devem ser destacadas, em especial, a ambiguidade que se estabelece na extensão universitária entre sua missão como produtora de conhecimento e, ao mesmo tempo, como disseminadora desse conhecimento à sociedade. Não se trata, então, de uma simples prestação de serviços e, muito menos, esta conduta sob uma lógica mercantilista, mas de um elo que se faz entre saber e fazer permeando a sociedade. As limitações e alcances dessa práxis estão corroboradas pela clara definição de papeis, já que a universidade não tem, como missão, desenvolver e implementar políticas públicas, de competência exclusiva

dos poderes públicos, em especial dos poderes executivos nas suas três esferas de atuação.

2.9 A ação extensionista na Arquitetura e Urbanismo

A importância da ação extensionista, na relação dialógica entre a universidade e o restante da sociedade no âmbito da atual organização do Ensino Superior no Brasil, tem exigido um posicionamento, reformulação e atuação dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

É notório que a forma como os cursos respondem a essa demanda pode ser extremamente diversa. Como afirmam D'Ottaviano e Rovatti (2019), o entendimento das ações extensionistas pode variar, sendo representados por uma grande gama de atividades, indo, por exemplo, da prestação de serviços junto a órgãos públicos para elaboração de Planos Diretores, a ações políticas diretas junto a movimentos populares de luta por moradia. Da mesma forma, o arranjo institucional desenhado para as atividades extensionistas pode se dar por diferentes inserções, das mais avulsas (como eventos, oficinas e cursos de curta duração) às mais articuladas (caracterizando programas, projetos e cursos de longa duração).

No entanto, a modalidade de realização, por si só, não necessariamente garante, ou impede, que tal atividade tenha uma perspectiva transformadora, resultando em uma efetiva permeabilidade das ações de extensão. Como já dito anteriormente, isso depende, principalmente, de uma intencionalidade e comprometimento daqueles que estão propondo e realizando tais atividades: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a dialogicidade; a comunicação; a práxis; a territorialização; e tantas outras questões já abordadas. Rolnik (2017) trata do assunto no prefácio de “Universidade e luta pela moradia”, ao tecer comentários sobre a experiência extensionista do NEPHU/UFF:

Antes mesmo da constituição formal do núcleo, o trabalho de extensão foi mais do que um exercício didático em campo, constituindo **intervenções em situações de conflito territorial**, em conjunto com os atores diretamente envolvidos, sem nunca entretanto deixar de ser um processo intenso de ensino e pesquisa. (...) ao afirmar a **possibilidade de projetar com qualidade a partir dos processos autoconstruídos** – e não contra ou apesar destes –, as práticas aqui descritas invertem o sentido das políticas, **colocando os moradores das comunidades como sujeitos portadores de projeto a um projeto de cidade que permanentemente os exclui** (ROLNIK, 2017, p. 7-8, grifo nosso).

Dessa forma, podemos vislumbrar algumas das potencialidades da ação extensionista em cursos de Arquitetura e Urbanismo, em situações de conflito territorial. Como retratado até aqui neste trabalho, a extensão universitária almejada representa um posicionamento político e o comprometimento do extensionista arquiteto e urbanista – docente, pesquisador ou discente – com uma atividade que extrapole o campo do exercício didático, ao inserir o ensino e a pesquisa na realidade concreta. Ao viabilizar a cooperação entre população universitária e não universitária que é sistematicamente colocada à margem dos processos de planejamento formal da cidade, a extensão universitária abre caminho para uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967).

Ainda que possa parecer uma ideia conflitante – uma vez que a universidade pública é parte do Estado, ou, ao menos, entendida dessa forma por grande parte da população, apesar do princípio da autonomia garantido constitucionalmente – por meio dessas ações, a universidade tem o potencial de atuar como facilitadora de um processo de tomada de consciência daquela população sistematicamente apartada de seus direitos, o que, em um segundo momento, pode, ainda que de forma indireta, fomentar a insurgência dos oprimidos, abrindo caminho para a invenção de novas maneiras de se impor frente ao planejamento e poder hegemônicos.

Isso deixa de soar contraditório ao se considerar a distinção entre Estado e governo. As universidades públicas são parte do Estado. No entanto, não devem estar a serviço de um determinado governo e, sim, a serviço da sociedade. Desse modo, uma vez que um determinado governo se comporta em favor de uma pequena parcela privilegiada da população, em detrimento do bem-estar do restante da sociedade, é dever da universidade pública questionar a atuação estatal e se colocar ao lado daqueles privados de seus direitos a fim de estabelecer a devida justiça social.

Para que isso seja possível, tomando como um dos meios de atuação do arquiteto e urbanista – profissional ou em formação – as práticas do planejamento urbano, é preciso que haja, como coloca Miraftab (2016, p. 373), “uma nova consciência que libere as imaginações do planejamento. Isso requer descolonizar a imaginação do planejamento questionando suas assumpções hegemônicas”.

Essas nova consciência e descolonização da imaginação do planejamento implicam em uma mudança estrutural da postura dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Dessa forma, o que está sendo colocado é que, através da

janela de oportunidade aberta pela Resolução n.º 7/2018, por meio da atividade extensionista, as IESPs – visando o cumprimento de sua função social e o preconizado pela legislação vigente – busquem romper com o padrão de manutenção da hegemonia que, historicamente, vem se conferindo à formação dos profissionais arquitetos e urbanistas.

Portanto, buscando vislumbrar as possibilidades, potencialidades e os obstáculos da atuação universitária junto aos movimentos sociais na efetivação de um planejamento insurgente, deve-se atentar para duas dimensões desta atuação. Por um lado, quanto à sua atuação “indireta”, o foco na formação socialmente orientada de profissionais preparados para atuar em uma realidade concreta, com a compreensão do impacto social para o futuro das cidades e sociedades, levando em conta a formação de “uma nova geração de planejadores que não necessariamente empregados em organizações de consultoria públicas ou privadas tradicionais” (MIRAFTAB, 2009, p. 42). E uma segunda dimensão, referente à intervenção “direta” de docentes, pesquisadores e discentes nessa mesma realidade concreta por meio das atividades de Extensão Universitária e um Ensino pautado por:

[...] metodologias de projeto e planejamento urbano, socialmente referenciadas, baseadas em estudos de caso, problemas e conflitos reais, com metaprojeto integrando projeto de processo construtivo (tecnologia e canteiro) e arquitetura do programa e da cidade. Como também um programa de pesquisa histórica e crítica da produção social da arquitetura e das cidades (que resgata lugares e trabalhadoras/es apagadas/os da história oficial das/os vencedoras/es da urbanização), a formulação de teorias renovadas sobre cidade e sociedade no Brasil, a pesquisa de campo participante para redescoberta da cidade como invenção urbana cercada de paradoxos, desigualdades e conflitos (ARANTES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 61).

Ou seja, para que Ensino, Pesquisa e Extensão de fato cumpram suas funções na estrutura universitária de acordo com o preconizado pela legislação vigente, parece determinante o posicionamento dos cursos de graduação perante as práticas envolvendo as três atividades, bem como a integração e indissociabilidade entre elas. Desse modo, a partir do universo dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e visando se aproximar daquelas possibilidades, potencialidades e dos obstáculos ligados ao aprimoramento da atuação extensionista, propõe-se a construção do estado da arte da Extensão Universitária nestes cursos.

CAPÍTULO 3 - O ESTADO DA ARTE DA EXTENSÃO EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

Como colocado anteriormente, a extensão universitária é praticada no Brasil, de forma institucional desde a década de 1930. Contudo, a maneira como essa se dá está em constante transformação em diversos aspectos: em sua forma – por meio de palestras, aulas abertas, cursos, oficinas, eventos, assessorias, assistências técnicas, entre outros; quanto em sua motivação – a partir da vontade de docentes ou discentes, vinda de demandas da sociedade e de demandas impostas pelo Estado. Sua duração e recorrência – atividades singulares, sazonais ou perenes; e também quanto às trocas propiciadas – se dá de forma unidirecional, impositiva e assistencialista ou pautada pela dialogicidade, práxis e transformação.

Estes aspectos se relacionam e coexistem em uma espécie de combinatória, constituindo aquilo que se entende pela atividade extensionista. Logo, faz-se possível, por exemplo, que se encontrem cursos demandados pela sociedade, realizados uma única vez de forma predominantemente dialógica, mas também cursos impostos pelo Estado, dentro de um projeto essencialmente assistencialista. Nota-se, inclusive, que uma mesma iniciativa é capaz de propiciar momentos e atividades de caráter transformador e não transformador, os quais se relacionam, conflitam e expõem uma relação muitas vezes contraditória, mas inerente à práxis extensionista.

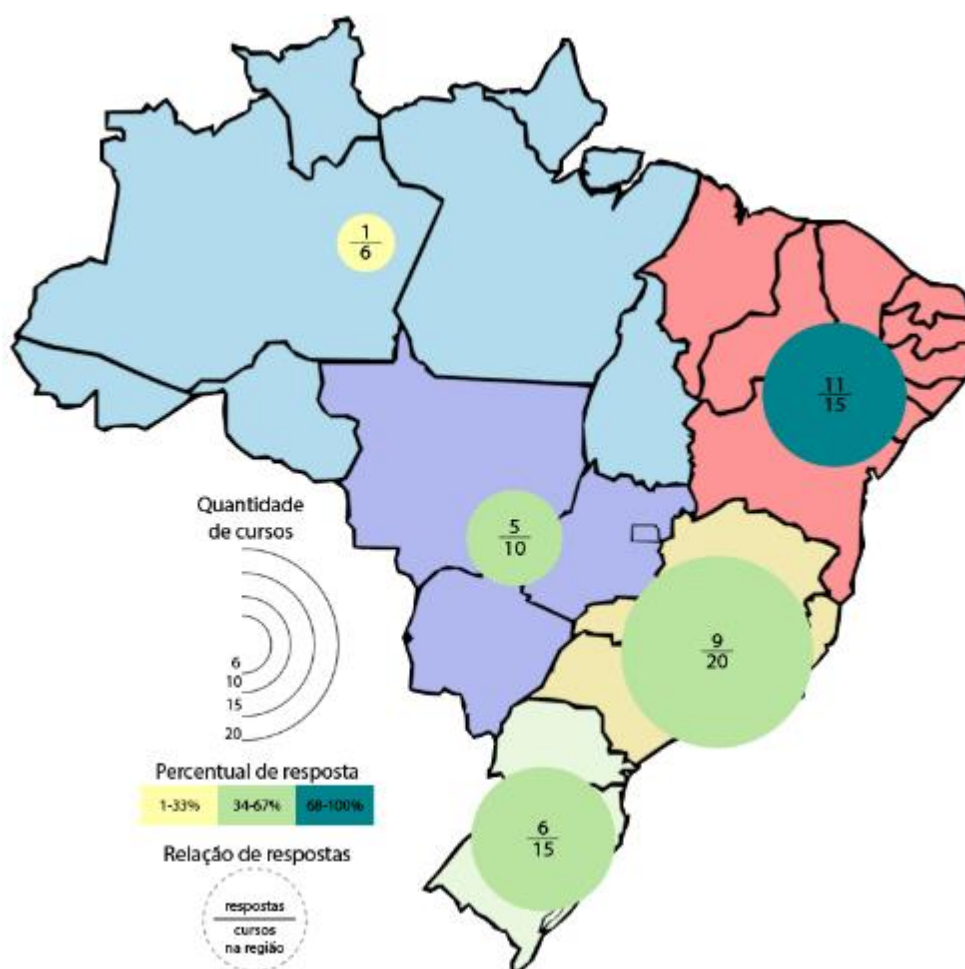
Sendo assim, neste capítulo, busca-se demonstrar o estado da arte dessas atividades, em cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de IESP, no período de vigência do atual PNE, compreendido entre os anos de 2014 e 2020. Logo, pretende-se avaliar de que forma a atuação extensionista vem se somando às práticas de luta dos movimentos sociais, no âmbito dos assentamentos humanos, frente às dificuldades impostas pelo contexto atual de governança neoliberal.

3.1 A distribuição dos cursos no território nacional

Os primeiros dados obtidos após o levantamento e recebimento do retorno dos questionários dizem respeito à distribuição dos cursos de IESP pelo território nacional e sua respectiva participação na pesquisa. Conforme podemos ver, na figura abaixo,

a região com maior número de cursos é a sudeste, somando 20 cursos (30%), seguida respectivamente pelas regiões nordeste e sul com 15 cursos cada (22%), centro-oeste com 10 (15%) e norte com 6 (9%). Nota-se que, em 4 das 5 regiões do país, obteve-se participação de ao menos 33% dos cursos existentes, sendo a região norte a única exceção.

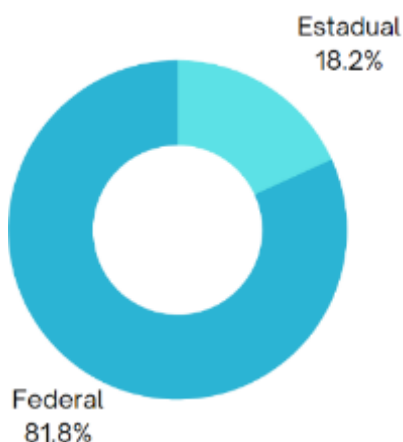
Mapa 1: Distribuição dos cursos e participação na pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

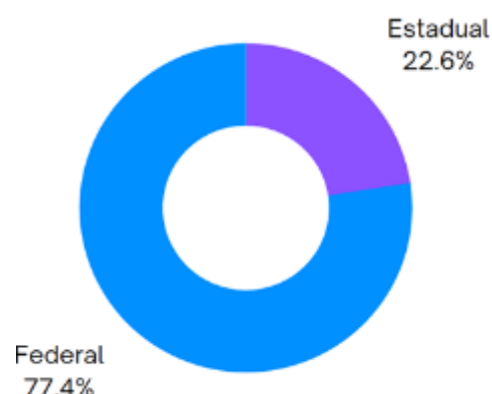
Estes valores indicam que foram obtidos dados representativos sobretudo nas regiões de maior quantidade de cursos oferecidos e concentração populacional. Quanto às categorias, foram identificadas instituições federais e estaduais, não havendo IESP gratuitas municipais. Os cursos pertencentes a IESP federais representam quase 82%, enquanto os pertencentes a estaduais, pouco mais de 18%.

Gráfico 1 - Categoria das IESP participantes da pesquisa



Fonte: MEC. Elaborado pelo autor.

Gráfico 1 - Categoria das IESP gratuitas com cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo



Fonte: elaborado pelo autor.

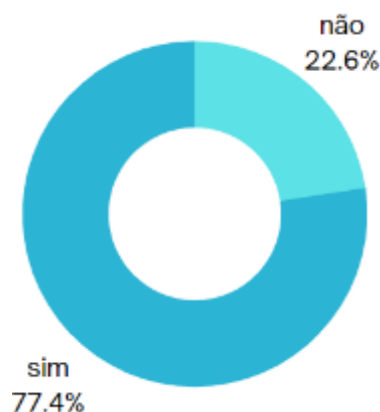
Ainda que com uma pequena variação, essa proporção se manteve quanto à participação dos cursos nesta pesquisa, sendo que IESPs federais representam cerca de 77% das respostas, enquanto as estaduais, quase 23%. Dessa forma, pode-se considerar que as respostas correspondem, proporcionalmente, às realidades distintas encontradas em IESPs federais e estaduais, representando majoritariamente o experimentado nas federais. Essas, por sua vez, vale ressaltar, já se encontram em contato com a curricularização da extensão desde a vigência do PNE anterior (2001-2011), que instituiu, entre seus objetivos e metas, a implementação do Programa Nacional de Desenvolvimento da Extensão Universitária, contando com a reserva de 10% do total de créditos de estudantes de graduação para a atuação em ações extensionistas (BRASIL, 2001), algo que só foi agregado às demais IESP a partir do atual PNE (2014-2024). Portanto, quanto à localização e à categoria, pode-se dizer que os dados obtidos com a pesquisa podem ser considerados como representativos da realidade vivenciada pelos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de IESP gratuitas do país no período analisado.

No que tange à extensão, embora todos os cursos tenham realizado atividades no período, as respostas indicam uma relação institucional bastante tímida por parte dos cursos com tais atividades, o que assume contornos ainda mais claros quando confrontado com a abordagem adotada por esses mesmos cursos em seus Projetos Político-Pedagógicos.

3.2 A inserção da extensão

Embora as respostas ao questionário tenham indicado que pouco mais de 22% dos PPPs não tratassem da extensão, ao se analisar individualmente cada um desses documentos, constatou-se que todos ao menos citavam esse tipo de atividade.

Gráfico 2: A extensão está presente no PPP do curso?



Fonte: elaborado pelo autor.

Esse descompasso de informações, por si só, sugere uma postura de baixa valorização da extensão dentro da proposta pedagógica elaborada pelos cursos. Ainda que o “tripé universitário” seja composto pelo ensino, pesquisa e pela extensão, essa última acaba sendo relegada a um segundo plano, de tal forma que se aceite a sua ausência no documento e, ainda, que apareça de forma tão acanhada que chega a passar despercebida por membros da própria Instituição.

Tal postura aponta para o distanciamento do entendimento da ação extensionista como parte integrante e fundamental das atividades exercidas pelos cursos, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo – já em sua primeira versão, de 2006, e mantido em sua alteração de 2010 – o PPP é o documento responsável, dentre outras coisas, por definir os objetivos gerais do curso; as formas de realização da interdisciplinaridade e da integração entre teoria e prática; os modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver e a concepção e composição das atividades complementares (BRASIL, 2006, 2010).

Em diálogo com isso, a abordagem adotada nos projetos demonstra que uma grande parcela dos cursos trata a extensão como um elemento genérico, sem trazer um tratamento que denote reflexão da instituição acerca do assunto. De modo recorrente se identificou nos documentos, integral ou parcialmente, o trazido pelas DCNs, ambas com os mesmos dizeres acerca da extensão:

Art. 6º Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverão estar distribuídos em dois núcleos, e um trabalho de curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade (...)

§ 5º Os núcleos de conteúdos poderão ser dispostos, em termos de carga horária e de planos de estudo, em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, tais como: (...)

e) pesquisas temáticas, bibliográficas e iconográficas, documentação de arquitetura, urbanismo e paisagismo e produção de inventários e bancos de dados; projetos de pesquisa e **extensão**; emprego de fotografia e vídeo; **escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo; núcleos de serviços à comunidade**; (...)

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.

§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, **projetos de extensão**, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação (BRASIL, 2006, 2010)

Remeter a esse conteúdo se mostra pertinente, já que ele faz parte do arcabouço legislativo que estabelece a atuação dos cursos. No entanto, cerca de 48% dos projetos analisados não vão além desses dizeres em suas definições acerca da atividade extensionista. Ou seja, evocam uma requisição colocada pela legislação, no entanto, sem dar providências ou encaminhamento de como isso se daria.

Além desses 48%, outros 13% abordam a definição de como se daria a atuação extensionista no curso de modo bastante vago, reconhecendo, por exemplo, a intenção de dar mais subsídios para a extensão como um dos objetivos do curso, porém sem indicar de que forma isso se desenharia. Também identificaram a pequena quantidade de projetos de pesquisa e extensão como um dos pontos fracos do curso, mas sem indicar diretrizes para reverter este quadro; e o fraco compromisso social na

formação do profissional arquiteto e urbanista frente ao ensino-pesquisa-extensão, sem, mais uma vez, apontar como ocorre tal articulação ou como se insere nesta articulação a extensão, especificamente.

Em contraponto, os 39% restantes, desenvolveram, ao longo do documento, uma definição mais bem elaborada e preocupada em dialogar com as particularidades encontradas pelos cursos no território em que estes se inserem. Vale um destaque ao PPP do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizado em 2016, que, além de caracterizar detalhadamente a realidade do território em que o curso e a instituição se inserem, descreveu em detalhes as atividades de extensão universitária fazendo menção e uma primorosa costura entre a postura adotada e a legislação pertinente, incluindo o PNE (2014-2024) e, há de se ressaltar, tendo sido o único dentre os projetos analisados a referenciar a PNEU (2012), efetivando o proposto por esse documento, por meio da “inclusão criativa [da extensão] no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento” (FORPROEX, 2015).

3.3 A curricularização da Extensão

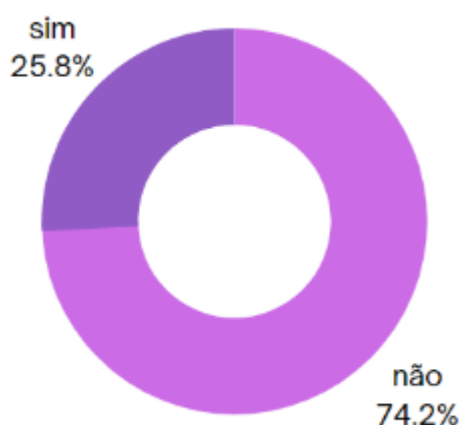
Tendo em vista o PNE (2014-2024), outro ponto a ser abordado é a “curricularização da extensão”, maneira como ficou conhecida a inclusão da carga horária mínima de 10% na matriz curricular dos cursos de graduação em geral, que já havia sido determinada para IESPs federais no PNE (2001-2011), mas que só foi regulamentado em 2018 por meio da Resolução CNE/CES nº7/18. Dos PPPs analisados, somente 22% foram elaborados na vigência do atual PNE, sendo que 9% são posteriores à Resolução CNE/CES n.º 7/18. Ainda assim, o restante é composto integralmente de cursos de IESPs federais, ou seja, já estariam, de acordo com o PNE (2001-2011), orientadas a atribuir o mínimo de 10% de sua carga horária curricular à extensão.

Desse modo, seria de se esperar que parte expressiva dos cursos incluíssem em seus PPPs a curricularização, ainda que em forma de meta ou objetivo a ser alcançado em um determinado espaço de tempo. No entanto, isso não foi identificado dessa forma. Somente 13% dos projetos analisados abordaram de alguma forma a

inclusão da extensão na carga horária da matriz curricular, tendo sido o documento elaborado pelos cursos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) o único realizado após 2018 e que, portanto, aborda o assunto a partir dos elementos estabelecidos pela Resolução CNE/CES n.º 7/18. Vale também o destaque para o PPP do curso da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), realizado em 2013, e o único dentre os analisados a citar a diretriz do MEC, ainda que não circunscrevendo os 10% em atividades de extensão e sim como “atividades complementares”, nas quais as atividades de extensão também estariam inclusas.

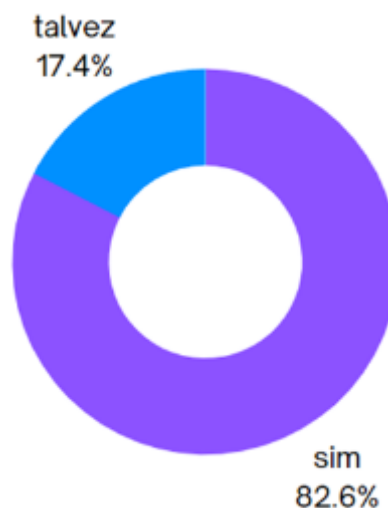
Uma vez tendo conhecimento desses dados, não poderiam ser esperados resultados muito distintos quanto à adesão dessa carga horária destinada à extensão pelos cursos que responderam ao questionário. De fato, há uma baixa adesão à carga horária mínima de 10% na matriz curricular até o momento e, entre os que ainda não fazem essa destinação, há cursos que consideram a possibilidade de não o fazer até a conclusão do decênio compreendido pelo atual PNE, como determina a Resolução CNE/CES n.º 7/2018.

Gráfico 4 - O curso destina 10% da carga horária da matriz curricular básica para a Extensão?



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - O curso pretende destinar 10% da carga horária da matriz curricular básica para a Extensão até 2024?



Fonte: elaborado pelo autor.

O fato de uma expressiva maioria dos cursos, até o momento, não destinar a carga horária às atividades extensionistas, mas grande parte destes estar disposta a fazer dentro do período estipulado, pode trazer elementos bastante distintos. Se, por um lado, pode sugerir a assimilação da relevância da atividade extensionista para a

sociedade e para a formação dos futuros profissionais arquitetos e urbanistas, pode também denotar essa adoção como mero atendimento a uma exigência legal. A discussão acerca da extensão se dá há décadas e já surgiu anteriormente em leis e documentos de caráter sugestivo ou indicativo e, como se pode notar ao analisar os PPPs, não surtiu efeito de apropriação da extensão como parte constituinte e fundamental dos cursos.

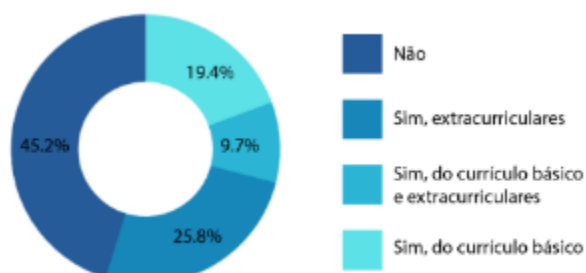
Contudo, quando assumiu lugar de diretriz e passou a ser exigida, observa-se maior movimentação das instituições para a sua integração junto à matriz curricular básica e um certo papel de relevância junto aos objetivos e estratégias adotados pelos cursos. Considerando, no entanto, haver uma ampla gama de condicionantes – como: a data em que foram realizados os PPPs; a discussão realizada em cada IES num amplo espectro, considerando inclusive os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); diferentes restrições no âmbito orçamentário e de recursos humanos de cada curso, entre outras coisas – não se pode tratar o assunto como uma questão dual, onde somente existiriam cursos plenamente comprometidos com a adoção da atividade extensionista, como parte integrante da grade curricular, e cursos completamente alheios a essa discussão. Há uma constelação de fatores e nuances que podem representar mais fielmente a realidade vivenciada nos cursos que se busca apresentar neste trabalho.

3.4 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Neste sentido, ainda que não associadas aos 10% da grade curricular básica, de acordo com as respostas ao questionário, parte dos cursos apresentou o oferecimento de atividades de extensão vinculadas a diferentes modalidades de disciplinas, tanto da grade curricular básica como extracurriculares. Se somados, os cursos que de alguma forma oferecem tal possibilidade representam quase 55% do total, dos quais aproximadamente 29% incluem disciplinas do currículo básico. No entanto, isso apresenta um descompasso com os dados obtidos ao se questionar adesão à indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa, quando da elaboração das atividades de Extensão. Conforme apontam os gráficos abaixo, embora quase metade dos cursos indique não vincular tais atividades a disciplinas, nenhum curso assumiu não considerar a indissociabilidade ao elaborar as atividades, algo que se mostra, no

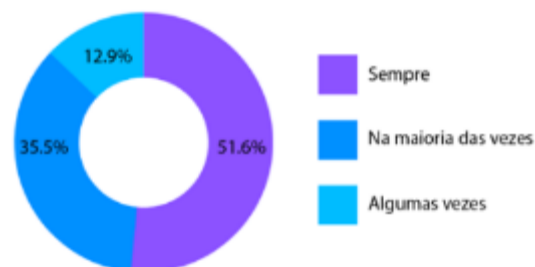
mínimo, incompatível, uma vez que é através desse vínculo que se estabelece a associação entre Ensino e Extensão.

Gráfico 6: Existem disciplinas vinculadas à atividade extensionista?



Fonte: elaborado pelo autor.

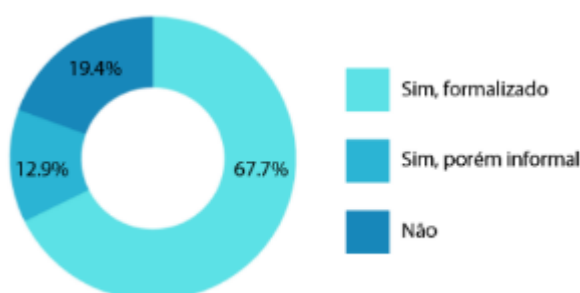
Gráfico 7: A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma premissa na elaboração de atividade de extensão?



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa incompatibilidade assume contornos ainda mais definidos ao se analisar a vinculação da extensão com a pesquisa. Com esse intuito, questionou-se acerca da existência de laboratórios que se relacionassem às atividades extensionistas. O resultado demonstrou que, ainda que haja quantidade significativa de iniciativas extensionistas vinculadas a laboratórios de pesquisa, uma parcela relevante dos cursos – quase 20% – indicou não haver laboratórios de pesquisa vinculados a atividades extensionistas, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 4: Existe, ao menos um, laboratório de pesquisa com atividades vinculadas a iniciativas extensionistas na instituição?



Fonte: elaborado pelo autor.

Da mesma forma, os PPPs indicam uma grande parcela de cursos que não descreve ou indica pretensão em realizar atividades de pesquisa vinculadas às de extensão. Conforme o texto das DCNs de 2010, o que aparece com certa frequência

é a extensão em paralelo a atividades de pesquisa, a exemplo da iniciação científica, ambas enquanto atividades complementares, no entanto, sem indicar qualquer tipo de relação entre elas.

Uma das poucas exceções é o caso do PPP do curso da Universidade Federal do Ceará (UFC), publicado em 2011, que destina um dos itens do documento à explanação das atividades em “pesquisa e extensão”, atrelando tais atividades à ampliação das “possibilidades de abordagem de temas e problemáticas de relevância social, estimulando a busca pela atuação ampla, integrada e pautada em realidades concretas” (UFC, 2011, p. 63).

Essa abordagem, vinculada à “relevância social”, dialoga frontalmente com as ideias trazidas por Paulo Freire, Darcy Ribeiro e outros autores acerca do papel da universidade e se contrapõe ao estilo predominantemente vigente pautado por uma abstrata noção de “qualidade” que historicamente vem afastando as IESP da “responsabilidade de gerar conhecimento relevante para a sociedade” (DAGNINO, 2015, p. 306). Há de se notar, inclusive, a alusão – ainda que sem o uso do termo de forma literal – que o PPP da UFC faz ao conceito de dialogicidade, ao descrever a interação gerada pela extensão universitária como um processo

em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a Universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade (UFC, 2011, p. 63).

Na sequência, o documento apresenta o Laboratório de Estudos em Arquitetura (LEAU), criado em 2002, que traz como um de seus objetivos específicos justamente o desenvolvimento de atividades científicas e culturais por meio da pesquisa e da extensão, ressaltando inclusive que, após reestruturação realizada em 2008, o laboratório passou a funcionar como um “núcleo de pesquisa e extensão”, congregando grupos de pesquisa e projetos de pesquisa e extensão, buscando o compartilhamento das instalações, equipamentos e trabalhos realizados, evitando, inclusive desconhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos pares da mesma Instituição.

Retomando a questão da indissociabilidade, curiosamente, ao se analisar os PPPs, ela aparece com bem menor frequência do que o relatado nas respostas ao

questionário. Se nas respostas, todos os cursos disseram ao menos “algumas vezes” adotar como premissa a indissociabilidade, nos PPPs, a temática foi abordada somente em 48% dos casos⁴⁶ e, ainda assim, frequentemente colocada de maneira superficial, sem qualquer especificidade quanto à atuação extensionista ou demonstração de como isso se daria, somente referenciando o trazido pela CF de 1988 a respeito: “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2016, p. 123).

Há algumas poucas exceções, como o caso do PPP do curso da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), elaborado em 2014, no qual a indissociabilidade é contextualizada sob a perspectiva social da formação do profissional arquiteto e urbanista e a sua necessidade para que seja mantida uma universidade pública de qualidade e socialmente orientada, também dialogando com a questão da relevância, anteriormente abordada.

Em adição a isso, o projeto discorre sobre a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio da Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social, existente na universidade, e ressalta que parte da proposta e missão do PPP é “viabilizar e efetivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, formando um profissional intelectualmente autônomo, capaz de atuar no sentido de transformar a sociedade em que vive” (UFERSA, 2014, p. 8).

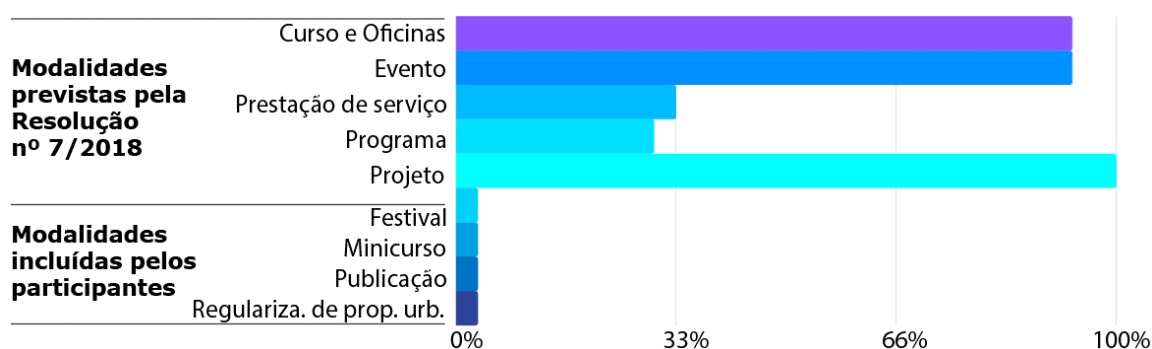
Tomando disciplinas e laboratórios, respectivamente, como epítomes do ensino e da pesquisa – ao menos na estrutura padrão vigente para um curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil – parecem conflitantes os resultados obtidos acerca da indissociabilidade e da vinculação da extensão com atividades de ensino e pesquisa. Uma hipótese para isso pode ser a má compreensão por parte das IESP e dos docentes do que viria a ser a atividade de extensão, bem como o que seria, e como se daria esta indissociabilidade.

⁴⁶ Isso considerando estritamente a abordagem acerca da indissociabilidade que, por definição, acarreta a integração e condicional associação entre ensino-pesquisa-extensão. Caso seja considerado somente o âmbito da integração entre as três atividades esse valor sobe para 57%.

3.5 As modalidades de Extensão

Outro dado que corrobora essa hipótese, foi o resultado obtido ao se questionar sobre as modalidades de Extensão desenvolvidas pelos cursos. Foram disponibilizadas, no questionário como opções de resposta, todas as modalidades reconhecidas pela Resolução n.º 7/2018 e um campo livre, caso o participante desejasse incluir alguma outra modalidade não citada, como mostra o gráfico a seguir.

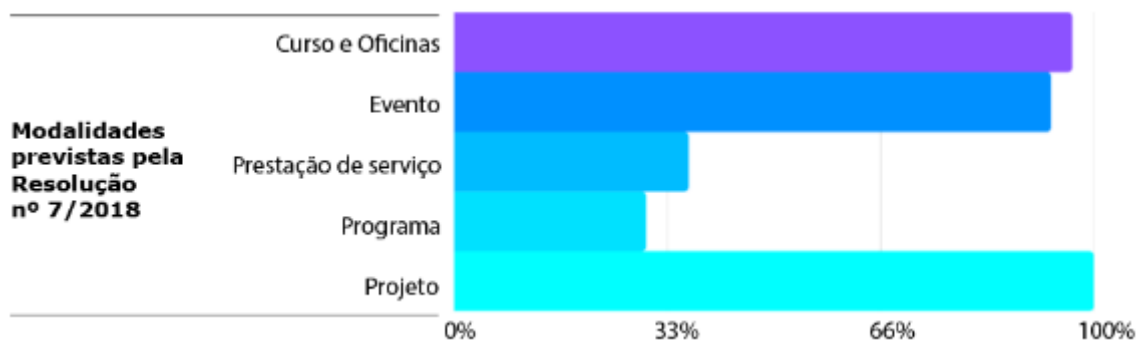
Gráfico 5: Quais modalidades de Extensão foram desenvolvidas no período?



Fonte: elaborado pelo autor.

Notou-se uma possível incompreensão quanto ao que viriam ser tais modalidades, acarretando a inclusão, por parte dos participantes, de itens como festival, minicurso, publicação e regularização de propriedade urbana que, na realidade, estariam enquadrados dentro das modalidades já estabelecidas pela Resolução – evento, oficinas, projeto e prestação de serviço, respectivamente. Ou seja, as quatro modalidades “sugeridas” pelos participantes já estão contidas nas previstas pela Resolução CNE/CES nº 07/2018, o que resultaria em uma leitura dos dados adaptados ao trazido pela resolução da seguinte forma:

Gráfico 6: Adequação do Gráfico 9 "Quais modalidades de Extensão foram desenvolvidas no período?" somente para as modalidades previstas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa compreensão, talvez obtusa aos princípios da extensão universitária apontada na resolução, parece ser mais um indício da incipiente discussão que vem sendo realizada acerca da prática extensionista nas IESPs e, mais especificamente, dentro dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo destas instituições. Mais uma vez, isso é algo respaldado pela análise dos PPPs desses cursos. Todos os cursos citam a extensão em seus projetos; muitos abordam vagamente o tema da extensão, majoritariamente, restringindo-se ao colocado pela Constituição Federal e pelas DCNs; alguns apontam deficiências e intenções acerca da extensão, mas pouquíssimos propõem uma reflexão a respeito do que representa a extensão, quais seus princípios e objetivos e o papel que ela tem dentro da proposta pedagógica que o curso está apresentando ao longo daquele documento.

Isso, ao que parece, pode levar a duas conclusões distintas quanto à incipiente discussão acerca da atuação extensionista. Por um lado, pode indicar que a discussão não gerou adesão suficiente entre os participantes a ponto de ser levada a diante e encarada como parte fundante da proposta pedagógica desses cursos. Ou a discussão pode não ter atingido a comunidade acadêmica, que compõe grande parte dos cursos, a tempo da elaboração do PPP.

Ambas as hipóteses dialogam também com o baixo número de programas de extensão em desenvolvimento. Se comparado com as demais modalidades, os programas pressupõem maior comprometimento e investimento – não só, mas também financeiro – por parte das instituições, fato que pode justificar a disparidade nos dados obtidos quanto à realização dessas modalidades⁴⁷. Além disso, vale ressaltar que programas funcionam como um guarda-chuva das demais modalidades e, dessa forma, é possível se desenvolver projetos, eventos, cursos e oficinas e apoio tecnológico atrelados, ou não, a um programa. Os programas têm, inclusive, potencial de articular essas demais modalidades de forma complementar, o que certamente favorece uma atuação extensionista de maior impacto e relevância social, desde que essa seja uma premissa adotada pela IES.

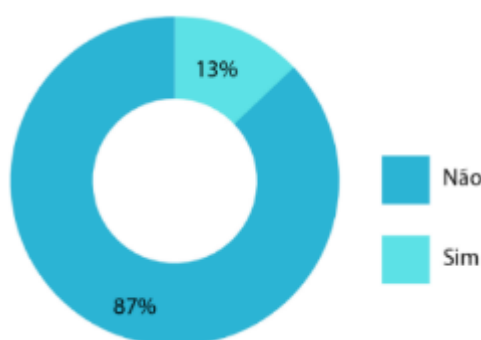
⁴⁷ Após enviado o questionário e recebidos os retornos, constatou-se a ausência de um importante questionamento para uma melhor compreensão e justificativa para as modalidades adotadas. Embora inseridas em IESPs gratuitas, atividades de extensão pagas são permitidas: estratégia muito adotada pelas instituições, principalmente para cursos, oficinas e eventos. Dessa forma, a presença de atividades pagas pelos participantes pode ser um importante indicador para se cruzar com os dados obtidos quanto às modalidades adotadas, buscando entender o que leva à priorização de determinadas modalidades em detrimento de outras.

Por outro lado, programas tendem a demandar maior esforço institucional, muitas vezes dependendo da liberação de verba, recursos humanos e outros subsídios que envolvem diferentes instâncias de deliberação, tornando sua efetivação algo bastante oneroso, se comparado com as demais modalidades realizadas de forma independente. Portanto, identifica-se que a reduzida adesão a programas de extensão depende, ainda mais do que as demais modalidades, de um apoio institucional mais significativo e, dessa forma, exige que, para além do curso, seja adotada pelas instituições de ensino, como um todo, a bandeira da extensão enquanto processo acadêmico indispensável na formação do estudante, na qualificação do docente e no diálogo com a sociedade, tal qual preconiza a Política Nacional de Extensão Universitária (2012).

3.6 A atuação docente na Extensão

Pode-se notar, inclusive, pelos resultados obtidos que, ainda hoje, a atividade extensionista é pouco reconhecida e incentivada institucionalmente. A baixa ocorrência de destinação de carga horária docente a essas atividades, como mostra o gráfico a seguir, demonstra como se faz dificultada a atuação extensionista por parte, também, dos docentes. Com obrigações excessivas demandadas pela pesquisa e pelo ensino, torna-se quase que inviável uma atuação efetiva dos mesmos para atividades de extensão, em especial as de longa média e longa duração, o que pode aparecer como um dos óbices a esta prática.

Gráfico 7 - Existe carga horária mínima em extensão para os docentes?



Fonte: elaborado pelo autor.

Isso parece demonstrar pouco comprometimento em consolidar a extensão como parte das prioridades dos cursos, embora a maioria deles tenha declarado validar créditos logrados em ações extensionistas e a intenção de promover alterações em seus currículos para atender à Resolução n.º 7/2018 até 2024. No entanto, vale salientar que, obrigatoriamente, isso passaria por redistribuir a carga horária docente, o que gera um alerta quanto aos possíveis acúmulos de função e sobrecarga a que os docentes estariam sujeitos em meio a tal reestruturação. Assim, da mesma maneira que é posto que a carga horária docente deve ser transferida da já existente, o mesmo deve ser preconizado aos docentes. Para isso, parte da dedicação docente, atualmente destinada somente ao ensino e à pesquisa, deve ser deslocada ao eixo extensionista.

Essa discussão, inclusive, foi abordada em alguns PPPs, a exemplo do realizado pelo curso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2013. No início do documento, o curso identificou como um ponto fraco a incipiente presença da extensão, sendo possível se contar “nos dedos de uma mão” as iniciativas existentes, e que existiam exclusivamente por conta da condução dos Laboratórios de Habitação e Urbanismo (LAHBURB), Projeto (LABPRO) e Conforto (LC). Mais adiante, ao abordar as Diretrizes Gerais a serem implantadas como parte da nova proposta pedagógica, um dos itens colocados foi justamente a “redução dos encargos docentes na graduação” com o propósito de “ampliar e fortalecer as atividades de pesquisa e extensão no curso” (UFPR, 2013, p. 44).

Tendo isso em vista, torna-se ainda mais profícua e justificada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que, dessa forma, ao integrar as três atividades, o deslocamento da dedicação docente teria o potencial de não trazer prejuízo ao Ensino e à Pesquisa, e sim, os enriquecer na agregação da atividade extensionista.

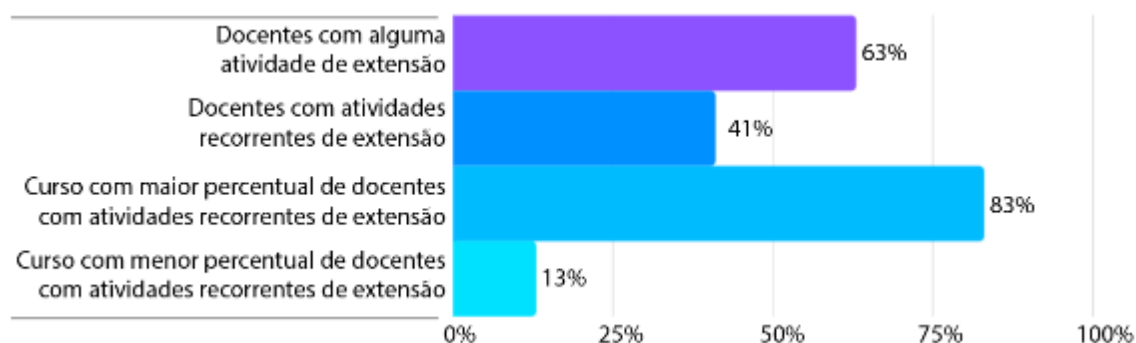
Um reflexo observado, principalmente até a publicação da Resolução, em 2018, e que se relaciona com a dificuldade encontrada em se efetivar atividades extensionistas, é a participação de um número restrito de docentes na formação, discussão e atuação extensionista. Ao analisar os PPPs dos cursos, o resultado encontrado quanto ao fomento e à valorização da atuação docente junto à extensão se mostrou compatível com os resultados obtidos através da resposta ao questionário.

Poucos cursos estabelecem diretrizes para uma atuação docente mais robusta em práticas extensionistas.

O caso que mais se destacou durante a análise foi do PPP do curso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de 2011, que identificou, em período anterior à elaboração do Projeto, apenas 5% dos docentes do Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DAU) vinculados ao curso atuando em atividades de extensão (UFRRJ, 2011). No entanto, esse tipo de informação não foi encontrado nos demais projetos, o que levou à análise pormenorizada da atividade docente de cada curso através das informações disponibilizadas nos Currículos Lattes dos docentes lotados em cada curso entre os anos de 2014-2020, dentre os que participaram da pesquisa por meio do questionário.

Os dados obtidos demonstraram que, dos cursos que responderam ao questionário, apenas 62% dos docentes realizaram algum tipo de atividade extensionista no período. Buscando definir o que seria uma atuação extensionista recorrente, ou perene, por parte desses profissionais, levantou-se também a quantidade de docentes que registraram atividades em, ao menos, metade dos anos desse período. Com isso, encontrou-se um número ainda menor: somente 41% dos docentes nessa situação, sendo que o valor mais baixo de docentes vinculados à extensão encontrado foi de 13% e, o valor mais alto, de 83%.

Gráfico 8 - Percentual de docentes extensionistas.



Fonte: Plataforma Lattes. Elaboração do autor.

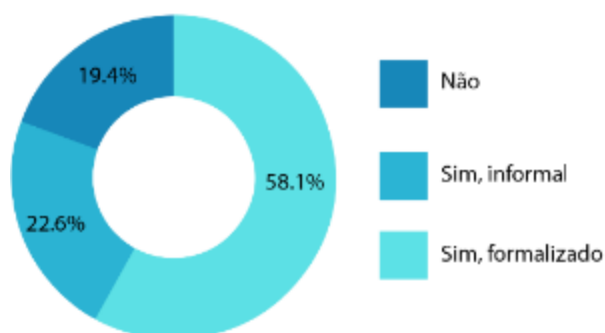
Pode-se notar, através dessa análise, diferentes padrões de atuação entre os docentes. Aqueles com menor quantidade e duração de participação tendem a ter registro esporádico em atividades como eventos, cursos e oficinas, projetos, sendo

que, referente a essas últimas, em menor quantidade. Os docentes que apresentam participação mais recorrente são também aqueles que participam em maior número de projetos de maior duração, apoio tecnológico e programas, suscitando um possível indicativo de que as atividades de extensão de maior duração, e que exigem maior grau de dedicação e por um maior período, sejam exercidas por uma parcela de docentes que têm a extensão enquanto bandeira, buscando realizar tais atividades, ainda que com baixos incentivo e amparo institucionais.

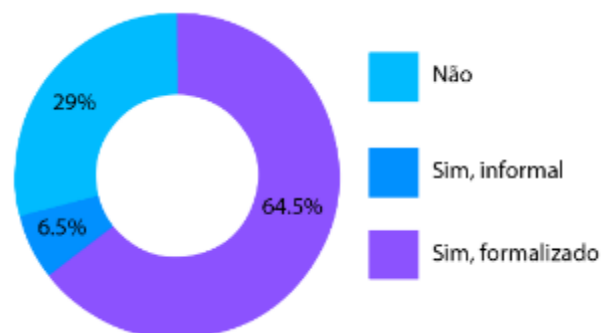
3.7 Os Escritórios Modelo e as Empresas Júniores

Dentre as iniciativas que apareceram ao longo dessa análise de currículos, duas enquadradas como extensão, mas concorrentes em termos de projeto de extensão pretendida, são os EMAUs e as EJs. Ambas são pautadas pela atuação discente junto a setores externos à universidade. No entanto, os segmentos sociais procurados, assim como a forma de atuação e organização interna se dão de maneiras bem distintas. Como já abordado anteriormente neste trabalho, de um lado, os EMAUs constituem uma iniciativa extensionista com origem no Movimento Estudantil e, por isso mesmo, sua organização se dá a partir dos estudantes. Sua atuação é pautada pela dialogicidade e outros conceitos freirianos, buscando constantemente promover trocas e a produção de conhecimento junto a setores populares da sociedade (TONSIG, 2020). De outro, as EJs organizam-se através de uma lógica empreendedora e corporativa, tendo como principal objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho (SANTOS, 2009).

Portanto, os valores representados por essas duas atividades diferem significativamente, refletindo visões contrastantes quanto à atividade extensionista. Ao analisar a presença dessas iniciativas dentro dos cursos participantes, pode-se inferir como a questão é abordada pelas instituições.

Gráfico 13 - Existe um EMAU na instituição?

Fonte: elaboração do autor.

Gráfico 10 - Existe uma EJ na instituição?

Fonte: elaboração do autor.

Pelos resultados apresentados nos gráficos acima, nota-se uma grande adesão das iniciativas, sendo que mais de 80% dos cursos possuem, entre formais e informais, um EMAU e mais de 70% uma EJ. Esses dados, demonstram maior adesão à iniciativa alinhada ao conceito de extensão estabelecido pela legislação e adotado por este trabalho. Contudo, se forem analisadas somente as iniciativas formalizadas – ou seja, aquelas chanceladas pela instituição e, portanto, reconhecidas institucionalmente, podendo assim, com maior facilidade, pleitear por destinação de verba e outras benesses – os valores reduzem e se invertem. Possuem EMAUs formalizados pouco mais de 58% dos cursos, enquanto mais de 64% possuem EJs nesta situação. Isto significa que, dos cursos que possuem EMAUs, quase 72% o reconhecem formalmente, ao passo que, referente às EJs, esse valor é superior aos 90%.

Desse modo, pode-se supor que, ainda que a iniciativa por parte dos estudantes de criação de EMAUs seja mais recorrente do que a das EJs, institucionalmente, os EMAUs encontram menor incentivo, ou aceitação dentro das IESPs. Tendo em vista o colocado anteriormente acerca da imposição do modelo hegemônico de uma universidade operacional (CHAUÍ, 1999) pautada pelos ideais neoliberais de qualidade, os dados obtidos acerca das duas instituições – EMAU e EJ – sugerem um maior alinhamento das EJs com o modelo de universidade majoritariamente vigente e orientado a atender a essa lógica neoliberal. Como parte desse modelo de atuação, as EJs tendem ao assistencialismo, com fluxo unidirecional do conhecimento e, portanto, afastando-se da Extensão preconizada em lei que, ao

contrário, prevê a relação dialógica entre a universidade e a população não universitária.

No âmbito dos PPPs, os EMAUs são citados em 48% dos documentos analisados, mas com abordagens variadas. Há aqueles que tratam os EMAUs enquanto atividade complementar, sem grande descrição, apenas os elencando em uma lista junto a outras possibilidades de extensão – casos como da UFPB (2012), UnB (2012) e UNESP-PP (2018). Indo mais além, há outros cursos que discorrem a respeito das atividades dos EMAUs, incorporando-os na proposta pedagógica elaborada no documento e conferindo lugar de destaque a essa iniciativa, frente a outras atividades complementares. Um exemplo é o PPP do curso da UFC, que destaca a atuação do, então recém-criado, EMAU Canto, que se dá em diálogo com a Lei de Assistência Técnica Pública⁴⁸ “na busca por garantia de democratização do acesso ao profissional de arquitetura e urbanismo” (UFC, 2011, p. 45).

Outro caso bastante relevante no âmbito dessa discussão é o do PPP do curso do Instituto Federal da Bahia (IFBA), realizado em 2017. Esse documento também aborda e caracteriza o trabalho desenvolvido pelos EMAUs, mas, indo adiante, delimita pontos de divergência entre essas entidades e as EJs.

[O EMAU] difere do conceito de Empresa Júnior no que diz respeito a sua postura diante do mercado de serviços, já que seu compromisso é só atuar em áreas não atrativas do mercado: nas comunidades carentes, que não tem condições de remunerar de maneira adequada o profissional arquiteto. **Com isso, entendemos que as atividades dentro dos Escritórios Modelo significam uma “ampliação” (e não invasão) do mercado, contribuindo nesse sentido para um maior respeito e reconhecimento da atividade do arquiteto dentro da nossa sociedade.** Outra diferença entre Escritórios Modelo e Empresa Júnior é o estreito vínculo do primeiro com a produção acadêmica, e um descomprometimento com pressões mercadológicas (IFBA, 2017, p. 38 *negrito nosso*).

Considerando o abordado anteriormente acerca do potencial transformador das atividades extensionistas e o trecho sublinhado acima, salta aos olhos uma breve análise gnosiológica acerca dos termos “Escritório Modelo” e “Empresa Júnior”, singelamente inspirada pela reflexão elaborada por Paulo Freire a respeito da “Extensão”⁴⁹. A “Empresa Júnior” é um simulacro das empresas e do modelo

⁴⁸ Lei Federal nº 11.888/08. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11888.htm <acessado em 21/02/2022>.

⁴⁹ Cf. FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.14-24.

mercadológico encontrado pelo profissional Arquiteto e Urbanista na sociedade neoliberal atual. Seu propósito de existir é a preparação do estudante para se encaixar nessa realidade pré-estabelecida e colocada como imutável. Dessa forma, o nome da instituição se mostra plenamente adequado à natureza das suas atividades, objetivos e metodologias.

Ao mesmo tempo, o “Escritório Modelo” inverte a lógica da proposição e da razão de ser da entidade trazida pelas EJs. O que os EMAUs propõem, como coloca o PPP do curso do IFBA, é ampliar a forma de atuação do profissional Arquiteto e Urbanista, levando a profissão a pessoas que até o momento não possuem acesso a esse serviço. Ou seja, o “modelo” evocado pelos EMAUs não seria a replicação de um modelo já existente, mas sim a construção de um novo modelo de escritório que esteja preocupado e orientado a combater as mazelas da sociedade. Isso, necessariamente, passa pela reformulação das relações como um todo. Seja, repensar as relações de hierarquia de um escritório, de clientela, com o poder público, entre público e privado, deveres e direitos e tantas outras relações existentes na prática do profissional arquiteto e urbanista. O Escritório Modelo, portanto, não se conforma com a realidade como algo dado, pressupõe a mudança e, consequentemente, configura uma prática transformadora, tal qual se preconiza em uma efetiva atuação de extensão universitária.

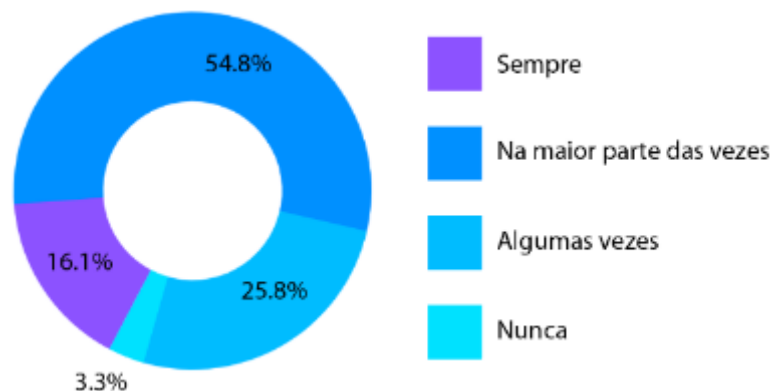
3.8 A Extensão e os movimentos sociais

Uma vez que se pauta a atuação extensionista pela relevância social, em diálogo com a sociedade e, especialmente, com setores menos favorecidos da sociedade, há de se esperar que seja construída, de alguma forma, relações entre os cursos proponentes das atividades de extensão e movimentos sociais organizados. Portanto, buscou-se averiguar tais relações através do questionário e análise dos PPPs dos cursos participantes.

Os resultados do questionário indicam que um grande número das atividades extensionistas busca parcerias com movimentos, setores ou organizações sociais, o que, a princípio, indicaria interesse por parte dos propositores em buscar, de alguma forma, o contato com esses setores, ainda que, por meio de um único questionário, e sem ter conhecimento das atividades desenvolvidas por cada curso, não seja possível

aferir a existência da dialogicidade nas relações estabelecidas. No entanto, um ponto de atenção, como mostra o gráfico a seguir, foi a constatação de um curso que declarou nunca estabelecer qualquer tipo de parceria com movimentos, setores e organizações sociais e uma parcela considerável que só o faz algumas vezes.

Gráfico 11: Na elaboração de propostas extensionistas existem parcerias com movimentos, setores e organizações sociais?



Fonte: elaborado pelo autor.

Ora, se uma das premissas fundamentais da ação extensionista é o estabelecimento da relação entre a academia e a comunidade externa, conforme art. 7º da Resolução n.º 7/2018, parece obtuso o entendimento de que seja possível promover atividades de extensão sem qualquer tipo de participação de movimentos, setores ou organizações sociais.

Ao analisar os PPPs foram identificados poucos documentos que fizessem menção a uma relação com movimentos organizados da sociedade civil. Em geral, a temática não foi abordada de forma frontal ou com algum destaque para essa questão, o que não configura um problema em si. Em todo caso, parte dos cursos apontou a existência de, ou pretensão em efetivar, tal relação. É o que se observa no PPP do curso da UFC, que indica intenção de promover capacitação de lideranças comunitárias; documento elaborado pelo curso da UFPEL que, dentre as disciplinas com componentes de extensão, explicita que “as atividades didático-pedagógicas destas disciplinas trabalham com o contato com grupos sociais específicos e instituições públicas” (UFPEL, 2016, p. 74), ou da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), de 2014, ao descrever as atividades dos laboratórios de pesquisa e extensão, dentre eles o LaMAU, como:

[...] o espaço de prestação de serviços técnicos à comunidade, sob a coordenação de professores do curso e com a participação de alunos que terão a oportunidade de experimentar uma prática profissional voltada para o atendimento de demandas públicas, coletivas ou comunitárias (UNILA, 2014, p. 17).

Uma vez que se mostrou difícil de confirmar, ou refutar, o caráter dialógico de tais relações por meio do questionário e da análise dos PPPs – tendo em vista que o tratamento de ambas as fontes se dá de forma generalista e muito simplificada acerca das ações de Extensão – procurou-se analisar algumas das ações específicas. Assim, foram selecionadas algumas ações dentre aquelas realizadas por cursos que, ao responder ao questionário, confirmaram a interação constante com agentes coletivos da sociedade e que demonstraram, de forma mais explícita e enfática em seus PPPs, a intenção de promover relações dialógicas com tais organizações sociais. Com isso, foram analisadas ações pertencentes aos cursos da UFC, UFPel e UNILA.

Embora o questionário elaborado tenha retornado com a participação de um número relevante de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de IESP, há de se notar que alguns, de notória produção e presença no campo da extensão assumidamente pautada pela transformação, não participaram da pesquisa. Essa constatação se deu a partir do material encontrado durante a revisão bibliográfica e levantamento da participação de docentes em grupos e comissões que discutem o tema em associações, como a Associação das Escolas e Faculdades de Arquitetura Públicas da América do Sul (Arquisur), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (ANPARQ). São os casos, por exemplo, dos cursos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia (FAUUFBA), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAUUF RJ), da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAUFRGS) e da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EAUFGM).

Portanto, a seguir, serão analisadas, além de ações dos cursos destacados anteriormente a partir da análise documental dos PPPs, outras três iniciativas extensionistas de algumas dessas instituições com notória atuação em ações de

extensão universitária socialmente orientadas para complementar a análise daquelas que responderam ao questionário.

CAPÍTULO 4 - A EXTENSÃO TRANSFORMADORA EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

Dentre os cursos destacados pela análise do PPP, está o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC. De acordo com o disponibilizado em seu *site*, o curso possui um quadro docente com 24 profissionais, todos com graduação em Arquitetura e Urbanismo. Desses, 42% desenvolveram algum tipo de atividade de extensão no período compreendido por esta pesquisa, sendo que 33% do total possui registro dessas em mais de metade dos anos desse período.

Para além da análise quantitativa das iniciativas extensionistas, identificou-se, por meio do material disponibilizado no *site* da instituição e de análise dos Currículos Lattes dos docentes, ações de extensão que dialogam frontalmente com a luta pela efetivação de direitos. Entre elas, o supracitado EMAU Canto, fundado em 2009, e que busca pautar “o direito à cidade e o papel ativo do cidadão e das Universidades nas transformações socioespaciais. (...) com desenvolvimento de projetos participativos para demandas coletivas, agindo nas periferias e fortalecendo lideranças comunitárias” (CANTO, 2021).

Figura 19: Mosaico de imagens da atuação do EMAU Canto



Fonte: Mosaico elaborado pelo autor. Imagens do arquivo do EMAU Canto. Disponível em <https://www.instagram.com/cantoemau/>. Acesso em 19/12/22.

projeto “Pesquisa e Elaboração de Planos Integrados de Regularização Fundiária (PIRF) para ZEIS: Bom Jardim, Pici e Poço da Draga”, que ainda está em andamento.

O primeiro projeto consistiu na elaboração do Plano Popular da ZEIS do Bom Jardim, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE. As atividades foram conduzidas pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFC junto aos moradores e em diálogo com os órgãos de planejamento urbano da prefeitura. Algo que denota, ao menos, abertura da IESP à escuta da população não universitária é o fato de o projeto ter iniciado a partir da demanda de ONGs e associações de moradores, que entraram em contato com o ArqPET para dar continuidade a uma parceria já estabelecida com o grupo em 2013 (FREITAS, 2022).

O segundo projeto visa a elaboração dos PIRFs das ZEIS abarcadas, buscando planejar e estabelecer estratégias de mobilização e participação ao longo do processo. São indicadas, como premissas do projeto, a consideração das características de ocupação das áreas, de modo a reduzir remoções e reassentamentos (FREITAS, 2022).

Figura 21: Mosaico de atuações do ArqPET-UFC junto às ZEIS



Fonte: Mosaico elaborado pelo autor. Imagens do arquivo do ArqPET. Disponível em <http://pet.arquitetura.ufc.br/>. Acesso em 19/12/22.

De acordo com Gois, Santos e Costa Lima (2020), as atividades desenvolvidas junto à comunidade do Bom Jardim, durante a elaboração do PIRF, vêm sendo estabelecidas através de interfaces dialógicas na relação técnico/comunitário, buscando a promoção de repertório e autonomia à comunidade atendida. Segundo as autoras, “o conhecimento técnico foi o ponto de partida, mas foi a partir do diálogo com os moradores que as decisões puderam ser tomadas” (GOIS; SANTOS; COSTA LIMA, 2020, pp. 1913–1914).

Ainda referente ao segundo projeto, no que se refere ao vivenciado junto à ZEIS PICI, Frota, Mafalda e Freitas (2021) ressaltam a importância da atuação universitária comprometida com a dialogicidade e em busca da autonomia da população envolvida em diferentes momentos do processo. Essa atuação se evidencia enquanto mediadora entre o Poder Público, técnicos e a comunidade, algo que se manifesta na

atuação extensionista nos “espaços convidados” – ao se posicionar junto ao Poder Público, pela efetivação do direito da população em participar efetivamente das tomadas de decisão na elaboração do Plano – mas também nos “espaços inventados” – ao se somar aos movimentos sociais e às lideranças comunitárias no fortalecimento da luta em torno das pautas como o direito à moradia e à cidade.

É imprescindível compreender que o contexto no qual o PIRF foi concretizado resultou de uma ampla organização de grupos representantes de diversas ZEIS de Fortaleza, sem a pressão e a participação ativa desses grupos nos *invited spaces* da Prefeitura dificilmente o PIRF teria sido realizado. A capacidade de articulação por parte dos movimentos sociais e lideranças comunitárias é fruto de anos de luta e acúmulo de outros espaços de organização em torno de pautas como o direito à moradia e à cidade, *invented spaces*, fortalecidos por assessorias técnicas e grupos de extensão da própria UFC (FROTA; MAFALDO; FREITAS, 2021, p. 85).

Assim, o que se apreende acerca da relação estabelecida entre a universidade e os agentes coletivos da comunidade não universitária, integrados às atividades extensionistas em questão, é a intenção e esforço em efetivar um processo dialógico.

Outro curso em destaque é o da UFPel. Conforme indicado em seu site, o corpo docente do curso é constituído atualmente por 43 docentes, dos quais 37 são arquitetos e urbanistas. Isso faz com que esse seja o segundo maior curso, em número de docentes, dentre os que responderam ao questionário, atrás somente dos cursos da Universidade de Brasília (UnB) – com 69 docentes – e da Universidade Federal Fluminense (UFF) – com 45 docentes. Dentre os docentes do curso da UFPel, 77% desenvolveram algum tipo de atividade de Extensão no período compreendido por esta pesquisa, sendo que 60% do total com atuação recorrente.

Dentre as atividades extensionistas realizadas pelo curso no período analisado, considerou-se pertinente a esta pesquisa a análise de duas iniciativas: o PET FAURB – para propor o diálogo com o anteriormente abordado PETarq UFC – e a Nucleação do Programa de Residência em AU+E – Programa já mencionado neste trabalho⁵¹, desenvolvido pela FAU-UFBA, que convidou a UFPel a integrá-lo enquanto nucleação.

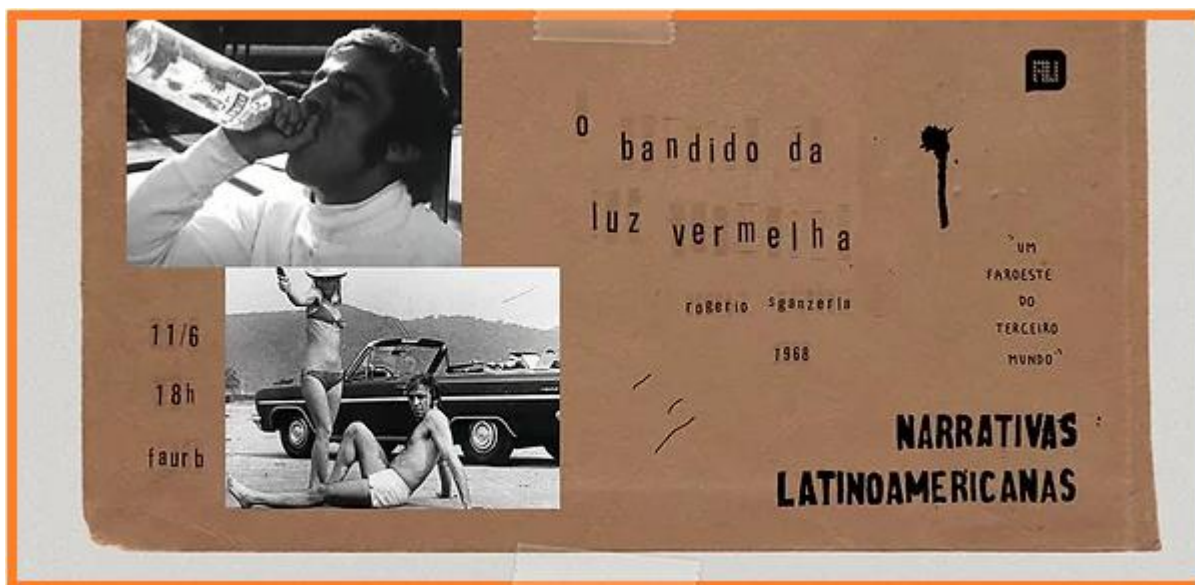
⁵¹ O Programa encampa em suas atividades o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização que leva o mesmo nome. Cf. Capítulo 2: Extensão Universitária e Planejamento Urbano no período de redemocratização.

Ao contrário do PETarq UFC, o PET FAURB faz parte do Programa PET realizado com apoio do MEC. Logo, suas premissas se mostram consideravelmente diferentes das apresentadas pelo Programa da UFC. De acordo com a definição apresentada na página oficial do Programa, o PET FAURB “busca propiciar aos alunos, sob orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica” (FAURB, 2022). Dessa forma, o que se presume é o foco em ações destinadas a qualificar a formação dos graduandos, mas sem fazer menção, ou primar explicitamente pela relevância social ou diálogo junto à sociedade externa à universidade. Além disso, os projetos realizados se dividem em três eixos – ensino, pesquisa e extensão – trazendo um indicativo de que não é aproveitado, nas iniciativas, o potencial existente de integração entre os meios de ação.

Analizando o conteúdo disponível acerca dos projetos de extensão em andamento⁵², deparou-se sobretudo com iniciativas voltadas à promoção de eventos acadêmicos destinados a estudantes e difusão da produção acadêmica, mas, novamente, sem que haja ênfase ou condicionamento a ações que dialoguem com as demandas sociais. Há de se notar, inclusive, a presença de colocações como “mecanismo para impulsionar a produção individual”, “organizado por estudantes e para estudantes” (FAURB, 2022). A exceção encontrada foi o projeto “NARRATIVAS LATINO - AMERICANAS: Explorando as relações entre Arquitetura, Urbanismo, Literatura e Audiovisual”, que, em sua descrição, cita a vinculação a uma disciplina da graduação prevista pelo PPP do curso e a preocupação, dado seu caráter extensionista, em buscar “possíveis estratégias para se construir mediações entre este conteúdo e a comunidade em geral” (FAURB, 2022).

⁵² Disponíveis em <https://petfaurb.wixsite.com/petfaurb/extensao>, acessado em 11/03/2022.

Figura 22: Material de divulgação online das atividades do projeto NARRATIVAS LATINO - AMERICANAS: Explorando as relações entre Arquitetura, Urbanismo, Literatura e Audiovisual.



Fonte: Imagens do arquivo do ArqPET-FAURB. Disponível em <https://petfaurb.wixsite.com/petfaurb/extensao>. Acesso em 20/12/22.

A outra proposta extensionista analisada consiste na participação, enquanto nucleação, no Curso de Especialização em Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade, parte do programa de Residência em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia, promovido pela Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFBA. Ao longo da participação da etapa teórica em Salvador, na UFBA, as residentes da nucleação de Pelotas relatam a importância da boa relação com movimentos sociais e lideranças com vistas a entrar em contato com “as demandas dos movimentos e comunidades, motivando um olhar diferenciado para a análise e escolha das áreas de trabalho, juntamente às visitas técnicas a essas comunidades, que são experiências únicas de conhecimento e vivência” (CARRASCO; MEDVEDOVSKI; ROCHA, 2018, p. 1988).

No âmbito das atividades práticas, foram desenvolvidas atividades de assistência junto a duas comunidades: o Loteamento Pestano e a Comunidade Indígena Kaingang – Aldeia Gyró, buscando-se, no primeiro caso, auxiliá-la no protagonismo, conhecimento e valorização do espaço e meio ambiente para a atuação desta frente ao projeto municipal de regularização plena, que estava em curso e, no segundo, o desenvolvimento de projetos vinculados ao saneamento e gestão de resíduos.

De acordo com integrantes dos projetos, identificou-se a importância de construir o vínculo e contribuir para a mobilização das comunidades locais “sem com isso restringir a autonomia o debilitar o protagonismo dos moradores” (CARRASCO; MEDVEDOVSKI; ROCHA, 2018, p. 1989), o que demonstra, ao menos, o comprometimento dos extensionistas em estabelecer um vínculo dialógico, pautado pela busca da autonomia das comunidades com que se relacionam. Um ponto que corrobora com esse comprometimento foi a presença de uma representante da comunidade, ao lado de três docentes, na composição da banca avaliadora dos anteprojetos elaborados ao final do curso.

Ainda que considerando a experiência como um todo exitosa, Medvedovski, Santos e Tavares (2019) ressaltam alguns pontos a serem aperfeiçoados em futuras edições do curso. Esses pontos dialogam diretamente com a intenção de propor atividades extensionistas com potencial transformador na luta pela efetivação de direitos. Dentre outros itens, são destacados pelos autores a necessidade de se:

promover o caráter formativo e extensionista do curso, compreendendo-o como uma possibilidade de prática de troca de saberes; e integrar as disciplinas de estágio ou extensão da graduação à Residência, conectando esses estudantes e aumentando o potencial de trabalhos e projetos (MEDVEDOVSKI; SANTOS; TAVARES, 2019).

Dessa forma, fica explícita, além da questão da dialogicidade, a importância dada à integração Ensino-Pesquisa-Extensão, apontando ainda, à frente, a necessidade de:

manter-se em luta por ideias que possam ser transformadoras e que, ao utilizar-se de instrumentos legais, instituição e, acima de tudo, de uma necessidade real do contexto social e urbano das cidades brasileiras, promova novas práticas possíveis de serem replicadas e regulamentadas (MEDVEDOVSKI; SANTOS; TAVARES, 2019).

De acordo com o explanado, portanto, infere-se que a experiência vivenciada ao longo do curso de Residência em AU+E, na nucleação UFPel, mostrou-se bastante alinhada com os ideais preconizados para a realização de uma extensão dialógica e de caráter transformador.

Por fim, dentre os cursos destacados por seu PPP, está o curso da UNILA. Conforme indicado em seu *site*, o corpo docente é constituído atualmente por 13 professores, dos quais 11 são arquitetos e urbanistas. Isso faz com que esse seja o

segundo menor curso, em número de docentes, dentre os que responderam ao questionário, atrás somente dos cursos da UFERSA – com 12 docentes – e pareada com o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Dentre esses docentes, 92% desenvolveram algum tipo de atividade de extensão no período compreendido por esta pesquisa, sendo que 77% do total com atuação considerada como recorrente. Dessa forma, o curso se encontra entre os 4 com maior taxa de docentes com atividades recorrentes de Extensão, dentre os cursos que responderam ao questionário.

Esses valores significativos de participação docente nas atividades extensionistas parecem ser reflexo da adoção da Extensão enquanto uma das tônicas do curso, desde a elaboração de seu PPP. A postura fica clara no documento, com papel de destaque dado ao Laboratório Modelo em Arquitetura e Urbanismo (LaMAU) – abordado anteriormente, destinado à prestação de serviços técnicos à comunidade – e o Laboratório de Práticas Formativas e Participativas em Arquitetura e Urbanismo (LaPPRAU) – “voltado a oferecer cursos à comunidade ministrados por professores e alunos extensionistas com vistas ao atendimento de demandas locais de capacitação” (UNILA, 2014, p. 17). Neste âmbito, será analisado a seguir o projeto “Cartografias do Devir no Quilombo Apepu”, realizado entre 2015 e 2018, e associado às atividades desses laboratórios.

O projeto teve como objetivo específico “promover o empoderamento da comunidade quilombola, mediante o reconhecimento e valorização de seus saberes e práticas cotidianas, em meio ao processo de transformação espacial que o quilombo de Apepu atravessa” (UNILA, 2017). Durante sua vigência, o projeto passou por diferentes etapas e formas de atuação. Houve momentos em que se deu promovendo a mediação e articulação entre a comunidade do Quilombo Apepu e entidades relacionadas a políticas públicas, bem como atividades pedagógicas, meio a negociações de implementação de ações no âmbito do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), passando pela assessoria voltada à busca e estudo de estratégias tecnológicas construtivas alternativas para implementação do projeto, em um momento em que o PNHR sofreu drásticos cortes orçamentários, colocando em risco a efetivação do projeto destinado ao Quilombo que, ao final, retornou às ações de acompanhamento e auxílio junto às políticas públicas, quando essa perspectiva voltou ao horizonte da comunidade (BASTOS; CUNHA, 2017).

Figura 23: Páginas 20 e 21 do "Dossier Direito ao Território no Quilombo Apepu"



Fonte: MALOCA (2020). Disponível em Disponíveis em https://issuu.com/cadernomaloca/docs/caderno_maloca_n1. Acesso em 20/12/22.

De acordo com o dossier “Direito ao Território no Quilombo Apepu” – publicação elaborada a partir do trabalho conjunto da comunidade Apepu e dos universitários integrantes do projeto – o trabalho foi realizado

com o intuito de colaborar com a comunidade quilombola em seus processos de luta por moradia e território, mediante a valorização de seus saberes. (...) reconhecendo suas práticas construtivas e de ocupação do território como importante contributo para os estudos da arquitetura afro-latina e afro-brasileira. **Trazer a público tais práticas são um passo fundamental para a reversão da invisibilidade histórica a que grupos negros no Brasil têm sido submetidos** (MALOCA, 2020, p. 5 negrito nosso).

A abordagem adotada dá indícios consistentes de que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto se deram de forma dialógica e buscando a emancipação de uma parcela oprimida da população. Isso, de modo a fomentar a troca entre os saberes e a produção conjunta de conhecimento entre universidade e população não universitária, buscando uma transformação social.

4.1 Ampliando os horizontes

Como dito anteriormente, tomando como base somente os cursos que participaram dessa pesquisa por meio do preenchimento do formulário enviado, algumas importantes vivências extensionistas e de notório caráter transformador seriam desconsideradas. Dessa forma, buscando maior assertividade na análise das iniciativas de caráter transformador, o horizonte de discussão foi ampliado, incluindo-se algumas das iniciativas desenvolvidas por aqueles cursos.

No caso da FAUUSP, de acordo com o rol de iniciativas registradas pelo curso de Arquitetura e Urbanismo, muitas se mostram relevantes no que tange à luta pela efetivação de direitos junto à população em situação de vulnerabilidade. Para além disso, parte significativa dessas iniciativas demonstrou trabalhar com a reflexão acerca de qual a extensão que se está praticando e pretendendo praticar. Entre essas iniciativas estão o “Programa de Residência em Arquitetura e Urbanismo: Planejamento e Gestão Urbana” da FAUUSP, realizado entre 2015 e 2016 – já abordada anteriormente – e o Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (CPPATHIS), realizado em 2019. Ambas as iniciativas foram agraciadas com prêmios ou menções nas categorias relativas à extensão, em eventos acadêmicos, como Arquicur de 2016 e 2019, respectivamente.

O CPPATHIS, realizado em parceria com a Ocupação Jardim da União, localizada no Grajaú, zona sul de São Paulo, consistiu em uma iniciativa de formação teórica e prática em assessoria técnica em habitação de interesse social, situada no território, a partir de diversas frentes de trabalho, primando pela atuação conjunta entre universidade e comunidade. Os Objetivos principais do curso giravam em torno da formação crítica e socialmente orientada de profissionais arquitetos e urbanistas para a atuação em assessoria técnica, através de atividades teóricas e práticas “a partir do convívio no território da ocupação, da interlocução com seus habitantes e do compromisso de engajamento crítico com as demandas provenientes dos moradores, da Associação e seus membros mais atuantes” (CABRAL; SILVA; TESTOLINO, 2020, p. 1250).

Como apontam Massimetti, Haddad e Damasceno (2020, p. 932), integrantes do curso, as atividades foram pensadas e construídas semanalmente a partir da troca

entre participantes universitários e não universitários, passando por ações de caracterização da ocupação e da população residente, frentes de trabalho direcionadas às melhorias habitacionais e atuação prática em obras de contenções e drenagem.

Figura 24: Mosaico de atividades desenvolvidas pelo CPPATHIS (2019)



Fonte: Mosaico elaborado pelo autor. Imagens do arquivo do CPPATHIS. Disponível em <https://prg.usp.br/formacao-em-assessoria-e-assistencia-tecnica-ocupacao-jardim-da-uniao-no-grajau-sao-paulo/>. Acesso em 19/12/22.

Com base na experiência, as autoras ressaltam a assunção do caráter social e político do projeto. Dessa forma, pode-se constatar o posicionamento deliberado, e por vezes enfatizado, da troca entre os saberes das comunidades universitária e não

universitária, durante o processo, evidenciando o caráter crítico, transformador e dialógico da proposta.

Em se tratando do curso da UFRGS, um projeto que chamou a atenção, tanto por suas temáticas e abordagens, como por sua recorrência, é o “Práticas Urbanas Emergentes” (PUE), que vem sendo realizado desde 2018 e já se encontra em sua terceira edição. Em sua proposta, já aparece de forma proeminente o estabelecimento do diálogo entre a universidade e a comunidade não universitária. Como apontam Mello *et al.*, integrantes do projeto,

O PUE foi criado como espaço de interlocução entre alunos de graduação, pós-graduação e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (os Participantes) e pessoas-coletivos promotores de novas práticas urbanas (os Protagonistas). (MELLO *et al.*, 2019, p. 131).

Em consonância com a proposta elaborada, os autores ainda reforçam a necessidade da reflexão acerca da prática extensionista e alguns pressupostos que nortearam o projeto, de modo a sugerir a indissociabilidade entre o que se entende por extensão e a dialogicidade entre a universidade e o restante da sociedade, durante essa prática, assim como a dimensão transformadora dessa:

A noção de extensão deste projeto ancorava-se em alguns pressupostos que, para nós, pareciam relevantes: que a Universidade Pública deve **estabelecer vínculos mais estreitos com a sociedade**, visando melhor compreender a realidade urbana onde a instituição está inserida; que ela deve **transbordar-se para fora dos seus muros**, impregnando-se dos temas, demandas e propriedades ausentes de seu cotidiano; que **a extensão é uma oportunidade de questionar os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem**, baseados na relação professor-aluno dada exclusivamente dentro de sala de aula, sendo, assim, **o ensaio de uma nova pedagogia para o ensino de Urbanismo e Planejamento Urbano**; que a extensão, além de sugerir novas práticas pedagógicas, **pode estimular a reflexão e busca de novos temas e problemas de pesquisa** (MELLO *et al.*, 2019, p. 131 **negrito nosso**)

Quanto ao método adotado, foram realizadas oficinas e vivências, dentro de sala de aula e em campo, colocando os estudantes em contato com a discussão referente às práticas emergentes. Práticas, essas, entendidas enquanto “construtoras de uma nova cidade possível (...), experiências contra-hegemônicas que, de alguma maneira, expressassem uma vontade coletiva de ressignificação do espaço público” (MELLO *et al.*, 2019). Isso, por sua vez, dialoga frontalmente com a abordagem das práticas insurgentes, colocadas por Miraftab (2009). Nesta experiência, além da

dialogicidade, ficam evidenciados outros pontos caros a esta pesquisa, como a preocupação com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a dimensão transformadora da extensão, ao não se conformar com a realidade dada, buscando o fomento a novas práticas urbanas.

Figura 25: Mosaico de atividades realizadas no âmbito do PUE



Fonte: Mosaico elaborado pelo autor. Imagens do arquivo do PUE. Disponível em <https://www.instagram.com/praticasurbanasemergentes/>. Acesso em 19/12/22.

Por fim, outra experiência que vem se mostrando exitosa e perene, constituiu-se fruto da colaboração entre universitários da FAUFRJ e organizações populares junto à Ocupação Solano Trindade, localizada em Duque de Caxias/RJ. A cooperação

entre esses agentes ocorreu desde 2014 e se deu por diversos projetos e atividades, tendo sido por meio de projetos de extensão e disciplinas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação da UFRJ que se institucionalizou a relação entre a universidade e a comunidade (PETRUS, 2021).

Dentre essas iniciativas, está o projeto “Educação e Cidade”, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Urbanismo (PROURB) da UFRJ. A proposta partiu da demanda da comunidade por tecnologias sociais que permitissem desenvolver formas associativas de trabalho e de produção do ambiente construído urbano. O projeto foi vencedor da primeira edição da modalidade “projeto de extensão” do Prêmio ANPARQ 2020. De acordo com a comissão avaliadora do prêmio, o projeto em questão:

articula pesquisa-ensino-extensão e há clara indicação de aprendizagem para universidade e grupo socioespacial. Processo de pesquisa-ação que propõe a "indissociabilidade entre a formação das pessoas, construção de espaços coletivos e a (re)produção da moradia e da cidade". **Parte da demanda do Movimento (MNLN) de troca de saberes e construção coletiva, e o processo foi de fato construído a partir de diálogos problematizadores, inclusive com uso de instrumentos de mediação** (ANPARQ, 2020, p. 21 **negrito nosso**).

Figura 266: atividades de processos participativos desenvolvidos com a comunidade Solano Trindade



Fonte: Petrus (2021).

Uma vez que se desenvolveram diferentes atividades e projetos, a interação e forma de atuação dos participantes universitários também se modificou ao longo do

tempo, buscando se adaptar às necessidades da comunidade e de cada momento. Inicialmente, a atuação da universidade se deu com vistas à elaboração do plano de ocupação do terreno. Mas, posteriormente, seguindo as demandas identificadas no território, a ação extensionista passou pela mediação junto às entidades públicas; assessoramento com vistas à introdução de tecnologias alternativas de construção; propostas referentes às tipologias habitacionais e implantação do projeto, entre outras atividades (PETRUS, 2021). Essa ação demonstra a potência e ampla gama de atuação criadas a partir do vínculo entre a universidade e uma parcela da sociedade em situação de vulnerabilidade social, trazendo à luz, evidentemente, além das potencialidades, diversos entraves e dificuldades vivenciados ao longo dos anos.

Portanto, a partir das respostas ao questionário elaborado, da análise dos PPPs dos cursos que o responderam e de algumas iniciativas extensionistas por eles realizadas e, por fim, da ampliação de horizonte trazida por mais essas iniciativas de cursos reconhecidos nacional e internacionalmente por suas atividades extensionistas, vislumbra-se a configuração das relações estabelecidas entre cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo de IESPs e os movimentos sociais na luta pela efetivação de direitos.

Embora iniciativas, como as apresentadas neste capítulo, demonstrem uma orientação pela transformação e o comprometimento com a prática dialógica e com os demais “Is” trazidos pela PNEU, raramente, essa extensão é tratada pelos cursos em pé de igualdade com seus pares: ensino e pesquisa. Ela ainda se apresenta, como visto na grande maioria dos PPPs, como algo “complementar” ou “extracurricular”, ao invés de integrante da matriz curricular dos cursos. Aparentemente, como demonstraram as respostas ao questionário, a análise dos PPPs e demais documentos consultados, a legislação vigente que trata da Extensão ainda se mostra pouco efetiva enquanto normativa, sendo muitas vezes adotada como “boa prática” ou “intenção”.

Alguns indícios apontam para um possível momento de inflexão nessa toada. Como, por exemplo, a relativamente recente inclusão de sessões destinadas à extensão em importantes eventos científicos do campo da Arquitetura e do Urbanismo – casos do ENANPUR, em 2017, e do ENANPARQ, em 2020. Da mesma forma, é notória a presença de ações extensionistas de caráter transformador e preocupadas com questões como a dialogicidade, promoção de autonomia e combate a opressões,

sendo desenvolvidas país afora – frequentemente encabeçadas por EMAUs e Laboratórios de Pesquisa e Extensão.

Esses fatores parecem sugerir um momento bastante delicado de possível transição. Por um lado, se identifica a movimentação de determinados cursos na direção da valorização e promoção de uma extensão socialmente orientada e de caráter transformador. Por outro lado, também se verificaram posturas mais conservadoras e pouco dispostas a aderir radicalmente à proposta de incorporação da atividade extensionista como parte igualitária no sistema tripartite junto ao ensino e a pesquisa. Trata-se, portanto, de uma circunstância de acirramento na disputa ideológica acerca do papel e da atuação da universidade.

4.2 A extensão à revelia

A confluência dessa disputa ideológica com o ainda insuficiente reconhecimento institucional acerca da relevância da ação extensionista – seja no âmbito das coordenações e direções de cursos e faculdades, das IESPs ou das agências de fomento científico – com certa frequência, resulta na atuação isolada daqueles docentes fundamentalmente orientados pelo potencial transformador da extensão universitária.

Dessa forma, é possível encontrar, distribuídas pelo território nacional, diversas iniciativas extensionistas de grande relevância, que se desenvolvem não graças ao apoio institucional, mas a despeito da falta deste. Iniciativas que ocorrem à revelia do posicionamento dos cursos acerca da extensão universitária. Dentre os cursos participantes da pesquisa por meio da resposta ao questionário, um caso emblemático é o da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU-UnB)⁵³.

Ao analisar a relação do curso com a atuação extensionista de caráter transformador – por meio do confronto entre os dados obtidos com a leitura do

⁵³ Vale ressaltar que, para o MEC, a FAU-UnB corresponde a dois cursos de Arquitetura e Urbanismo. Um, em período integral, e outro, no período noturno. No entanto, como aponta a faculdade em seu PPP, foi adotada a postura e premissa de se “ter um curso único, com apenas as diferenças inevitáveis quanto a distribuição de conteúdos nos fluxos do Diurno e o Noturno, possibilitando a livre movimentação dos alunos entre os turnos”. Dessa forma, aqui, ao se referir ao “curso”, busca-se abarcar o entendimento da situação vivenciada na faculdade, a partir de ambos os modelos ofertados pela instituição.

PPP, a resposta ao questionário, informações constantes nos currículos Lattes dos docentes e a divulgação em plataformas digitais de determinadas ações extensionistas – fica nítido o conflito existente entre uma notória omissão institucional e os esforços de uma parcela da comunidade acadêmica em efetivar e fortalecer esse tipo de extensão.

O PPP do curso foi publicado em 2012, antes da publicação do atual PNE e da Resolução CNE/CES n.º 7/18, o que, em parte, justifica o fato de o tema da integração da extensão à matriz curricular não ser abordado, resumindo-a ao rol das atividades extracurriculares. Em adição a isso, não consta no documento uma definição do que o curso entende como sendo a extensão, muito menos menção a aspectos relacionados à extensão de caráter transformador como as condicionantes da relevância social, da dialogicidade ou da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Elementos que já estão presentes na discussão acerca da extensão universitária desenvolvida pelo FORPROEX desde o final da década de 1980.

Quando muito, surge de forma recorrente no documento o intuito de “promover o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos preparados para o exercício profissional pleno na área da arquitetura e do urbanismo” (UNB, 2012). No entanto, não é oferecida qualquer explicação de como essa integração deve ser viabilizada, incentivada ou implementada, contrariando o que, como já dito anteriormente, as DCNs de 2010 estabelecem como incumbência dos PPPs.

Conforme apontam Andrade e Loureiro (2020), essa omissão acerca da atividade extensionista foi alvo de críticas dos próprios estudantes da faculdade. A partir de 2016, com os movimentos de ocupação estudantil, se fortaleceu e se estruturou, na FAU-UnB, a reivindicação discente pela “adaptação do currículo da FAU para uma maior aproximação com a sociedade pela extensão, como a assistência técnica às comunidades” (ANDRADE; LOUREIRO, 2020, p. 302). As autoras ainda apontam, como desdobramentos dessa mobilização, a criação, ainda naquele ano, da Comissão de Discussão do Projeto Pedagógico Conjunto de Graduação e Pós-Graduação; a instituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), em 2018; a realização da pesquisa “precisamos conversar sobre ensino na FAU-UnB: o plano (sic.) político pedagógico e a perspectiva do aluno”, desenvolvida pela estudante-pesquisadora Bárbara Letícia Brasil e a submissão, pela Coordenação de Extensão, do projeto “precisamos conversar sobre ensino na FAU-UnB: o projeto

político pedagógico, o NDE, a inserção curricular da extensão sob a perspectiva do aluno”.

A partir desse relato e dos dados obtidos pela resposta ao questionário enviado ao curso, fica claro como esse conjunto de iniciativas se deu graças a uma determinada configuração política vivenciada durante o período e que passou a encontrar maiores dificuldades com a mudança da direção da Faculdade em 2019, a qual deixou de estar alinhada com as iniciativas construídas durante os anos anteriores e que propunham a construção democrática de um curso mais socialmente orientado e em diálogo com a comunidade não acadêmica.

Foi relatado, em resposta ao questionário enviado à Faculdade, uma mudança na postura adotada pela Direção da FAU/UnB e pela nova Coordenação de Extensão, em 2020, que não deu continuidade à política de gestão que estava sendo implementada para incentivo e fomento às iniciativas extensionistas. Assumiu-se, a partir de então, uma atuação protocolar e meramente executiva das obrigações básicas, esvaziando o caráter político, emancipatório e transformador da extensão junto ao curso. Essa postura se alinha com outros dados obtidos através do questionário como a não inclusão, até o momento, de crédito para atividades de extensão no currículo básico, assim como a não validação de créditos logrados em ações de extensão desenvolvidas pelos estudantes e a não existência de carga horária mínima docente destinada às atividades de extensão, o que, em grande parte, explica o resultado encontrado acerca da atuação docente por meio de levantamento na plataforma Lattes, que demonstrou que menos de 30% dos docentes registraram atividades recorrentes de extensão no período analisado. Dentre esses poucos, encontram-se alguns docentes defensores da atuação extensionista – sobretudo daquela de caráter transformador – que, junto aos discentes, seguem travando a luta para buscar implementar um projeto democrático e cidadão de educação superior.

Porém, em 2022, com a aproximação do prazo para os cursos das IES concluírem suas propostas para a Inserção Curricular da Extensão em 10% dos créditos, foi criada uma comissão especial pela Direção da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB para trabalhar uma nova proposta de Plano Político Pedagógico para Inserção Curricular da Extensão com mudanças significativas no currículo da faculdade.

Um exemplo contundente da potência e das possibilidades da atuação extensionista nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e criado no bojo deste movimento de resistência dentro da FAU UnB, é o grupo de pesquisa “Periférico, trabalhos emergentes”. Como colocam as líderes do grupo, o Periférico:

busca atuar com assessoria sociotécnica da resistência em territórios populares, geralmente em situações de conflitos pelo direito à terra. O grupo acredita na força da educação libertária de Paulo Freire para promover mudanças na formação dos estudantes no nível de profissionalização, com a inserção da extensão nos trabalhos de conclusão de curso (ANDRADE; LOUREIRO, 2020, p. 307).

Vale o destaque para como se constituiu o grupo. Ele foi criado a partir de um Projeto de Extensão de Ação Continuada (PEAC), em 2013, por meio de uma parceria que busca dar continuidade aos trabalhos de extensão do EMAU/Casas. Portanto, docentes, discentes e pesquisadores passaram a trabalhar no sentido de atuar na realidade concreta através dos Trabalhos Finais de Graduação (TFG) dos estudantes da FAU UnB, conferindo assim maior conscientização e relevância social aos trabalhos e contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as mazelas sociais, em prol de uma sociedade mais democrática, em total consonância com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (2010), a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) e o Plano Nacional de Educação (2014). A partir dessas atividades, o grupo se solidificou, institucionalizando-se como “PEAC Periférico”, em 2016, e como grupo de pesquisa registrado no CNPq, em 2017.

Assim, consolidaram-se a pesquisa e a extensão no âmbito do curso stricto sensu do PPG-FAU, fazendo uma integração dos estudantes bolsistas da graduação – Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) – com mestrandos e doutorandos da pós-graduação nos territórios, bem como estudantes dos cursos lato sensu Reabilita/UnB e RAU+E/UFBA – Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade (ANDRADE; LOUREIRO, 2020, p. 307).

Na página oficial do grupo é disponibilizado um grande acervo de material produzido pelos integrantes, contando com documentação referente aos trabalhos de assessoria técnica, processos e projetos de extensão, artigos publicados, entre outros conteúdos.

Figura 27: Mosaico de registro de atividades do Grupo Periférico



Fonte: Acervo Grupo Periférico. Disponível em <https://www.perifericounb.com>. acesso em: 22/12/2022.

Há de se notar que, ao descrever a metodologia de trabalho referente à assessoria técnica, o grupo se situa no contexto da Política Nacional de Extensão e dá ênfase à integração do conhecimento técnico ao popular, de modo a deixar clara a dimensão dialógica na concepção e realização dos trabalhos. Além disso, o grupo descreve sua atuação, por meio de diferentes frentes, junto a movimentos sociais populares sob a perspectiva da cidadania sociotécnica,

assumindo que existe uma questão político cognitiva, e ideológico existencial vivida pelos mais diversos grupos sociais, movimentos sociais, movimentos operários e sindicais, entre outros, diante da questão da democratização dos processos de mudança tecnológica para que os sujeitos possam incidir sobre a política científica e tecnológica (PERIFÉRICO, 2022).

Por meio do conteúdo disponibilizado, é possível identificar no Periférico um exemplo nítido e exitoso de integração da extensão com a pesquisa, envolvendo docentes, pesquisadores, discentes de graduação e pós-graduação – *stricto e lato sensu* – apesar da resistência e dificuldades encontradas por seus integrantes e idealizadores.

As frentes de atuação do grupo estão inseridas em diversos territórios, tanto urbanos como rurais, em especial na RIDE (Região Integrada de Desenvolvimento) do Distrito Federal. O trabalho é realizado com várias comunidades, atendendo situações de assentamentos regulares e informais por meio de seis diferentes linhas de pesquisa: Assessoria/Assistência Técnica para Habitação Social; Autogestão e

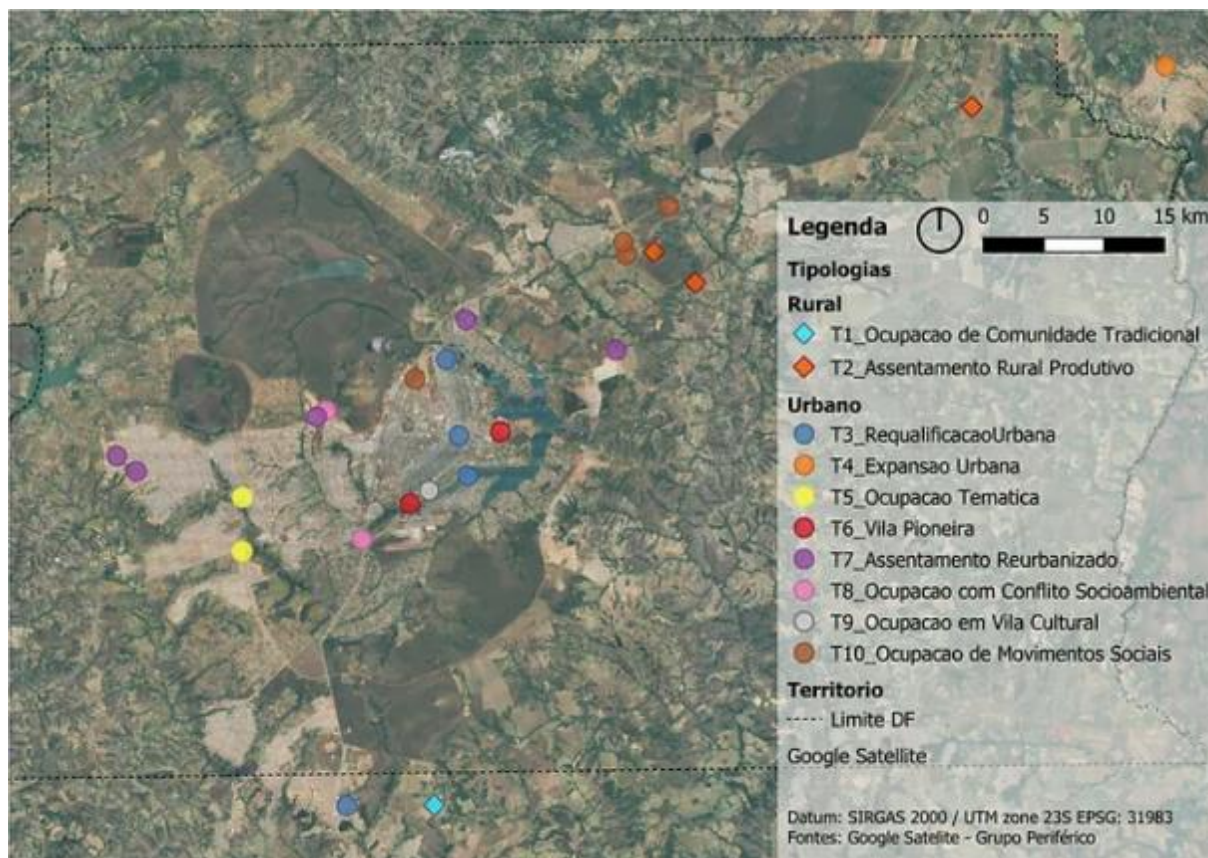
Lugares Mais Sustentáveis; Inovação e Tecnologia Social: Ecoturismo e Economia Solidária; Infraestrutura Ecológica e Agroecologia; Microplanejamento; Microurbanismo; Informalidade; Direito à Cidade; Pedagogias, Táticas Urbanas e Direito à Cidade; Ecossistemas Urbanos; Heterogeneidade Espacial; Padrões Espaciais e Fluxos de Água e Cidades Saudáveis, Mobilização Social em Comunidades e Metodologias Ativas.

De acordo com Andrade, Lenoir e Rezende (2021), o trabalho do grupo se dá:

[...] no formato de “pesquisa-ação” por meio de metodologias ativas e mobilização social, com uma visão “transdisciplinar” e “transescalar”, abrangendo movimentos populares (Movimento Sem Terra - MST, movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST), comunidades da periferia, associações de moradores, entidades ambientalistas bem como comunidades camponesas e comunidades tradicionais. (ANDRADE; LENOIR; REZENDE, 2021, p. 202)

O mapa a seguir (**Figura**) indica as principais ações em andamento, de acordo com o que o grupo identifica como “tipologias” de atuação. Cada tipologia traz consigo uma especificidade, com diferentes potencialidades e dificuldades quanto à realização e efetivação do potencial transformador da atuação extensionista.

Figura 28: Mapeamento de localização dos projetos e pesquisas no contexto do Distrito Federal e entorno.



Fonte: Andrade (2021). Crédito do mapa: Juliette Lenoir.

A T8 - Ocupação em Conflito Socioambiental, abarca, entre outros trabalhos, a atuação em Santa Luzia, uma ocupação fruto da necessidade de moradia dos trabalhadores do, hoje desativado, lixão da Estrutural. Neste território, carente de infraestrutura básica, em situação de alta precariedade e de irregularidade territorial, o Periférico vem desenvolvendo diversos projetos de assessoria técnica, buscando estabelecer diálogo com a população residente em torno de suas lutas, por meio de ações vinculadas ao Polo de Extensão da UnB, projetos de Iniciação Científica, Trabalhos Finais de Graduação e pesquisas de Pós-graduação (ANDRADE; LENOIR; REZENDE, 2021).

Uma das atividades desenvolvidas junto ao território de Santa Luzia foi a elaboração de um Plano de Bairro. A partir do plano, a ação universitária tinha como objetivo conscientizar a população sobre seus direitos, em especial, referentes à regularização fundiária e se mostrou potente para trabalhar junto à população com os

cenários possíveis, a resolução de problemas e a mediação de conflitos, tanto em curto, médio como a longo prazo (ANDRADE *et al.*, 2021).

Ainda de acordo com os autores, a elaboração do plano através de processo participativo foi baseado em “visitas, oficinas, debates e entrevistas, prezando pela articulação com coletivos e líderes locais” (ANDRADE *et al.*, 2021, p. 9).

Figura 29: Mosaico de atividades desenvolvidas na elaboração do Plano de Bairro de Santa Luzia.



Fonte: Andrade *et al.* (2021). Crédito das fotos: Átila Rezende. Mosaico elaborado pelo autor.

Analisando as publicações e registros realizados pelo Grupo, é possível identificar a preocupação de uma atuação pautada pelos conceitos da extensão transformadora. Ficam evidentes nas ações a importância do diálogo, da construção coletiva do conhecimento, da orientação desse conhecimento no sentido da emancipação e autonomia da população de Santa Luzia, bem como a incorporação da vivência e assimilação do aprendizado por parte dos universitários de modo a reavaliar e reformular a atuação universitária a partir da relação estabelecida com o território.

Embora seja um excelente exemplo dessa atuação de caráter transformador, como demonstrado anteriormente, a dificuldade para implementação da extensão universitária pautada por uma atuação democrática, emancipatória, socialmente orientada e, portanto, transformadora, em cursos de Arquitetura e Urbanismo, não é uma exclusividade da FAU-UnB. Logo, as potências e conquistas encontradas no Periférico podem ser identificadas em diversas outras iniciativas, que se impõem enquanto instrumentos de luta e resistência pelo país⁵⁴.

De acordo com o já explanado neste trabalho, a partir das discussões, mudanças e propostas acerca da extensão universitária, construídas ao longo de décadas, encara-se o atual momento, com base no instituído pela Resolução CNE/CES n.º 7/18, como uma janela de oportunidade para a ampla efetivação dessa extensão socialmente orientada e de caráter transformador.

Neste sentido, visando a indicação de possíveis direções e caminhos rumo a uma atuação socialmente relevante da universidade e uma formação integral e crítica dos profissionais arquitetos e urbanistas, no capítulo seguinte serão apresentadas reflexões elaboradas a partir de entrevistas realizadas com diferentes atores de atividades de extensão – docentes, discentes e representantes da comunidade não universitária – com base em suas vivências na prática extensionista, sendo possível melhor delinear os obstáculos e potencialidades pertinentes a essa atuação.

⁵⁴ De acordo com o material encontrado acerca das iniciativas supracitadas, parece ser possível se inferir que, nelas, de fato, a relação dialógica vem sendo adotada e, mais que isso, adotada enquanto elemento fundamental da atuação extensionista. No entanto, há de se ressaltar que toda a análise até aqui realizada se baseia em conteúdo produzido e divulgado pela comunidade acadêmica e, em geral, pela parcela integrante de tais iniciativas. Dessa forma, faz-se fundamental a abertura do diálogo com as comunidades envolvidas a fim de se analisar as relações através de outras lentes.

CAPÍTULO 5 – OS CAMINHOS DA EXTENSÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Ao longo dos capítulos anteriores, foi possível vislumbrar o percurso da extensão universitária ao longo do tempo, acepções da extensão universitária e conceitos a ela relacionados, bem como o estado da arte da atuação extensionista em alguns cursos atuais de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Portanto, partindo das iniciativas identificadas com uma proposta de caráter transformador, e da alocação destas de acordo com as categorias adotadas por Andrade e Loureiro (2020) – formação política, profissionalização, especialização e pós-graduação – foram selecionadas iniciativas relevantes para a realização de entrevistas com seus participantes (discentes, docentes e lideranças dos movimentos sociais parceiros).

As práticas de formação política são aquelas realizadas ao longo da graduação do discente, que desempenham papel fundamental para a sua formação ao colocá-lo diretamente em contato com a realidade, confrontando-se os aspectos formais e informais da produção arquitetônica e urbanística no país. Como exemplo da formação política, foram destacados alguns Programas de Educação Tutorial (PET) e os Escritórios Modelo (EMAU), como o ArqPET-UFC e do EMAU Canto, ambos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC. Já as práticas de profissionalização são as que compõem os trabalhos de conclusão de curso (TFGs, TCCs, TGIs etc.) ou cursos de prática profissionalizante voltados a profissionais recém-formados. Para tanto, foi escolhida a iniciativa do Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (CPPATHIS), desenvolvido pela FAUUSP. Quanto à especialização, foram englobadas as iniciativas de residência profissional e especialização (pós-graduação *latu sensu*). Tais iniciativas demonstram um grande potencial de aderência à proposta de extensão transformadora por meio da atuação direta, intensa e prolongada dos discentes junto ao território. Para abordar este momento, foi explorado o Curso de Especialização em Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade – Residência em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia (RAU+E), desenvolvido pela FAUFBA. Por fim, no que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, em que há um estreitamento entre a pesquisa e extensão, foi selecionado Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico, da FAU-UnB.

Quadro 4: Momentos de atuação e entidades com participantes entrevistados.

Momento de atuação	Formação política	Profissionalização	Especialização	Pós-graduação
"Entidade" relacionada aos entrevistados	EMAU Canto e ARQPET (UFC)	CPPATHIS (FAUUSP)	RAU+E (UFBA)	Periférico (UnB)

Fonte: elaborado pelo autor

As entrevistas não tiveram como intenção entender as minúcias da atuação dos coletivos em um determinado projeto ou nas particularidades organizacionais existentes em cada um deles, mas perceber como se constituiu, para cada um desses diferentes atores, a relação estabelecida entre universidade e os moradores de determinado território, possibilitando, a partir disso, identificar elementos que propiciam a relação transformadora e o coprotagonismo entre as partes envolvidas nos processos de luta, bem como quais são os subsídios necessários para que essa relação seja viabilizada, incentivada e adotada de modo predominante pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

5.1 Os obstáculos e potencialidades para a Extensão Universitária no campo da Arquitetura e do Urbanismo

Ao se realizar as entrevistas, muito se esclareceu sobre a prática extensionista em Arquitetura e Urbanismo, consolidando suposições anteriormente abordadas e evidenciando novos elementos. Algo que ficou nítido foi o condicionamento de seu sucesso – em termos da promoção de uma relação transformadora – a uma prática territorializada, com a presença constante, consciente e ativa da universidade no território, corroborando o que havia sido apontado no capítulo 2 deste trabalho.

De acordo com Clarissa, professora da UFC – integrante do ArqPET e em constante diálogo com o EMAU Canto – estar rotineiramente presente no território e desenvolver estratégias para que estudantes, docentes e população se apropriem desse território, é algo fundamental para se estabelecer um diálogo franco entre todas as partes e possibilitar um processo verdadeiramente participativo de construção da luta. Tendo isso em vista, ela destacou a importância em se encontrar as melhores

ferramentas para essa atuação, trazendo, como exemplos exitosos, os trabalhos realizados a partir da cartografia social, por meio de mapas e maquetes. Essa metodologia faz uso de materiais previamente elaborados pela universidade, poder público ou outras instituições formais, apresentados para a população local, a partir dos quais, em conjunto com a população, se estabelece uma leitura coletiva, afetiva e bastante particular daquele território, em que a população não universitária – historicamente excluída dos processos de tomada de decisão – apropria-se de técnicas convencionais de representação do território (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013). A partir disso, então, novas representações são construídas de acordo com as necessidades expressas naquela realidade e por aquela população.

Figura 30: Oficina realizada pelo ArqPET/UFC junto a moradores do Raízes da Praia.



Fonte: <http://pet.arquitetura.ufc.br/2017/05/raizes-da-praia-resistencia-urbana-na.html>

A respeito da relação estabelecida entre a comunidade não universitária e a universidade, Carmem, moradora da comunidade do PICI em Fortaleza/CE, relatou que estudantes e docentes, de fato, se fazem presentes no território, em perene,

constante e franco diálogo com a população, o que propícia um ambiente de troca e parceria entre todos os atores:

[...] a gente tem essa parceria desde o ano de 2010, que a gente vem com o pessoal da arquitetura. Não só da arquitetura, mas também do direito e outros cursos da UFC. Mas, assim, quem a gente diz que está sempre mais junto a nós é o pessoal da arquitetura e do direito, porque também tem um envolvimento muito grande das professoras, né [...] eles tiveram muito junto com a gente aqui também na época da eleição, né, da orientação dos conselhos gestores, a gente tem uma parceria muito boa com a um UFC [...] (CARMEM, informação verbal, 2022).

Além da dimensão temporal da relação, em sua fala, a moradora evidencia a dialogicidade e a negociação entre os saberes sob a ótica de Paulo Freire, autor que chegou a citar por mais de uma vez. Primeiramente, ao dizer que:

[...] a gente tem assim o nosso conhecimento, né. Que o Paulo Freire ressaltava, né. No “conhecimento do mundo” eu sou formada em pós-graduação. Mas assim, nesse quesito assim de questão de conhecimento da cidade, de lutar por uma questão de moradia, onde todas as pessoas possam usufruir dessa cidade, porque é um direito da gente estar aqui perto, a gente conseguiu se aprimorar disso através das assessorias técnicas [...] a gente também pode entrar nesse diálogo com conhecimento, que não é do jeito que eles trazem, mas que a gente pode dar uma ajuda, porque a gente conhece (CARMEM, informação verbal, 2022).

E, posteriormente, evoca o autor, quando questionada se ela identificava que os universitários haviam aprendido também com a população. Nesse momento, além de exaltada a troca entre os saberes, foi enfatizada a valorização consciente e intencional desses diferentes saberes e da importância da universidade se colocar no dia a dia da comunidade para, de fato, entender a realidade em que pretende atuar.

[...] você aprende quando ensina e ensina também quando aprende. Então, sim a gente vê essa troca, né. Eles sempre ressaltam que é assim: eles também aprendem com a gente, né. Porque a gente pensa nossa realidade, né. Eles têm sim essa troca, né. Ninguém sabe tudo, mas também ninguém não sabe nada⁵⁵. Então, assim como a gente aprende com eles, eles também aprendem com a gente, no nosso dia a dia da comunidade, né. De levar os problemas, deles conhecerem a realidade onde eles estão querendo ajudar.

⁵⁵ É curioso, e muito revelador, notar como o trecho “daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 1967, p. 104) surge de maneira recorrente nas falas daqueles que, em contato com a obra de Freire pelas mais diversas formas, apropriam-se da criticidade e da valorização dos diferentes saberes. Prontamente, ao ouvir a fala de Carmem, fui levado à fala de Sérgio Molina, mestre de obras, professor e uma figura muito importante para o CPPATHIS, quando, em uma outra ocasião, relatou “Como dizia Freire, ninguém sabe tudo e ninguém sabe tão pouco. A gente sempre tem alguma coisa pra aprender e alguma coisa pra ensinar. A forma que a gente faz isso é que faz a diferença” (MOLINA, informação verbal, 2021).

Então, a gente vê isso aí como a troca, né (CARMEM, informação verbal, 2022).

Algo semelhante surgiu durante a conversa com José, morador do Jardim da União, bairro que foi recentemente regularizado e urbanizado no extremo sul da cidade de São Paulo/SP. José integrou as atividades desenvolvidas no CPPATHIS, durante o ano de 2019, momento em que o território ainda se encontrava irregular e em processo intenso de luta pela efetivação dos direitos da população. Ele salientou como a relação estabelecida entre os universitários e os residentes, da então ocupação, foi pautada pelo diálogo. José relatou um episódio onde foi interpelado por um companheiro de luta a respeito de uma fala dele junto a docentes da USP:

[...] um militante que *tava* junto falou “cara, você tem ideia? Você estava explicando as coisas da ocupação, como devem ser feitas, pra professor da USP! Não, cara, não é normal! Você *tava* dando aula, você viu isso?” não vi não! Eu falei, “ali foi uma troca, né?” (JOSÉ, informação verbal, 2022).

Apesar de sucinta, e potencializada justamente por isso, essa fala reúne elementos importantes para se entender, ao menos uma das expressões do potencial transformador da ação extensionista, desde que realizada de forma territorializada e comprometida com as demandas sociais. No momento em que docentes universitários se colocam ao lado da população não universitária em uma posição equânime para a negociação entre os saberes, diversas barreiras são rompidas e se cria um ambiente fértil para a produção de novos conhecimentos que não poderiam ser construídos somente dentro da universidade, nem tampouco somente pela população não universitária. É assim que se parece estabelecer uma relação de coprotagonismo na produção do conhecimento, neste caso, a partir da relação entre uma parcela acadêmica e outra não acadêmica da sociedade. Como muito bem coloca Freire,

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2011, p. 25).

Por meio das conversas estabelecidas com esses diferentes atores, foi possível notar como essa prática dialógica, continuada e sempre presente no território é também uma condicionante e a responsável por viabilizar uma leitura mais assertiva

da universidade acerca das reais demandas sociais. Como, salientou Kátia, docente da FAUUSP, a demanda surge do território, e deve surgir, pois é no convívio, análise e discussão constantes com a realidade concreta, que os sujeitos envolvidos se situam no mundo e, a partir disso, se tornam capazes de atuar de maneira consciente e transformadora sobre essa realidade⁵⁶.

Tendo isso em vista, vale destacar que a permanência e continuidade da atuação da universidade no território foi apontada por diversos atores como algo excessivamente importante e potente, mas, ao mesmo tempo, como uma das grandes dificuldades para implementar a atuação extensionista. Tal impasse se dá por uma sucessão de fatores, sendo parte deles pertinente a todos momentos de atuação da extensão e, outros particulares, a apenas alguns desses momentos. A começar pela necessidade em si dessa permanência e continuidade que, inexoravelmente, estão relacionadas a uma atuação prolongada no território. A docente Liza Maria Souza de Andrade, da UnB e integrante do Grupo Periférico, salienta que os resultados da extensão são obtidos a longo prazo, o que configura um conflito com uma questão trazida pelas discentes Carolina, Luísa e Vanessa, da UFC, ao evidenciarem a incompatibilidade entre os tempos do território e da academia.

Embora a extensão deva ser considerada como um processo (BRASIL, 2018; FORPROEX, 1987, 2015) e que o aprendizado se dê ao longo deste, e não somente ao fim, há de se concordar que parte fundamental dos objetivos da atuação extensionista está ligada à resolução de demandas sociais, de tal modo que o cumprimento pleno de seus resultados se dará quando as demandas trazidas do território para a universidade forem atendidas, ou ao menos, desenvolvidas até o limite do possível no âmbito da atuação extensionista. Assim, se faz necessária uma pausa para a reflexão acerca de o que viriam a ser os resultados e tempos mencionados.

5.2 Os resultados na Extensão

Em um exercício dialético, não significa que o êxito da ação extensionista estará condicionado ao atendimento pleno de todas as demandas colocadas, pois o processo em si é capaz de construir diversos ensinamentos. Como trazido pela arquiteta e urbanista Flávia, discente integrante do CPPATHIS, ao rememorar uma

⁵⁶ Assunto mais aprofundado no capítulo 2 deste trabalho, com subtítulo “Paulo Freire e a Extensão”.

fala do professor e extensionista Bruno Mello da FAUFRGS, “dar errado dá muito certo”. Essa fala traz com muita intensidade a dimensão pedagógica da atividade extensionista e, por conseguinte, a práxis freiriana da qual está imbuída essa atividade. Como já dito anteriormente, essa prática se dá por meio da ação-reflexão, a qual necessariamente passa por acertos, erros e reflexões acerca desses para possibilitar a continuidade da atuação. E, isso, invariavelmente, leva tempo.

Quanto a essa discussão, envolvendo tempo, processo, acertos, erros, reflexão, aprendizado e resultados, parece no mínimo incoerente não compartilhar um relato um pouco mais descritivo, ainda que sintético, a partir da minha vivência durante a realização do CPPATHIS⁵⁷. Não se pretende com isso fugir do rigor científico, mas contribuir com o arcabouço da práxis mencionada e ratificar o entendimento de que, na ciência, não existe neutralidade e o posicionamento desta pesquisa na direção de uma educação crítica e emancipadora.

Em 2018, fui um dos arquitetos e urbanistas recém-formados selecionados para participar do Curso de Prática Profissionalizante em Assessoria e Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (CPPATHIS), realizado pelo LABHAB/USP em parceria com a assessoria técnica Peabiru e a Associação de Moradores do Jardim da União. Ao longo do curso, e a partir da constante presença no território, uma das demandas identificada pelos cursistas foi a resolução de problemas relacionados à drenagem urbana. A partir disso, formou-se uma frente de atuação destinada a buscar estratégias de intervenção no espaço público, principalmente nas praças e ruas do Jardim da União, que contribuíssem para o enfrentamento dos problemas causados pelas águas da chuva. Dentre as estratégias concebidas e adotadas, uma das que gerou maior mobilização por parte de universitários e moradores foi a construção de um condutor superficial para as águas pluviais que fosse capaz de levar os maiores volumes de água através da ocupação, até que desembocassem na rede pública de águas pluviais que se encontrava às margens da ocupação.

O processo envolveu docentes, discentes, técnicos e moradores e contou com diversas etapas: o entendimento do problema; identificação dos trechos mais críticos; possíveis estratégias de intervenção; análise e testes envolvendo tecnologias e

⁵⁷ Do curso se desdobrou a produção de uma série de trabalhos acadêmicos que abordam com maior profundidade o que representou aquela vivência. Para se aprofundar nesses trabalhos, conferir (CABRAL; SILVA; TESTOLINO, 2020; MASSIMETTI; HADDAD; DAMASCENO, 2020; SANTO AMORE; LEITÃO; MARTINS, 2019)

materiais alternativos e de baixo custo para a realização; prototipagem de algumas soluções projetadas; construção de um trecho do dispositivo de drenagem proposto e posterior acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos.

Situando a vivência na discussão aqui elaborada, o objetivo prático dessa ação seria mitigar os problemas causados pelas águas da chuva que, em grandes volume e velocidade, acabavam por danificar as ruas e residências da ocupação. A ação mobilizou, semanalmente, os participantes, por um período de quase seis meses, envolvendo intenso processo de ação-reflexão e trocas de saberes entre universitários e moradores, propiciando diversos câmbios nas funções previamente estabelecidas – especialmente entre a relação educador-educando – e fortalecendo consideravelmente o vínculo existente entre todos ali presentes.

Embora, para mim, enquanto participante, essa relação dialógica já tivesse ficado evidente, durante as entrevistas, esse entendimento foi reforçado, e complementado pelos outros companheiros de curso. Por exemplo: quando José exalta a importância dos estudantes se colocarem lado a lado dos moradores durante os mutirões de execução, exclamando "onde já se viu, cara! O pessoal da USP pegar num piquete e cavar valeta. No barro, na chuva... eu olhava pra aquilo e falava 'nossa, que legal!'" (JOSÉ, informação verbal, 2022). Ou, então, a professora Kátia, ao comemorar a fluidez das posições exercidas pelos diferentes atores no dia a dia das atividades, "é um prazer você ter um aluno e esse aluno, em determinadas condições, ele ser o mestre" (KÁTIA, informação verbal, 2022).

Ao fim do processo, foi concluído o dispositivo, carinhosamente apelidado de biovaleta, realizado em regime de mutirão com participação dos moradores, docentes e estudantes. A biovaleta, de aproximadamente 150 metros de comprimento, foi executada a partir de corpos de prova de concreto doados, os quais foram assentados em uma valeta cavada com ferramentas convencionais (enxada, pá, cavadeira, entre outras) (Figura).

Figura 31: "Biovaleta" sendo construída em regime de mutirão pelos participantes do CPPATHIS, com o e no Jardim da União em 2019.



Fonte: arquivo CPPATHIS.

Mas, qual foi o resultado? De imediato, para a função concebida – desacelerar e direcionar a água proveniente da chuva para o sistema de drenagem que margeava o território da ocupação – o dispositivo demonstrou relativo sucesso. No entanto, por conta de as ruas serem de terra, rapidamente, o canal criado pela biovaleta foi soterrado, apresentando difícil manutenção. Logo, o que pareceu naquele momento, foi que, apesar de todo o esforço, potência e beleza do processo que originou a biovaleta, o objetivo não foi alcançado.

Contudo, após a ação, e a partir de um período de reflexão, foi possível compreender como essa atividade foi capaz de movimentar esses diferentes atores em torno de uma temática de suma importância – o direito à moradia digna com acesso à infraestrutura de drenagem urbana – que até então parecia pouco relevante para boa parte da população e que, a partir desse processo, tomou consciência do

impacto que tem em seu cotidiano e da dimensão que tem uma obra de infraestrutura, que deve ser absorvida, gerida e executada pelo Estado.

Após a conclusão do CPPATHIS, e fruto de um longo período de luta da população residente do Jardim da União, em 2022, foi acordado, junto ao Poder Público, o processo de regularização do bairro e das moradias. Portanto, também ficou definido que a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano de São Paulo (CDHU) e a Secretaria de Habitação da Prefeitura ficariam responsáveis pela conclusão das obras de infraestrutura, incluindo a pavimentação e arruamento, sem custos adicionais aos moradores.

Figura 32: Foto da Rua da União após remoção da “biovaleta” e realização das obras de infraestrutura.



Fonte: Acervo Ana Maria Haddad, 2022.

Dessa forma, pode-se concluir que foi somente a partir do conhecimento da realidade concreta, somado à ação-reflexão sobre essa realidade, que se pôde emancipar o saber dos participantes, no sentido de entender que, de fato, a luta ali

deveria se pautar na exigência do cumprimento do papel do Estado – visando uma atuação estrutural no território – ao invés de se assumir a responsabilidade de resolver pontualmente o problema, por meio de uma estrutura com recursos diminutos, tal qual as ações de extensão universitária. Assim, retomo a menção à fala do professor Bruno, concluindo que, desde que realizada a partir de uma perspectiva crítica, mesmo quando “dá errado”, a ação extensionista exprime seu potencial transformador e, portanto, “dá muito certo”.

Dito isso a respeito dos resultados da extensão, ainda nos resta tratar dos diferentes tempos mencionados durante as entrevistas. Esses tempos se expressam de variadas formas em cada situação e a partir da leitura de cada um dos diversos atores envolvidos, mas sempre a partir da realidade concreta. Ou seja, no território, as velocidades pendulam entre a urgência das demandas e as restrições materiais impostas àqueles em situação de vulnerabilidade.

5.3 Os diferentes tempos na Extensão

De um lado, os relatos sugerem que, com certa frequência, ações extensionistas que visam transformações mais estruturais, planejadas para serem executadas e ter resultados a longo prazo, precisam ser desaceleradas para dar vazão à resolução de demandas urgentes, casos, por exemplo, nos quais as atividades destinadas à elaboração de um Plano Urbanístico Popular precisam ser suspensas, ou ter dedicação da equipe dividida com outras voltadas para a resolução de problemas urgentes decorrentes de fortes chuvas ou para discutir estratégias de resistência mediante o recebimento de ordem de reintegração de posse em área ocupada. De outro lado, há relatos que indicam que a implementação de determinadas ações projetadas precisou ser adiada por falta de condições materiais para sua realização. Foi o caso da situação vivenciada por integrantes do ArqPET/UFC junto à comunidade Raízes da Praia, localizada em Fortaleza/CE.

No ano de 2015, a comunidade buscou o ArqPET/UFC para que esse desenvolvesse uma assessoria técnica para projeto de ATHIS e aplicação do instrumento de usucapião, visando o reconhecimento de propriedade aos moradores e qualificação das condições de moradia. No entanto, em um dado momento, as

atividades precisaram ter o cronograma ajustado de acordo com a disponibilidade de recursos para a comunidade.

Em 2015, o processo de usucapião ainda não havia sido protocolado, o que trazia insegurança de posse aos moradores. Além disso o projeto desenvolvido junto ao ArqPET não pôde ser imediatamente executado pelos moradores porque estes não possuíam recursos para a implantação da infraestrutura no terreno ocupado, quando ele foi finalizado em 2017. Além disso, desde o dia da ocupação ocorreram diversas tentativas ilegais de despejo, incluindo a presença de milícias armadas usando de ameaças para intimidar o grupo, o que acarreta em uma insegurança fundiária que permeia a Comunidade, ainda em processo de usucapião (ARQPET, 2021).

O relato coloca em evidência tanto uma possível necessidade de frenagem em alguns processos, como o movimento pendular entre avanços e pausas desses processos para concentrar a atuação em diferentes demandas urgentes, que constantemente afloram no território. Essas urgências crescem à medida que também cresce o nível de vulnerabilidade social em que se encontra a população. Durante o atual período de enfrentamento da pandemia da COVID-19, as desigualdades se esgarçaram, deixando ainda mais evidente e presente a privação, por uma grande parcela da população, de acesso a direitos constitucionais, como à moradia e à alimentação. Portanto, aumentaram as demandas por estratégias e medidas que tivessem resultados mais imediatos, deixando também mais evidentes as limitações e os potenciais na atuação extensionista.

Para além dos diferentes tempos identificados a partir do território, há ainda condicionantes impostos pela necessária compatibilização entre estes tempos e os da universidade, que impactam diretamente na atuação extensionista, como expressado ao longo das entrevistas. É notório que os diferentes atores no âmbito da universidade também exercem diferentes relações temporais com a atividade extensionista. Isto fica bastante nítido quando foram comparadas as leituras realizadas dos quatro momentos identificados – formação, profissionalização, especialização e pós-graduação – por discentes e por docentes.

As discentes Carolina, Luísa e Vanessa, da UFC, expressaram a dificuldade em alinhar as atividades no território com o calendário acadêmico, já que, em determinadas situações, as demandas sociais exigiam rápida atuação, algo incompatível com a carga horária disponível pelos discentes para atividades do EMAU ou para disciplinas. Mas, em outros momentos, a demanda exigia uma atuação mais

prolongada e que extrapolava a duração da disciplina ou a permanência do discente no EMAU, indo ao encontro da fala da professora Liza, da UnB, ao apontar, como um problema, a falta de perenidade e continuidade na atuação do EMAU, principalmente por conta do fluxo de entrada e saída de estudantes em um curto período. Essa questão, inclusive, se soma à outra apontada pelas discentes da UFC sobre a dificuldade de lidar com a flutuação de integrantes do EMAU, o que chegou a gerar, em alguns momentos, o esvaziamento da entidade e, em outros, a superlotação dela, tornando difícil o planejamento a longo prazo e, conseqüentemente, a continuidade do trabalho no território.

Nesse sentido, a discente do CPPATHIS, Flávia, reforça a importância da referência contínua do docente na ação extensionista, que tem a possibilidade de dar sequência ao trabalho, garantindo a permanência no território e o vínculo com este, mesmo com a troca dos discentes de graduação envolvidos. Esse é um ponto inclusive ratificado pela discente de pós-graduação da UnB, Juliette, ao afirmar que sua inserção no território e aproximação com aquela realidade foi extremamente facilitada pela já existência de uma relação consolidada entre o Grupo Periférico e os moradores do território popular com quem ela desenvolve sua pesquisa-ação.

Ainda que a pós-graduação *stricto sensu* tenha um período de atuação que geralmente varia entre dois e quatro anos, a prévia existência de uma relação consolidada com a comunidade torna-se algo importante, enfatizando, assim, como o processo de estabelecimento de uma relação de parceria, conhecimento e confiança entre universidade e território se dá de modo dilatado no tempo. Como a questão temporal não escapa a nenhum dos momentos de atuação do discente junto à extensão, Liza, que foi discente da primeira turma de especialização do curso RAU+E realizado pela FAU/UFBA, entre os anos de 2013 e 2014, também relatou a sua relação em um território popular com o qual segue trabalhando até os dias de hoje. O trabalho iniciado como estudante se consolidou quando já se tornou profissional, passando a atuar em uma assessoria técnica, contribuindo para que, em 2021, a comunidade conquistasse a titulação da terra. Como a própria discente colocou, “[...] uma semente, mesmo que demore, pode frutificar” (LIZA, informação verbal, 2022). Isto também ratifica a importância de se investir em uma atuação extensionista desenvolvida por um contingente amplo e heterogêneo de atores de formação em Arquitetura e Urbanismo, já que a disponibilidade e a possibilidade da presença

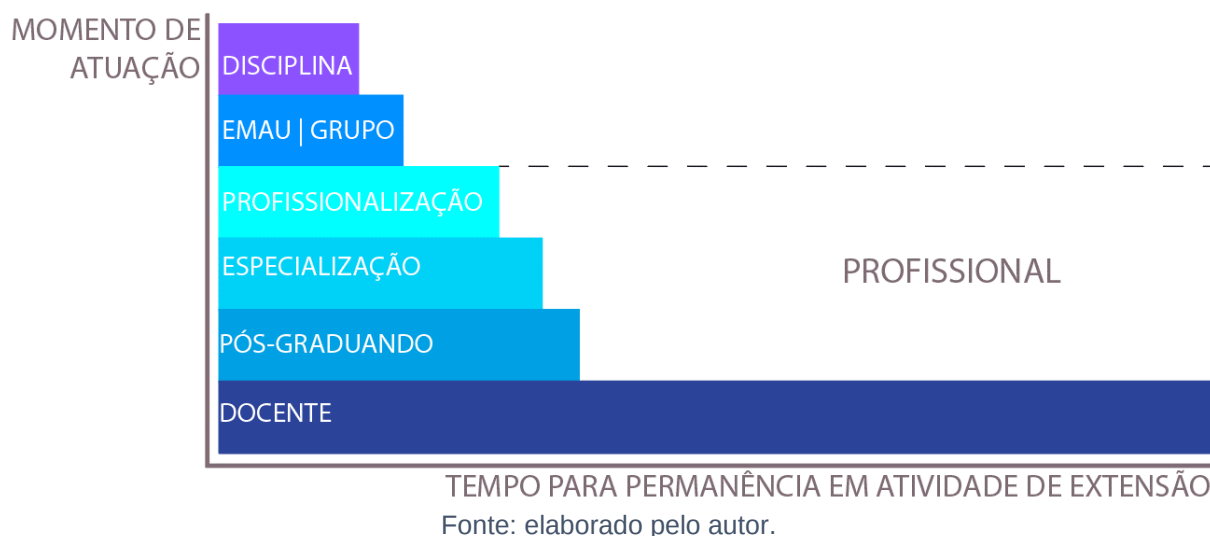
extensionista em cada um dos momentos se dá de maneira distinta, revelando ser interessante a integração entre as atividades de docentes, discentes de graduação e pós-graduação e de profissionais formados.

Os fatores que interferem na possibilidade de atuação dos profissionais arquitetos e urbanistas, formados ou não, são diversos. Mas, por ora, atentando-se apenas para a dimensão da disponibilidade de tempo, é possível inferir alguns indicativos para uma atuação extensionista pautada no coprotagonismo e na transformação.

As disciplinas – sejam de graduação ou de pós-graduação – representam um recorte temporal reduzido, que muitas vezes não correspondem ao tempo das demandas do território. As ações da graduação, envolvendo EMAUs e grupos de pesquisa e extensão, podem ter maior duração, sofrendo com o revés, no entanto, da grande flutuação no número de integrantes. Já a presença de um corpo mais profissionalizado permite uma atuação em período mais prolongado e com maior intensidade de presença ao longo da realização do curso, mas que, diante dos prazos pré-estabelecidos para início e encerramento, podem não corresponder aos tempos demandados pelo território. A especialização apresenta condições semelhantes com as encontradas na atuação em etapa profissionalizante, com atuação ainda um pouco prolongada. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, traz a possibilidade mais concreta de efetivação da pesquisa-ação, podendo se inserir na realidade do território em um tempo ainda mais ampliado, quando comparado com os momentos anteriores, mas também com prazo para conclusão.

A atuação docente pressupõe uma maior perenidade, sem data para se encerrar e com a possibilidade de relação transversal com discentes desde a graduação até a pós-graduação, sem deixar de situar uma importante possibilidade de parceria entre a universidade e coletivos profissionais de assessoramento técnico, que também se encontram em situação semelhante à dos docentes, sem prazo determinado para o encerramento. Assim, a distribuição de possibilidade de atuação, com relação a tempo disponível, pode ser entendida da seguinte forma:

Gráfico 12: Correlação entre o momento e tempo disponível para atuação em atividades de extensão



Como demonstra o gráfico, é nítida a disparidade entre os tempos disponíveis para a atuação discente, em qualquer uma das etapas, e a atuação docente. Dessa forma, o que parece coerente, buscando a perenidade no território, é a estruturação das atividades extensionistas conduzidas pela atuação docente. Isso não significa que o docente deva assumir uma postura de protagonismo perante os demais atores, tão pouco que as iniciativas partam dele, mas que o docente esteja na posição de referência e articulação da ação extensionista. Assim, é razoável imaginar que a permanência e a perenidade da atuação da universidade no território se construam durante toda a atuação do profissional docente, perpassada pela atuação conjunta de diversos discentes e pesquisadores em diferentes etapas de formação.

Em adição a isso é possível pensar em diferentes formas de atuação discente, equacionando a disponibilidade desses com a demanda colocada pelo território. As disciplinas, por exemplo, oferecem um grande contingente de estudantes, mas por um curto período. Dessa forma, podem ser interessantes como um primeiro contato, de modo a instigar a participação discente junto à extensão e criando um possível vínculo com o território, mas também para injetar uma grande quantidade de pessoas para atividades como, por exemplo, a aplicação de um questionário socioeconômico em uma comunidade para dar subsídios a uma pesquisa de pós-graduação que esteja sendo realizada junto àquele território.

Embora isso já tenha sido bastante enfatizado ao longo do trabalho, vale aqui, mais uma vez, salientar a importância da qualificação dessa presença constante no

território. Não basta que a universidade esteja constantemente presente, se essa presença não contribuir, de fato, na luta desenvolvida pela população local, nem fizer sentido para essa população. Essa problematização ficou clara durante uma fala de José, morador do Jardim da União, ao lembrar que parte da liderança da ocupação se mostrou desconfiada e desmotivada em participar das atividades do CPPATHIS, por considerar que os universitários estariam ali somente para benefício próprio, utilizando o território como laboratório e sem real comprometimento com as pautas da população local.

[...] a Iolanda abraçou isso daí como se fosse da família dela. A Sônia, era tudo diferente. “ah eles vêm aqui tudo pra se aproveitar, quer fazer nome, não sei o quê”. Ela tem esse pensamento, “só vem aqui pra ganhar nome, eles só quer dinheiro, não sei o quê”. Ela pensava isso, então, tanto que ela nem se engajou no projeto, ficou lá afastada. As meninas tentaram conversar com ela, mas cada vez que ia conversar com ela era uma patada, né. Então, tem pessoas que acreditam e outras que pensam diferente (JOSÉ, informação verbal, 2022).

Portanto, parece claro que parte do potencial transformador da atividade extensionista realmente resida em uma atuação orientada pelo atendimento às demandas populares. Para isso, os universitários extensionistas, em diálogo constante com a população, devem construir uma relação de coprotagonismo, onde haja compartilhamento dos significados, sem que a parcela não universitária se sinta objeto, ao invés de sujeito, das atividades. Contudo, é necessário pensar não só essa perspectiva dentro da relação universitário-território popular, mas também as distintas possibilidades, atribuições e potências existentes nas relações estabelecidas dentro da universidade – docentes-discentes – e entre a universidade e atores não universitários, que não são necessariamente os residentes do território onde se está trabalhando, o que inclui, por exemplo, a relação entre universitários e assessores técnicos profissionais.

5.4 As parcerias extensionistas

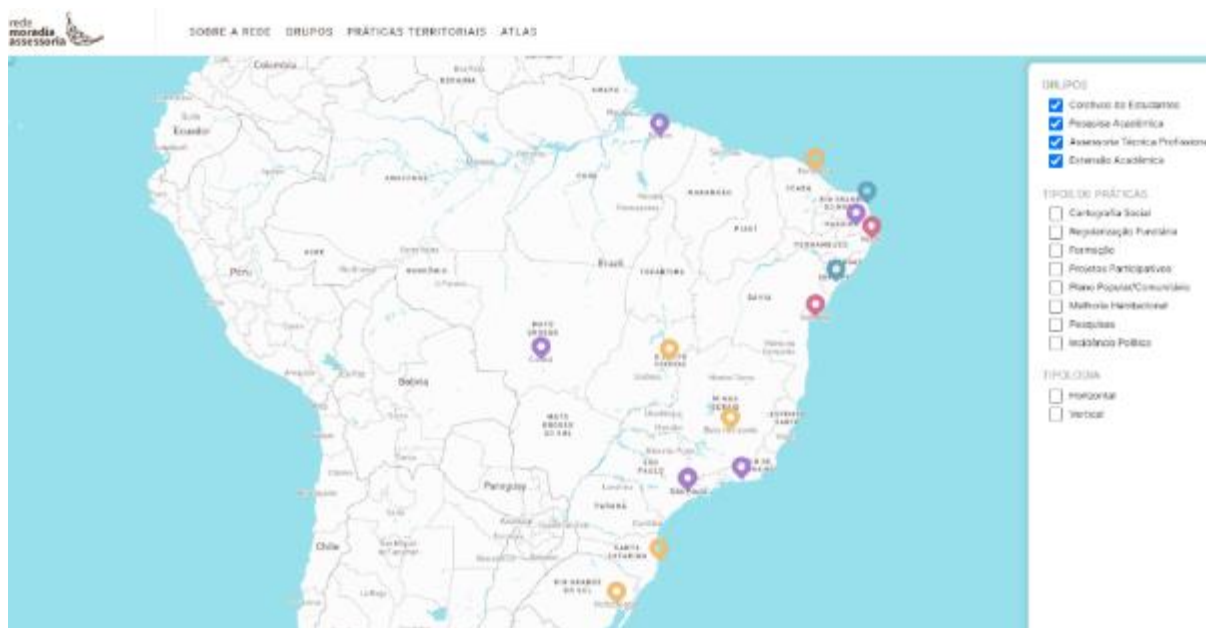
Embora, como já abordado anteriormente neste trabalho, a relação entre a sociedade civil organizada e a universidade seja algo intrínseco à extensão universitária de caráter transformador, é notório que, historicamente, em momentos de maior efervescência social, essa relação se intensifique, bem como novos vínculos

se criem. A partir dos anos de 2015, com maior intensidade a partir das eleições presidenciais de 2018, e principalmente com a eclosão da pandemia da COVID-19 em 2020, é possível identificar esse movimento. Nesse contexto, intensificam-se as parcerias existentes e surgem outras novas importantes entre a universidade e outros atores da sociedade civil. Entre elas, estão algumas redes constituídas por universitários, profissionais e movimentos sociais, que buscam a promoção de uma sociedade e cidades mais justas, por meio da luta pela efetivação dos direitos a toda a população. Podem ser destacados o BR Cidades, a campanha Despejo Zero, o Fórum de Assessoria Técnica Popular do Nordeste e a Rede Moradia e Assessoria, das quais inclusive fazem parte diversos atores integrantes das iniciativas extensionistas investigadas aqui.

Durante a entrevista realizada, a professora Kátia abordou a atuação da Rede Moradia e Assessoria (Rede M-A), da qual fazem parte o LABHAB/USP, a Peabiru, o EMAU Canto, o ArqPET/UFC, o Grupo Periférico e diversos outros coletivos, constituindo, nas palavras da rede, um “conjunto de assessores, pesquisadores e professores agrupados em torno do projeto de articulação política, acadêmica e profissional para pesquisa e ação sobre as condições de Moradia e iniciativas de Assessoria Técnica populares” (REDE MORADIA E ASSESSORIA, 2021). Por meio da rede, esses diferentes agentes potencializam suas ações no território, articulando a atuação de iniciativas que, até então, encontravam-se dispersas e isoladas país adentro.

Também, acerca da Rede, tanto Juliette, discente da pós-graduação e integrante do Grupo Periférico, como Flávia, discente do CPPATHIS, salientaram a importância da criação de uma rede de contatos e experiências. Algo que vem sendo divulgado e disponibilizado pelo coletivo por meio da realização de um Atlas, que reúne e representa a distribuição espacial das iniciativas e territórios populares onde há atuação dos integrantes da Rede (Figura).

Figura 33: Captura de tela apresentando mapa com localização dos grupos identificados pelo Atlas da Rede M-A.



Fonte: Rede Moradia e Assessoria. Disponível em <https://www.moradiaassessoria.org.br/mapa> (acesso em 26 de novembro de 2022).

Em franco alinhamento com a concepção de extensão transformadora, a Rede pauta suas atividades no diálogo, presença, relação e ação no território. Entre os objetivos estão a articulação entre grupos interdisciplinares; consolidação das conexões existentes, criando outras e registrando a distribuição espacial dos grupos e territórios populares com atuação no país, de modo a fortalecer a Assessoria Técnica Popular. Neste sentido, outra iniciativa citada, o Fórum de Assessoria Técnica Popular do Nordeste, que foi criado por coletivos de assessores distribuídos pela região nordeste do país, com o intuito de facilitar o encontro e a troca de experiências entre si, parece trazer fortes indícios acerca dos resultados e desdobramentos da extensão de caráter transformador, uma vez que o grupo organizado do fórum é constituído por coletivos que têm sua gênese diretamente vinculada à atuação extensionista de seus integrantes, em diferentes momentos de sua formação profissional.

Figura 34: postagem em rede social de registro do 5º dia do evento realizado pelo coletivo.



Fonte: Fórum de Assessoria Técnica Popular do Nordeste. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWmRXkqLBZv/> (acesso em 28/11/22).

Figura 357: mapa com indicação dos coletivos integrantes do Fórum.



Fonte: Fórum de Assessoria Técnica Popular do Nordeste. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdJ88v6tAtC/> (acesso em 28/11/22).

Como colocado pela professora Kátia e por José durante as entrevistas, a criação de redes como essas, para além de compartilhar os contatos e experiências entre os participantes, também cria uma rede de apoio que potencializa e qualifica a atuação de todos os integrantes no território. Dessa forma, as demandas populares tendem a ser atendidas de maneira mais efetiva.

O fato de haver um conjunto consistente e organizado de profissionais atuantes enquanto assessores que possuem uma trajetória marcada pela atuação extensionista e que seguem se mantendo em contato com ela, seja pela continuidade da formação – em práticas profissionalizantes, em especializações e pós-graduações *stricto sensu* – seja em sua atuação profissional – enquanto assessor parceiro ou docente-assessor – é um indicativo da importância e potência da ação extensionista na formação técnica e cidadã desses profissionais, tal qual preconizado pelo FORPROEX (1987, 2015), como pela atual legislação vigente (BRASIL, 2014, 2018).

Como já abordado nos capítulos anteriores, a efetivação do papel da extensão como formadora dos discentes parte de um posicionamento político da instituição de ensino em incluir a extensão como um dos pilares fundamentais da sua atuação. Para que isso seja realizado de acordo com os princípios de uma extensão transformadora,

é necessário que as condições institucionais para isso sejam criadas. Assim, chegamos a um ponto que, de acordo com as falas, em especial das acadêmicas entrevistadas, parece ser o mais capcioso, e talvez menos nítido, a respeito dos rumos da atuação extensionista: a institucionalização da extensão universitária. A partir das falas, foi possível notar que, do ponto de vista do procedimento da ação extensionista, seja de iniciativa docente ou discente, a institucionalização parece se apresentar como “o nó” para a efetivação dessa atividade.

5.5 O nó da institucionalização⁵⁸

De acordo com o que foi trabalhado nos capítulos anteriores e complementado pela fala dos entrevistados, para além dos potenciais relativos à extensão de caráter transformador, foi também possível inferir possíveis entraves envolvendo esse tipo de atividade. Alguns, inclusive, vinculados à raiz do problema, mas que escapam, no entanto, do alcance de atuação pragmática do extensionista em termos objetivos. Seria possível, a partir dos apontamentos colocados, seguir-se discutindo e refletindo acerca de como, estruturalmente, a produção capitalista do espaço (HARVEY, 2005) e a educação bancária (FREIRE, 2021b) impactam na atuação extensionista em cursos de Arquitetura e Urbanismo. No entanto, parece mais interessante, neste momento, partir para uma reflexão um pouco mais propositiva e, portanto, voltada à análise de pontos mais tangíveis acerca da postura das IESPs com relação à extensão universitária.

Por “institucionalização”, aqui, entende-se as ações que envolvem a realização da atividade extensionista através da organização institucional das universidades públicas. Desse modo, refere-se a uma ampla gama de fatores e condicionantes que se comunicam, passando pelas esferas política, da gestão, financeira e conceitual, de acordo com o identificado durante as entrevistas realizadas. Partindo de um plano mais abrangente até chegar nas particularidades, foi interessante notar como a orientação política surgiu como fator determinante para o sucesso da atuação extensionista, com destaque para a atuação do MEC na política extensionista. Mesmo com a relevância que esta política conquistou durante os governos do Partido dos

⁵⁸ Uma singela referência ao prestigiado texto “o nó da terra” de Ermínia Maricato. Disponível em <https://www.ecodebate.com.br/2008/07/14/o-no-da-terra-artigo-de-erminia-maricato/> (acessado em 28/11/2022).

Trabalhadores na presidência (2002-2015) do país, a prática docente universitária continuou sendo controlada por outros órgãos de fomento, como a CAPES⁵⁹, que lhe dá um direcionamento a partir de uma visão própria e particular de extensão universitária, questionada e criticada pelos docentes durante as entrevistas. Como coloca a professora Liza, essas instituições ainda carregam uma visão assistencialista, baseada na transferência de conhecimento, o que acaba por desvalorizar a atuação extensionista, desconsiderando-a como atividade com potencial transformador e de produção de conhecimento.

[...] como é que a CAPES, CNPq e relatório Sucupira avaliam isso? Está totalmente equivocado! Então, a inserção social do Sucupira ainda não é valorizada e é vista como uma coisa assistencialista. “quais os impactos da pesquisa na sociedade” [...] essa produção técnica, mais aliada à sociedade, que é o CTS (ciência, tecnologia e sociedade), né, ela tinha que ser muito mais valorizada pelas agências de fomento. Porque, o que acontece: os programas de pós-graduação ficam à mercê dessa cobrança pra ter as bolsas de pós-graduação. E aí, o que entra é só o produtivismo bibliográfico. Não entra isso, pra mim o maior entrave é esse (LIZA, informação verbal, 2022).

Ainda assim, vale se ressaltar que a CAPES não é um órgão completamente engessado e que, portanto, está sujeita a alterações em seu entendimento acerca da extensão e, por consequência, na forma de avaliar tais atividades. Uma movimentação sobre isso pode ser notada ao se analisar a diferença de tratamento referente à extensão nos relatórios de Avaliação Quadrienal da Área de Arquitetura, Urbanismo e Design de (2013-2016) e (2017-2020). No primeiro, o termo “extensão” aparece somente duas vezes, sendo que uma delas no quesito “Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão” (CAPES, 2017, p. 7 sublinhado nosso), deixando claro que a existência da extensão é facultativa. Já, no segundo, o termo aparece 24 vezes, incluindo: a consideração de diretrizes vinculadas à extensão quanto à integralização de créditos dentro dos programas; o “percentual de docentes permanentes que coordenam projetos de pesquisa e extensão com participação de discentes” (CAPES, 2021, p. 25 sublinhado nosso); “a incorporação da extensão e o incremento das iniciativas ligadas às tecnologias sociais” (CAPES, 2021, p. 59) e sua priorização junto a ações de assistência técnica. Logo, pode-se notar uma ampliação quantitativa substancial referente à abordagem do tema da extensão e alguma preocupação qualitativa, ao se valorizar a incorporação da extensão nos programas

⁵⁹ Fundação vinculada ao MEC e, dentre outras atribuições, responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país.

de pós-graduação, bem como a atuação docente e discente na integração entre pesquisa e extensão e a vinculação desta a tecnologias sociais e à assistência técnica. No entanto, alguns pontos, como a indissociabilidade com ensino e a pesquisa ou consideração de trabalhos em extensão enquanto produção acadêmica, não chegam a ser determinados pelo relatório. Isso demonstra que, embora tenha apresentado avanço significativo quanto ao entendimento da relação entre a pós-graduação e a extensão, esta se encontra longe de ser encarada como uma das prioridades a serem adotadas pelos programas.

Como apontado anteriormente por Fraga (2012) e rememorado pela professora Clarissa da UFC durante entrevista, a extensão teve seus momentos mais exitosos quando foi entendida enquanto política pública, mais especificamente, ao citar a importância que teve a existência do, atualmente descontinuado, Proext no início da sua carreira docente na instituição.

[...] o Proext ele deu uma força, por que ele dá, não só o recurso, ali de bolsistas e tal, mas ele dá uma legitimidade assim pro professor, com relação até a justificativa de carga horária, né? Que a gente sabe que na vida do professor, acho que o principal recurso ali junto ao departamento é “olha, além das minhas 40 horas eu não posso pegar mais cadeira, por que eu tô fazendo isso, isso e isso.” (CLARISSA, informação verbal, 2022).

Nessa fala, embora não seja explícita a colocação a respeito, fica clara a influência que uma política educacional nacional possui, com vistas a fomentar a atuação extensionista. Logo, a implementação das ações extensionistas, sobretudo às de caráter transformador, caso faça parte do projeto educacional vigente, dificultaria o alinhamento com aquela educação bancária e o consequente desmantelamento de programas como o Proext, e do entendimento da extensão enquanto política pública.

[...] de fato, a gente percebe especialmente a partir dessa virada mais autoritária, política do país e a gente tá também com um reitor aqui na universidade mais alinhado com essa perspectiva assim um pouco mais, bastante mais, produtivista e de prestação de serviço e etc. Então, uma coisa que aparece sempre na carreira do professor é essa coisa do produtivismo (CLARISSA, informação verbal, 2022).

Indo ao encontro dessa fala, Carmem ressalta como, na perspectiva dela, apesar do esforço de determinados docentes e discentes se manterem presentes e atuantes no território, a relação entre a universidade e a comunidade da qual ela faz

parte, se enfraqueceu por conta da orientação política da atual gestão da reitoria da UFC.

[...] o nosso reitor atual ele foi colocado pelo Bolsonaro, nem eleito ele foi, né. Ele aparou muito, a gente [...] devido essa questão de gestão de reitor, houve um pouco um fechamento. [...] existe uma coisa que assim, vai além dos alunos e dos professores, né. Existe uma questão também política da universidade (CARMEM, informação verbal, 2022).

Como demonstrado, essa influência da orientação política em um cenário mais amplo, envolvendo questões governamentais, acaba por impactar diretamente na política interna das universidades. Contudo, a política interna delas pode desempenhar papel importante também para defender e promover a extensão de caráter transformador. Nesse sentido, a professora Liza, da UnB, ressaltou a importante atuação do Decanato de Extensão (DEX) na promoção de uma política de extensão sólida e intensa, nos últimos anos, na contramão do que vinham promovendo os governos de orientação neoliberal e grande parte das IESPs do período.

[...] conseguiram, no meio de uma crise que a gente está vivendo no país, de redução de custo, de não reduzir bolsa de extensão, pelo contrário, aumentar as bolsas de extensão. Então, acho que nós somos uma das poucas universidades no Brasil que estamos com esse estímulo (LIZA, informação verbal, 2022).

Embora seja consensual que uma política de extensão não se resume ao oferecimento de bolsas de extensão, a forma como esse ocorre é um forte indício de qual é a orientação da política implementada pela universidade. Há de se atentar, inclusive, como a política de bolsas se mostra importante e, em muitos casos, determinante para a participação dos discentes em atividades de extensão. O relato da discente Vanessa, da UFC, a respeito de um processo de definição de beneficiários de bolsa de extensão para um projeto desenvolvido pelo EMAU Canto deixou isso bem claro:

[...] a gente escreveu a nossa proposta, enviou para a pró-reitoria para poder conseguir bolsa e a gente conseguiu uma única bolsa. E aí [...] a gente todo um sistema de votação para quem vai ficar com a bolsa: quem precisa é a prioridade, depois é quem quer e aí tem essa escala, né. [...] E as pessoas que estavam nesse processo, só iam continuar se elas conseguissem. Então, teve gente que saiu porque não foi a pessoa da bolsa. Isso, também, eu acho que é muito doloroso, sabe? Porque a pessoa não teve condição de continuar na extensão (VANESSA, informação verbal, 2022).

A também discente Flávia, integrante do CPPATHIS, vai além ao esmiuçar as dificuldades encontradas pelos estudantes para conseguir participar das atividades de extensão, apesar de todas as adversidades, ressaltando que, ainda hoje, a extensão é elitista:

[...] pensando como estudante é sempre final de semana, é depois do trabalho que você tem que entregar [...] tanto que é isso, na FAU é bem sintomático, o andar dos laboratórios, que é o subsolo, cara! É um andar que eu nem passava, durante a graduação. E aí tem que discutir isso, por que que é um lugar hostil? Eu falava: “não, não me pertence esse lugar”. Então, assim, nunca fez parte do meu horizonte, fazer pesquisa e fazer extensão, né. Então quando entrou era: “pra além de tudo o que eu tinha que fazer da faculdade, eu vou fazer isso”. Então, se for ver, não sei como que está agora, mas acho que não mudou tanto em cinco anos, acaba sendo mais um apesar dela (universidade) a gente consegue se envolver. Porque, mesmo quando entra a universidade, pensando na bolsa PUB, eles juntaram as bolsas de pesquisa e bolsa de permanência, então agora é a bolsa unificada, está no próprio nome, né. Só que não tem dinheiro pra projeto. Tem uma verba mínima, que é pro estudante conseguir viver minimamente, né. Que é isso, quatrocentos reais. Muitas vezes você tem que abrir mão da extensão pra conseguir fazer um estágio, que vai te pagar um pouco mais que quatrocentos reais, e aí você vê, a extensão ela ainda é elitista, né. Você tem seus limites. Então é isso, “tem que ter comida na reunião senão não vai dar pra bandejar, tem que ver como que a gente vai nos lugares”, isso não está previsto. Então, ainda é muito “nós por nós”, aí o desafio que eu vejo é: como isso vira institucional? Como isso se institucionaliza sem “bancarizar”? (FLÁVIA, informação verbal, 2022)

Essa leitura extrapola a questão das bolsas e coloca em questão a forma como acontece, ou deixa de acontecer, o investimento da universidade na extensão. De forma recorrente, os acadêmicos extensionistas relataram que a restrição de investimentos se coloca como um fator preponderante na atuação cotidiana. Foi algo que surgiu na fala de todas as docentes e de grande parte das discentes entrevistadas. Mostrou-se imperante a falta de amparo e apoio institucional para a efetivação da prática extensionista, expressa pela dificuldade em se conseguir garantir a permanência estudantil, na disparidade entre os investimentos em ensino e pesquisa quando comparados com a extensão e na dificuldade para se conseguir verbas para viabilizar as atividades, resultando em recorrente necessidade de sacrifícios e investimentos pessoais por parte de docentes e discentes para que as iniciativas ocorressem.

[...]uma história que, se a gente quiser contar como uma vitória: lindo maravilhoso. Mas é uma história também de gente que tá ali fazendo esforço pra estudar, acho que precisa dizer, que é um esforço que institucionalmente a gente ainda não tá conseguindo garantir (KARINA, informação verbal, 2022).

Embora haja diversos determinantes para tais restrições, há indícios consideráveis nas falas dos entrevistados de que parte significativa vem da falta de intenção política em se efetivar iniciativas extensionistas de caráter transformador, como previamente constatado no capítulo 4 deste trabalho. Ou seja, para que a extensão de caráter transformador seja implementada, assim como qualquer projeto institucional, é necessário que os responsáveis pela gestão da instituição estejam alinhados e intencionados em efetivar uma política institucional que fomente e viabilize sua realização. Caso contrário, a atuação extensionista, principalmente essa de caráter transformador, seguirá se restringindo a uma atuação que depende do sacrifício de docentes e discentes. A maneira como vem sendo estruturada a extensão universitária no Brasil – assunto abordado nos capítulos anteriores– corrobora o entendimento de que a atuação extensionista é facultativa na docência universitária. Seria uma espécie de apêndice às atividades principais: ensino e pesquisa. Algo que contraria, dentre outras coisas, a indissociabilidade entre as três atividades estabelecida na Constituição Federal de 1988 e ratificada em legislações posteriores, como já demonstrado anteriormente.

Analisando o cenário da extensão na esfera dos cursos e faculdades, não mais da universidade como um todo, o relato das docentes entrevistadas indica que o conjunto de colegas efetivamente extensionistas nos cursos em que atuam se restringe a uma reduzida parcela, algo que contraria os dados obtidos e analisados no capítulo 4, que até apontam para uma certa expressividade na atuação dos docentes em atividades extensionistas nos últimos anos. O que se pode inferir, pela fala das docentes durante as entrevistas, é que esse resultado se deu, majoritariamente, por dois motivos. Em primeiro lugar, o amplo entendimento de que “tudo o que não é ensino e pesquisa é extensão”, dessa forma, contribuindo para o registro na plataforma Lattes de atividades de extensão que, a rigor, não deveriam ser enquadradas como tal, uma vez que não estão pautadas pelos princípios da extensão transformadora. E, em segundo lugar e conectado ao primeiro motivo, há atribuição indiscriminada do título de extensão a atividades outras para o cumprimento de metas dos cursos perante as universidades, nos relatórios institucionais, como meio de comprovar a realização do tripé universitário.

Inclusive, como relatado, esse momento de preenchimento do relatório institucional, por muitas vezes, acaba sendo um dos poucos momentos, ainda que por

motivos questionáveis, de reconhecimento da relevância da atuação dos docentes essencialmente extensionistas dentro dos cursos.

[...] e aí, tem uma coisa que é muito triste também desse ponto de vista que é: a gente também, esses professores que concentram muita atividade extensionista, eles também servem para relatar as atividades desse tripé que a universidade mal apoia. Quando chega nos momentos de relatório institucional, aí, companheiro, fica muito valioso o que a gente faz, né? Porque aí é preciso computar, né? Na hora do relatório institucional o que aquele grupo marginal dentro da universidade, os malucos extensionistas, os professores vira-latas, né? Esses que ficam ali se dedicando a esse tipo de trabalho, servem para justificar institucionalmente as atividades de um tripé que, todo mundo já ouviu essa história, “é o pé mais manco, o mais frágil” (KARINA, informação verbal, 2022).

Lidos pelo restante dos colegas como aqueles que têm “interesse na”, ou “vocação para a” extensão, esses são sistematicamente taxados como pertencentes a uma categoria inferior de docentes, os “malucos” e “vira-latas”. Essa leitura   sintomática do papel atribuído   extensão no ambiente universitário, cuja postura impacta diretamente na atua o docente, o que fica muito evidente a partir dos relatos a respeito da necessidade destes fornecerem às coordena es dos cursos declara es de não prejuízo das suas fun es, para que possam atuar junto   extensão.

[...] tenho que pedir para todos os professores a declara o de não prejuízo. [...] essa declara o de não prejuízo mostra como que isso   uma coisa aparte da universidade [...] pra a gente fazer parte de um programa de extensão, tem que criar uma declara o de não prejuízo, entendeu? Então, olha a burocr cia que   pra você fazer um trabalho que   de transforma o social, n  (LIZA , informa o verbal, 2022)?

Essa postura institucional de dificultar a a o extensionista parece estar em absoluta consonância com o entendimento que se mostra também predominante entre os docentes, n  só, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. Isso, pois, assim como demonstrado no capítulo 4 e ratificado pelos universitários entrevistados, grande parte da comunidade universitária entende a extensão universitária como uma presta o de serviço assistencialista, baseada em levar aos desprovidos o conhecimento produzido internamente na universidade. Visto por essa perspectiva, se mostraria necessária a declara o de não prejuízo, uma vez que o docente deveria garantir que uma atividade “secundária” ou de “menor valor” n  estaria comprometendo a plena realiza o das atividades prioritárias, realizadas pelos docentes internamente na universidade, como o ensino e a pesquisa.

Ou seja, parece nítido um equívoco quanto ao entendimento, não só do conceito da extensão, como também a respeito da função da universidade e da educação em nível universitário, o que em muito dialoga com aquele “equívoco gnosiológico” evocado por Freire (2011) e abordado no capítulo 2. Isso, porque, uma vez entendido que o conhecimento não tem como ser transferido, e sim construído de maneira dialógica por diferentes atores em comunhão, a extensão se mostra como um caminho de produção desse conhecimento, apresentando potencial de contribuir, não só para o atendimento de demandas provenientes do território, como na melhoria da universidade, da atuação docente, das relações de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na qualificação dos arquitetos e urbanistas em formação.

Neste sentido, a sua institucionalização se apresenta como algo fundamental para a consolidação e ampliação da extensão universitária transformadora, em um processo que se retroalimenta, uma vez que a instituição reconhece, valoriza, incentiva e investe na extensão, e esta, por sua vez, passa a ter maior compreensão, reconhecimento e participação por parte da comunidade universitária, sejam docentes, discentes, pesquisadores ou funcionários. Da mesma forma, uma vez que os membros dessa comunidade passam a integrar, com maior compreensão, empoderamento, visão crítica e autonomia, as atividades extensionistas, o seu processo de institucionalização tende a ser facilitado e intensificado.

Tendo isso em vista, se aflora a discussão acerca da implementação do que foi estabelecido pela resolução CNE/CES n.º 7/2018. Embora represente um passo importante em direção à efetiva institucionalização e possível plena integração da extensão junto ao ensino e à pesquisa, a obrigatoriedade da destinação de 10% da carga horária curricular foi vista com certa preocupação pelas entrevistadas. Tanto discentes como docentes concordaram que a ampliação da atividade extensionista seja interessante, contudo, ressaltam, ao mesmo tempo, que o que está em jogo nessas atividades não é a quantidade de horas, mas a qualidade da sua inserção no âmbito acadêmico. Há muitas dúvidas e alertas a respeito de quem serão os responsáveis, qual será o suporte dado a essas ações e como serão concebidas as propostas de extensão sob o prisma desta normativa.

Para as discentes Carolina, Luísa e Vanessa, por exemplo, a possível sobrecarga de responsabilidades para o EMAU surgiu com força, uma vez que o

Escritório era uma das poucas iniciativas de extensão constituídas na faculdade e poderia ser atribuído a ele uma grande responsabilidade sem o devido suporte.

[...] apesar de a gente achar que é uma medida positiva, de isso não ser mais opcional e sim obrigatório, a gente também se preocupava com como essa demanda ia ser absorvida, né? [...] a gente tinha a preocupação dessa responsabilidade ser transferida pro EMAU sem o devido suporte, né (LARA, informação verbal, 2022)?

Ainda que isso não ocorra, outra preocupação apontada foi a possibilidade de se gerar uma participação pouco engajada dos estudantes, uma vez que os que não se mostrarem de fato envolvidos no projeto irão “passar rapidamente” pelos territórios, dificultando o estabelecimento de vínculos mais efetivos e a perenidade da atuação, algo já identificado como crucial para o sucesso da ação extensionista transformadora.

[...] acho ótimo o incentivo à extensão, é uma preocupação que tem que ser de todo mundo, especialmente da universidade pública, mas a gente tem que se preocupar com a qualidade dessa extensão, né? Não adianta a gente sair por aí desbravando, fazendo as coisas pela metade, no tempo de uma disciplina, sem se preocupar com a sustentabilidade disso, sem se preocupar em respeitar as pessoas com quem a gente vai estar lidando nessas demandas reais [...] porque ali dentro do EMAU, com a gente tem pessoas que estão interessadas, pessoas que estão dispostas, a gente consegue fazer isso com mais tranquilidade, e mesmo assim já tem muita dificuldade. Então não acho que é só jogar pra dentro de uma disciplina, tem que ter muita preparação, tem que ter um espaço formativo antes de ir a campo, de entender particularidades do campo (LARA, informação verbal, 2022).

Portanto, além de retomar a questão dos diferentes tempos existentes, Luísa também aponta para a importância de estar claro para todos os participantes como se estrutura e conduz uma ação extensionista transformadora para que a integração da extensão à matriz curricular não tenha o efeito contrário ao pretendido e acabe por desenvolver um papel domesticador ao invés de emancipador (FREIRE, 2021). Isto é corroborado pela professora Clarissa, que salienta a importância e a dificuldade em se efetivar uma atividade extensionista crítica, que envolva a práxis e não simplesmente “levar o aluno a campo”, relacionando isso ao reconhecimento da atuação docente.

[...] de alguma forma, pra você ser respeitado enquanto professor, especialmente numa instituição que é uma universidade federal, que tem pretensão de ser um centro de pesquisa e produção de conhecimento é essa coisa de você ter que mostrar que você publica, que faz publicações relevantes, que dialogam com o debate científico, etc. e aí eu acho que isso é uma grande dificuldade, porque, são duas coisas bem diferentes, embora possam e devem dialogar, né. Mas uma coisa é você desenvolver atividade

extensionista, levar o ensino, levar o aluno pra ter algum contato com aquela atividade extensionista e aí uma coisa que você tem que fazer depois é dar um passo pra trás e refletir sobre a potencialidade, ou as dificuldades, daquela ação que foi feita (CLARISSA, informação verbal, 2022).

Deste ponto de vista, docentes e discentes deveriam se preparar para ir ao território, atuar de forma consistente e perene, avaliar a atuação e reformular a prática, produzindo assim um novo conhecimento. Isso demanda grande investimento de recursos, inclusive de tempo de ambos, mas também da equipe técnico-administrativa da universidade, algo que precisa ser reconhecido e contabilizado quando se pensa em atribuir 10% da carga horária discente a atividades de extensão.

Embora se tenha um entendimento majoritário da importância da institucionalização da extensão e da possibilidade que a integração desta à grade curricular oferece, as questões que aparecem como pontos de atenção para uma efetiva qualificação da atuação extensionista parecem passar, necessariamente, pela melhor compreensão da comunidade universitária acerca de como se configura a atuação extensionista e pela adoção de uma gestão universitária orientada a efetivar essa atuação. Neste sentido, todas as docentes entrevistadas, Liza, Karina e Clarissa, de alguma forma tocaram no assunto da necessidade da adoção de políticas universitárias voltadas à promoção da extensão transformadora e de políticas de gestão que viabilizem essa realização, de modo que, para que haja a efetiva integração entre ensino-pesquisa-extensão dentro dos cursos, seja estabelecida uma integração e sinergia também na estrutura administrativa responsável pelas três atividades e a valorização desta integração.

[...] talvez essa resolução (CNE/CES nº7/2018) ajude as pró-reitorias também a dialogarem entre si [...] acho que toda a estrutura administrativa é feita separando essas coisas, e não integrando elas. Deveria haver, de fato, a valorização do professor, do profissional, que consegue integrar as três coisas, assim. Claro que um professor vai sempre investir mais em uma, ou na outra, mas é a valorização da integração que, a meu ver, ainda não existe, né (CLARISSA, informação verbal, 2022).

Como parte da estratégia para essa valorização e reconhecimento, dentro de uma perspectiva de institucionalização da extensão, dois pontos foram apontados pelas entrevistadas como sendo essenciais, e muitas vezes pouco praticados pelos extensionistas: a documentação e publicação das atividades de extensão. De acordo com a docente Karina, os extensionistas precisam “parar de fazer sem registrar”. Isso

complementa à fala da discente do CPPATHIS, Flávia, que abordou a dificuldade em documentar, sobretudo se enquadrando nos moldes acadêmicos exigidos para publicação, algo que muitas vezes não comporta as dimensões subjetivas vivenciadas na prática extensionista, de modo que se consiga compartilhar tais vivências com aqueles que não estão inseridos no “circuito extensionista”. Para além disso, a doutoranda da UnB, Juliette, reforçou o fato de que, dada a falta de apoio institucional, muitas vezes faltam “pernas” para registrar e documentar as iniciativas, em meio a todas as outras atividades necessárias de serem realizadas.

Com relação à institucionalização, as únicas ressalvas feitas foram no sentido de uma possível intensificação da burocratização e algum tipo de impedimento na atuação, dado que grande parte das atividades, em especial das ações extensionistas transformadoras no âmbito da Arquitetura e do Urbanismo, acontecem em territórios irregulares, que envolvem atores, muitas vezes criminalizados e que, frequentemente, não atendem às exigências procedimentais e protocolares existentes na formalidade das atividades universitárias.

[...] via de regra, Pedro, e aí eu posso te dizer que eu acho que não é só uma coisa do Brasil, tem um livro do professor Tom Angotti que ele fala disso nos Estados Unidos, assim. Fiquei surpresa com ele falando disso, sobre a extensão. Ele dizendo que, em geral, tem as dores e as delícias dessa certa autonomia extensionista, né? que, por um lado, você fica sem apoio universitário, né? sem apoio institucional, sem apoio financeiro. Por outro você fica com total liberdade para atuar como você quer. Sem nenhuma censura pra temas que em geral são muito marginais, como eu estava te falando, de você atuar com personagens, lideranças comunitárias e sociais que, eventualmente, estão criminalizadas, você trabalhar com populações, tanto profissionais reconhecidos de uma maneira duvidosa, pode trabalhar com prostituta, drogadicto, com gente que a lei trataria de uma maneira marginalizada. E aí o Tom Angotti fala disso, né? “eu fiz minha vida inteira extensão e nunca ninguém me perguntou o que eu tava fazendo” (KARINA, informação verbal, 2022).

Parece realmente necessário se debruçar sobre a pergunta da discente Flávia, anteriormente trazida à tona: “como isso vira institucional? Como isso se institucionaliza sem ‘bancarizar’⁶⁰?”. Essa pergunta dialoga diretamente com o questionamento acerca de quais elementos conferem o caráter transformador à extensão e trazem novos pontos para a discussão para se pensar quem são os atores envolvidos que podem interferir na viabilização da constituição de uma relação

⁶⁰ “Bancarizar” remete ao termo “educação bancária”, colocado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2021), referente a uma educação na qual não há criatividade, transformação, nem “saber”. O termo é mais discutido no segundo capítulo do trabalho.

transformadora entre universidade e sociedade e como esses podem atuar rumo a essa extensão pretendida.

5.6 Como seguir rumo à transformação e o coprotagonismo

Desde o início deste trabalho, foram abordadas as temáticas da transformação e do coprotagonismo. Nesse percurso, diferentes perspectivas foram adotadas para tratar dessas temáticas, de modo que se pôde organizar o entendimento acerca de o que viria a ser essa transformação e quem seriam os atores desse coprotagonismo, nas ações extensionistas vinculadas a cursos de Arquitetura e Urbanismo. Sendo assim, faz-se necessário o esforço de buscar sistematizar essa discussão de modo a deixar mais evidente quem são os principais atores, bem como suas potenciais contribuições e obstruções no caminho rumo a uma extensão transformadora.

Por meio do cruzamento das informações obtidas com a revisão bibliográfica, acrescida dos dados produzidos pelos questionários e com as entrevistas realizadas foi possível identificar sete principais atores envolvidos na ação extensionista vinculadas a cursos de Arquitetura e Urbanismo e as principais relações estabelecidas entre eles no âmbito da extensão: o Estado, as universidades, os cursos, os docentes, os discentes, os assessores populares e as comunidades.

O Estado está aqui entendido como a entidade responsável pela definição, regulamentação e implementação das políticas de extensão que vigorarão em território nacional. Isso impacta diretamente na atuação extensionista por meio dos investimentos, conceituação e exigências definidas para essas atividades. Acima de tudo, a partir da relação com as universidades por meio da legislação pertinente à extensão e na figura de organizações como o MEC, a CAPES e o CNPq.

Já as universidades são responsáveis pela definição de “políticas internas” referentes à extensão. A partir das definições e condições fornecidas pelas políticas do Estado, sua atuação envolve a construção de uma política de gestão responsável por subsidiar a atuação extensionista, incluindo a integração com as demais atividades universitárias – ensino e pesquisa - e a destinação de investimentos – passando pelas bolsas de permanência estudantil, alocação de recursos humanos, formação de docentes e funcionários para a atuação em extensão, bem como destinação de recursos para viabilizar a atuação extensionista. Como colocam

Andrade e Loureiro (2020, p. 293), “a política de gestão contida nas finalidades, nos objetivos, no fomento e nas atribuições da extensão, bem como seus instrumentos de ação, denuncia se a missão da Universidade incorpora a função extensionista”.

Os cursos, por sua vez, também atuam na política, gestão e destinação de recursos, mas em uma escala mais reduzida, impactando diretamente na atuação docente e discente. As seguintes ações podem ser mencionadas: o direcionamento de recursos para atividades, alocação de recursos humanos; incentivo, fomento e reconhecimento à atuação docente em ações extensionistas; validação e oferecimento de atividades extensionistas nos currículos discentes – tanto da graduação como na pós-graduação. Para a institucionalização e efetivação da extensão transformadora enquanto compromisso e uma das prioridades dos cursos, o Projeto Político-Pedagógico aparece como importante instrumento.

Os docentes aparecem como parte dos indivíduos que atuam diretamente no território e entre os responsáveis por planejar e desenvolver as atividades extensionistas, articuladores da atuação extensionista com o ensino, a pesquisa e o território. Despontam, portanto, como pontes entre a universidade, as demandas sociais e demais atores externos à universidade, como os profissionais assessores e membros das comunidades com as quais se pretende dialogar. Valorizando também o saber técnico, trazem, como importantes características, a capacitação técnica e, graças à posição profissional em que se encontram, a possibilidade de conferir perenidade à atuação da universidade no território, em paralelo aos discentes, que possuem passagem mais curta pela instituição. Há de se ressaltar que, a partir dos relatos trazidos à pesquisa, esta atuação se mostra bastante potencializada a partir da existência de grupos laboratórios de pesquisa e extensão e os EMAUs. Portanto, outra importante ferramenta docente está na possibilidade de se organizar as disciplinas ministradas a partir de demandas reais do território e das pesquisas junto a ele desenvolvidas por meio da atuação extensionista, mirando assim a preconizada indissociabilidade entre essas atividades.

Assim como os docentes, os discentes atuam diretamente no território e, portanto, devem estar incluídos nas atividades de planejamento e desenvolvimento das atividades extensionistas, sendo protagonistas na articulação entre a universidade, as demandas sociais e demais possíveis parceiros. Neste sentido, aparecem como importante expressão da atuação e protagonismo discente os EMAUs

e a atuação junto a laboratórios e grupos de pesquisa e extensão, tanto nos momentos de graduação como pós-graduação. Vale o destaque para algo que se mostrou bastante potente, embora ainda incipiente, que é a atuação discente em práticas profissionalizantes e cursos de especialização ou residência profissional, cujas iniciativas realizadas, e anteriormente abordadas, demonstraram grande potencial transformador.

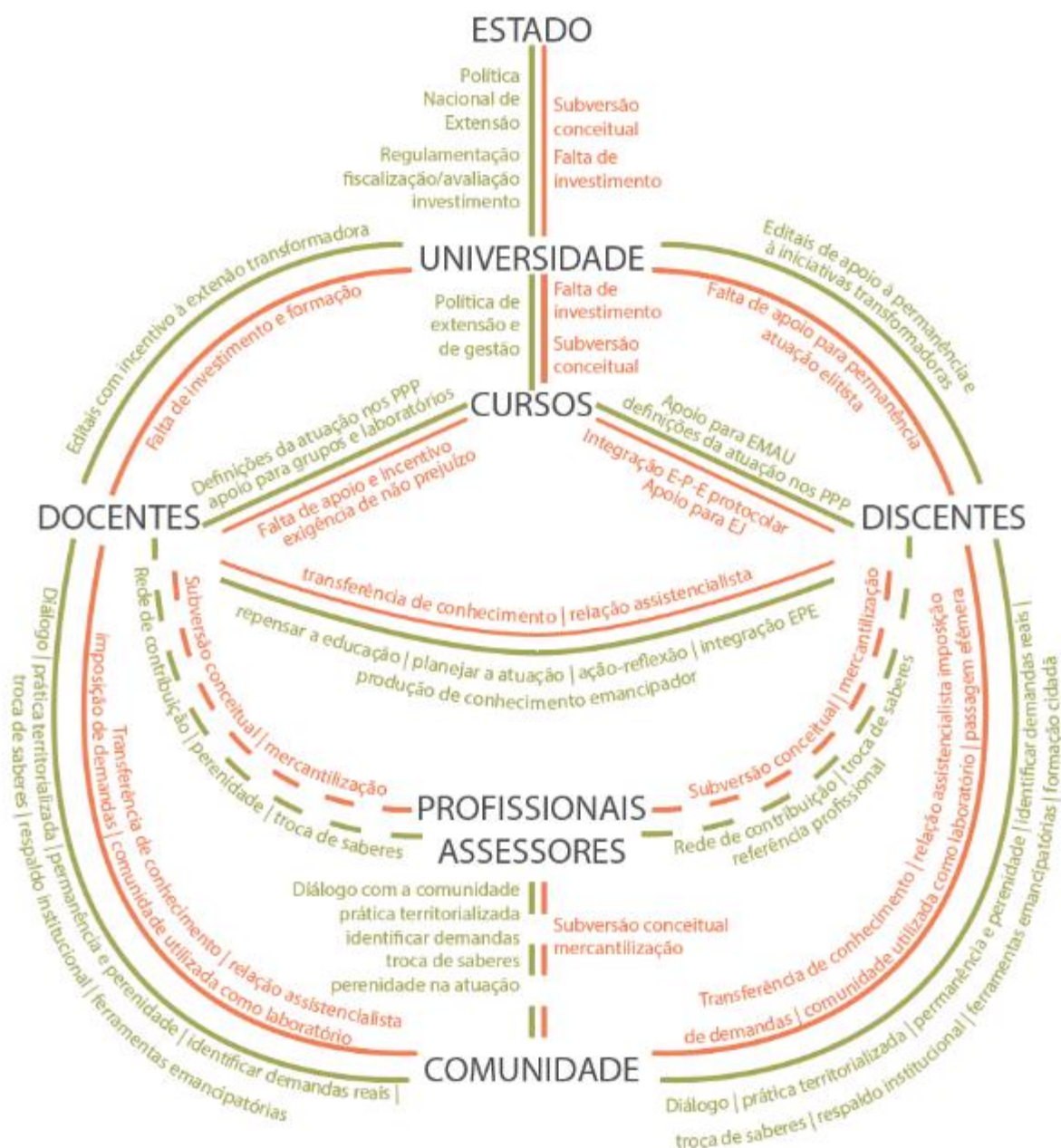
Os assessores populares, aparecem como potentes parceiros, também articulando a relação entre a universidade e o território. Podem surgir enquanto identificadores de demanda que acionam a universidade, bem como parceiros por ela contactados para qualificar e ampliar a atuação junto ao território. Embora docentes e discentes atuantes na prática extensionistas territorializada possam e devam de fato assumir a postura de assessores populares, a participação dos profissionais assessores, que não apresentam vínculo institucional com as universidades, mostra-se também como uma estratégia importante para a ampliação de horizontes de atuação, inclusive perante os possíveis entraves burocráticos e procedimentais encontrados, sendo eles fortes aliados dos docentes no que se refere à perenidade da atuação junto aos territórios. Ademais, como foi constatado, existe um número bastante significativo de assessores que construíram sua trajetória a partir da extensão, sendo assim, também, uma maneira de os, até então discentes, prolongarem sua atuação junto aos territórios com que iniciaram sua trajetória.

E, finalmente, as comunidades integram as ações extensionistas. Sem a participação popular não existe extensão transformadora. Esta participação deve ser ativa, promovendo os sujeitos, desde o momento de identificação das demandas, contato com a universidade e profissionais assessores, até a implementação das estratégias desenvolvidas coletivamente por todos esses atores para atuar na luta pela efetivação dos seus direitos. Vale o importante destaque para seu papel fundamental na reformulação da atuação universitária. É através do contato com a realidade, com outros saberes e com o questionamento acerca de como se constitui a educação universitária – ensino-pesquisa-extensão – que se possibilita a transformação da universidade e a produção do conhecimento a partir de outras epistemes.

Assim, sem qualquer pretensão de esgotar os possíveis atores existentes ou as relações entre os aqui identificados, mas com o objetivo de caminhar em direção

ao entendimento das relações estabelecidas e a forma como se constituem as ações extensionistas de caráter transformador, realizadas a partir de cursos de Arquitetura e Urbanismo, elaborou-se o diagrama apresentado a seguir.

Figura 368: Diagrama de relações potencializadoras e prejudiciais à extensão de caráter transformador



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desse diagrama, pretende-se evidenciar algumas das principais relações estabelecidas entre os atores anteriormente identificados. Essas relações

podem ser de favorecimento à ação extensionista de caráter transformador – representado em verde – como configurar obstáculos para o estabelecimento de tal relação – representado em laranja. Nota-se que dentre as relações que propiciam a transformação, surgem noções como o diálogo, ação-reflexão, emancipação, integração, cidadania, negociação entre saberes, em pleno alinhamento com os elementos trabalhados nos capítulos anteriores deste trabalho. Ao mesmo tempo, é bastante notória a representação de relações prejudiciais à ação transformadora e que estejam alinhadas com a bancarização da educação – e por consequência da atuação extensionista – e que permeia todos os níveis de interação representados no diagrama. Falta de investimento, subversão conceitual, transferência de conhecimento, assistencialismo são algumas das expressões da ideologia neoliberal e alinhadas com a operacionalização das universidades (CHAUÍ, 1999, 2000).

Figura 37: as relações que dificultam ou potencializam o caráter transformador na extensão universitária

O CARÁTER TRANSFORMADOR E AS RELAÇÕES QUE			
DIFICULTAM		POTENCIALIZAM	
SUBVERSÃO CONCEITUAL	PURO ASSISTENCIALISMO	POLÍTICA DE EXTENSÃO	RELAÇÃO DIALÓGICA
FALTA DE INVESTIMENTO	PASSAGEM EFÊMERA	DESTINAÇÃO DE INVESTIMENTO	PERMANÊNCIA E PERENIDADE
TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO	ALIENAÇÃO	TRABALHO A PARTIR DE DEMANDAS REAIS	OBJETIVAR A EMANCIPAÇÃO

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, estão representadas tanto relações institucionalizadas – correspondentes aos segmentos contínuos – como as relações não estabelecidas institucionalmente por atividades de extensão – correspondentes aos segmentos tracejados. As relações não institucionalizadas se referem às relações envolvendo os profissionais assessores. Estas relações, quando estabelecidas a partir do diálogo, da prática territorializada, das demandas provenientes da comunidade, da troca entre os diferentes saberes e da constância e permanência junto ao território, conferem uma importante ampliação no potencial transformador da ação extensionista. É inclusive por meio dessa troca entre docentes, discentes, assessores populares e a comunidade que se formam importantes redes de atuação, como citado anteriormente

e que, especificamente para o discente, o coloca em contato com uma atuação profissional socialmente orientada e que pode contribuir para sua formação técnica e cidadã.

Portanto, o que parece ter se consolidado ao longo deste trabalho, é que a efetivação da extensão transformadora não é responsabilidade de um único ator. Tampouco está somente a cargo daqueles que a executam no cotidiano da universidade, mas sim, depende de uma conjunção de atores que devem estar alinhados para que a extensão possa desempenhar seu caráter transformador nas mais diferentes esferas.

No entanto, uma vez que a postura transformadora se apresenta como contra-hegemônica e, muitas vezes, em uma posição dialética, contestando a atuação do próprio Estado, do qual fazem parte as IESPs, há de se supor que sua realização corresponda a um constante conflito e disputa. Por isso que, embora apresente grande importância, não se mostra autossuficiente a determinação e regulamentação legislativa referente à extensão. A legislação é importante e dá subsídios para a uma política pública voltada à extensão, para atuação do Estado junto à universidade que, por sua vez, tem o dever de implementá-la, definindo *pari passu* uma “política interna” de extensão a ser operacionalizada pelos cursos, mediante a atuação do corpo técnico-administrativo, docentes e discentes das universidades. Torna-se necessário um processo de retroalimentação desse fluxo, em que discentes, docentes, corpo técnico-administrativo, e demais envolvidos – desde a concepção até a efetivação das ações extensionistas – passem por um processo dialógico contínuo de construção da extensão universitária de caráter transformador em todas suas esferas de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se originou da intenção de identificar os elementos que propiciam a relação transformadora entre a universidade e a sociedade por meio da extensão universitária no campo da Arquitetura e Urbanismo. Para isso, foi necessário entender o percurso vivenciado pela extensão ao longo do tempo até os dias de hoje e discutir acerca de sua conceituação e das disputas ideológicas envolvidas em sua concepção e execução. Assim, foi possível delinear com maior nitidez quais seriam os entraves e possibilidades pertinentes à ação extensionista de caráter transformador, em especial, dentro do recorte temático dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo das IESPs.

Neste sentido, o resgate histórico evidenciou o vasto e conturbado percurso trilhado pelos extensionistas, que aparece majoritariamente à margem e muitas vezes contrário às iniciativas do Estado e das instituições de Ensino Superior na relação estabelecida com a sociedade. Dessa forma, foram evidenciadas as divergências e embates político-ideológicos em torno da relação entre a universidade e a sociedade, bem como na conceituação e atuação na extensão, apresentando a apropriação da extensão por aqueles em posição de definir de que maneira essa se dá no âmbito institucional, em diferentes momentos históricos. Como demonstrado, ao longo do período do regime militar, essa interferência sistematicamente constitui conflito entre a tentativa de imposição da agenda hegemônica e as iniciativas extensionistas de caráter transformador, orientadas pelas demandas sociais e pelo estabelecimento de uma relação dialógica, emancipadora e transformadora entre os diferentes atores envolvidos.

Ao se debruçar sobre a trincheira de disputa existente entre o projeto neoliberal de mercantilização e operacionalização da educação, ainda em curso, e o de uma educação transformadora e emancipadora – em muito representada pelo pensamento freiriano – foi possível traçar as divergências e incongruências existentes entre esses mesmos modelos de extensão universitária, o que explica o atual lugar da extensão nas universidades, ainda colocada à margem do ensino e da pesquisa quando abordadas em suas atividades fim.

A aprovação da LDB, o percurso transcorrido para a elaboração, aprovação e implementação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e, por último, a aprovação da Resolução CNE/CES nº 7/18, foram emblemáticos neste sentido. O PNE aprovado para o decênio de 2014-2024 – o qual compreende o recorte temporal estabelecido para este trabalho – pode ser considerado parte da expressão disso. Conforme foi possível constatar, trata-se de um plano conjuntural, segmentado e fragmentado, marcado por seu caráter governista, em completo desacordo com as discussões colocadas nas plataformas da sociedade brasileira. No entanto, há de se destacar que foi neste Plano que se ampliou a exigência acerca da destinação de 10% da carga horária curricular dos estudantes de graduação a todas as IES, definição essa que só viria a ser regulamentada pela Resolução CNE/CES n.º 7/18 e que, a partir desse momento, passou a encontrar maior aderência, ainda que sem grande efetividade, de acordo com levantamento realizado pelo FORPROEX, em 2019, e reiterado pelos resultados do questionário e das entrevistas aplicados ao longo da pesquisa.

Desse modo, vale a consideração a respeito de como se constitui a base conceitual da extensão enquanto projeto social. O conceito aqui adotado e defendido se apoia na concepção freiriana e se afasta conscientemente da ideia da simples “transferência de conhecimento”, carregada por séculos junto à extensão e ainda reproduzido em larga escala no ambiente universitário. Embora muitos ainda defendam de modo estanque o “levar o conhecimento àqueles desprovidos deste”, o que Paulo Freire falava, já há cinquenta anos e foi ratificado pelos resultados obtidos ao longo desta pesquisa, é que a potência da atuação extensionista enquanto catalizadora da transformação social reside necessariamente na criação de ambientes e relações entre a universidade e população não universitária que propiciem a construção de conhecimentos a partir da sinergia entre esses grupos. Como coloca Fraga, a

negociação entre diferentes saberes (e não apenas troca) para que a voz dos trabalhadores se materialize nas soluções encontradas, no conhecimento inevitavelmente produzido nesse processo e, inclusive na formulação do problema a ser enfrentado (FRAGA, 2012, p. 226).

Portanto, ao se falar em “extensão”, presume-se que a atividade referenciada seja aquela pautada pela dialogicidade, práxis, busca pela autonomia e emancipação, combate à opressão e que, obrigatoriamente, não se conforma com a realidade como algo dado, pressupondo, portanto, a possibilidade de mudança e transformação.

No que se refere ao campo da Arquitetura e do Urbanismo, foi possível vislumbrar a potencialidade desses cursos atuarem junto aos movimentos sociais, por meio da intervenção em situações de conflito territorial, mediatizando a relação com o Poder Público e construindo um ambiente de negociação entre os saberes para se produzir conhecimentos a partir de uma base epistemológica contra-hegemônica. Contudo, o que se encontrou, ao longo da pesquisa, foi a sistemática falta de apoio institucional que propiciasse esse tipo de atuação.

Vale destacar que, conforme identificado, as DCNs dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pouco tratam e nada acrescentam à discussão da extensão, ao contrário do identificado em outros cursos. Algo que, majoritariamente, também se constatou a respeito dos PPPs e foi ratificado pelas respostas ao questionário e pelos relatos trazidos durante às entrevistas. Contudo, o embate conceitual referente à atuação extensionista nos cursos de Arquitetura e Urbanismo se apresenta em diversos momentos, cabendo aqui a consideração a respeito das diferentes propostas de atuação entre os Escritórios Modelo e as Empresas Júnior.

Em poucas palavras, podemos dizer que “Empresa Júnior” remete a um simulacro das empresas já constituídas, e constituintes, do sistema capitalista vigente. Enquanto que o “Escritório Modelo” inverte essa lógica e se presta a ser o modelo de uma nova proposta de escritório, em certa medida, insurgindo-se contra o sistema e propondo uma mudança. Dessa maneira, parece coerente o entendimento de que, desde suas raízes, entre as duas entidades, o EMAU é a que corresponde às diretrizes da extensão de caráter transformador. Este conflito entre os EMAUs e EJs apresenta-se como uma discussão bastante profícua quanto ao embate entre diferentes projetos e propostas de extensão, algo que fica como sugestão a ser mais aprofundada em trabalhos futuros.

Ainda quanto ao posicionamento e atuação dos cursos, a partir da triangulação realizada entre a obtenção de informação documental – referente à legislação vigente, os PPPs e informações da Plataforma Lattes –, o resultado do questionário e as entrevistas realizadas, foi possível constatar algumas inconsistências ou contradições entre o que os cursos preconizam em seus planos e o que efetivamente realizam, mas, principalmente, entre o que a legislação estabelece e o que vem sendo executado. O que se verificou foi uma aparente inércia dos cursos com relação à ação extensionista. Adotar uma postura de defesa e incentivo à extensão transformadora

representa assumir a ruptura com o modelo atual de Educação Superior em Arquitetura e Urbanismo. Significa romper com o vigente modo de se pensar a formação do profissional Arquiteto e Urbanista e, necessariamente, repensar a estrutura dos cursos e a atuação do docente destes cursos.

Essa não é uma mudança simples, tampouco rápida, e exige um esforço conjunto e militante daqueles que defendem um projeto de Universidade Pública socialmente orientado. Os PPPs são um excelente indicador quanto a isso, pois são documentos que levam muito tempo para serem estabelecidos e dependem da participação de muitas pessoas, o que faz com que tais documentos nem sempre reflitam o que de fato está sendo realizado naquele momento. Nesse sentido, um ponto que nos parece bastante relevante, e muitas vezes subestimado, são os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). Talvez, essa subestimação se dê por interesse daqueles que pretendem manter o *status quo*, notavelmente ameaçado pelas discussões e reflexões desenvolvidas dentro dos NDEs, mas, também, por falta de subsídio institucional para mais qualificada e efetiva participação dos integrantes desses núcleos. Uma vez que esses possuam melhores condições e respaldo de atuação na configuração e atualização dos cursos – como determina o MEC desde 2010 – acredita-se ser possível uma mais bem estruturada e qualificada integração entre ensino-pesquisa-extensão na constituição desses cursos.

Contudo, como colocado no Diagrama de relações potencializadoras e prejudiciais à extensão de caráter transformador (**Figura 368**), a efetivação desse modelo de extensão depende de uma teia de ações que envolve desde o Estado, em suas diferentes esferas, até a individualidade da atuação dos docentes e discentes no dia a dia da prática extensionista. O que se pode perceber, em especial a partir das entrevistas, é que as alterações em direção à efetivação de um projeto de implementação da extensão transformadora nos cursos fazem parte de um processo contínuo e que deve ocorrer nas instâncias, concomitantemente, para que se caminhe na direção desejada. Trata-se de se “trocar os pneus com o carro em movimento”, mas que se mostra como a única forma de se caminhar.

Nesse sentido, pelos resultados obtidos, foi possível identificar que as iniciativas extensionistas estão frequentemente vinculadas aos laboratórios de pesquisa, com indícios de que essa seja uma relação bastante profícua e merecedora de investimento por parte das IESPs. Por outro lado, um dado bastante relevante

obtido foi que menos de 15% dos cursos destinam carga horária mínima para a atividade docente em extensão, o que se mostra como um empecilho de extrema relevância para que essa seja efetivada. É importante ressaltar que essa destinação é condição fundamental para a viabilidade da curricularização da extensão e parece razoável que seja necessária para que se concretize a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Essa constatação vai ao encontro do relatado pelas docentes durante as entrevistas, ao dizerem que o maior entrave para sua efetiva participação em ações extensionistas de caráter transformador reside na falta de reconhecimento institucional dessa atuação. Embora a premissa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão seja repetida à exaustão nos documentos oficiais, a importância dada à extensão, bem como a preocupação com a devida integração entre as três atividades, aparece ainda com pouca efetividade, tanto na política interna das universidades, como nas políticas públicas e diretrizes dos órgãos de fomento como a CAPES e o CNPq. Assim, ainda que de maneira tímida – e, portanto, mostrando-se como um ponto de atenção a ser observado, estudado e discutido ao longo dos próximos anos – cabe salientar que se notou uma movimentação quanto ao assunto nos últimos relatórios quadrienais elaborados pela CAPES, denotando um possível esforço no sentido da aproximação entre pesquisa e extensão por parte desta Instituição.

Por outro lado, as análises não foram capazes de mensurar a existência de cursos e oficinas pagos pelos participantes entre as atividades de extensão previstas pelos cursos. No entanto, sabe-se que o oferecimento desses, especialmente aqueles voltados à especialização e capacitação de profissionais, é uma prática adotada por diversas IESPs⁶¹, o que, a princípio, acende um alerta de um provável afastamento da atuação extensionista com relação a suas premissas fundamentais. O uso da chancela da extensão para realizar atividades que não se enquadram como ensino ou pesquisa, conforme as definições para as IESPs, ainda mais envolvendo pagamento por parte dos participantes, pode abrir caminho para práticas pouco comprometidas

⁶¹ Algo que pode ser constatado através das plataformas de inscrição em cursos e atividades de extensão das IESP. A exemplo do disponibilizado nas páginas www.extecamp.unicamp.br (UNICAMP), www.uspdigital.usp.br (USP), www.cursoseeventos.ufmg.br (UFMG), entre outras.

com as demandas sociais e destinadas a uma parcela já bastante privilegiada da sociedade.

Enfatizando a busca por reduzir os pontos cegos da pesquisa, foram selecionados universitários integrantes de atividades extensionistas em diferentes momentos de suas vidas acadêmicas. A variedade de relatos foi bastante interessante por demonstrar que, apesar de partirem de pontos de vista distintos, as análises acerca dos potenciais e entraves pertinentes à extensão se mostraram, majoritariamente, convergentes. Portanto, as vivências foram somadas, consolidando parte das conclusões acerca dos elementos obstaculizantes no potencial transformador da extensão.

A partir dos relatos dos discentes, as potencialidades mais destacadas foram o contato ativo com a realidade e a possibilidade atuar de forma socialmente orientada, rompendo com o estigma ainda bastante presente da atuação do profissional arquiteto e urbanista destinada somente à parcela mais abastada da sociedade. Disso, deriva parte do potencial transformador conferido à Extensão, uma vez que, ao trabalharem para a transformação de um território em situação de vulnerabilidade, os discentes transformam também seu entendimento sobre sua atuação e responsabilidade enquanto futuros profissionais arquitetos e urbanistas, de maneira dialógica, abrindo caminho também para que demandas sociais sejam levadas para a universidade, reorientando a maneira como essa se organiza e se constitui.

Isso coloca luz para qual tipo de formação estão voltados os cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. Embora haja uma imensa demanda para a atuação do profissional arquiteto e urbanista em processos de regularização fundiária, melhorias habitacionais e a requalificação dos ambientes construídos, visando a garantia dos direitos à habitação digna e à cidade para toda a população, boa parte dos currículos plenos dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo estão voltados à formação de arquitetos para o *star system*, priorizando em sua estrutura o oferecimento de disciplinas vinculadas a projetos de equipamentos de grandes proporções em detrimento da abordagem de temáticas pertinentes às grandes demandas sociais e capazes de, futuramente, absorver o trabalho do grande contingente desses profissionais formados.

Por outro lado, como um dos maiores fatores limitantes para a atuação extensionista para os discentes, surgiu a questão da permanência estudantil. Por

“permanência” entende-se tudo aquilo que garante aos estudantes a possibilidade de se dedicar às atividades universitárias. Dessa forma, moradia, alimentação transporte, aquisição de materiais, entre outras necessidades concretas, surgiram como possíveis limitantes para a participação dos estudantes em atividades extensionistas. O fato das atividades de extensão, muitas vezes, serem realizadas sem os devidos reconhecimento e suporte institucionais faz com que estudantes de baixa renda fiquem impossibilitados de participar, ou o façam a partir do sacrifício individual, tornando a prática insustentável e muito desgastante.

Essa questão traz à tona algo que, de variadas formas, surgiu como um fator limitante para a Extensão: o investimento. Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão sobre o papel da universidade e suas limitações. Embora a universidade deva ter um protagonismo nas extensões universitárias, ela não possui orçamento para realizar todas as ações e essa limitação não é desprezível, já que muitas ações dependem realmente de orçamento vinculado a alguma política pública governamental, como o caso das obras de infraestrutura do Jardim da União, relatadas no quinto capítulo.

Assim, se estabelece uma relação de entrave e potencialidade quanto ao investimento, pois, uma vez havendo o investimento, amplificam-se as possibilidades e alcance envolvendo a ação extensionista, ao passo que, não havendo, ficam reduzidas, desencadeando outros entraves decorrentes da falta de recursos, como por exemplo, o relatado, anteriormente citado, a respeito da permanência estudantil. Neste sentido, diferentes esferas de atuação se conectam, perpassando a relação direta dos extensionistas com o território, dos universitários com os cursos e internamente às IESPs, mas também envolvendo o poder público no que se refere às políticas públicas destinadas à extensão universitária. Evidências quanto a isso foram abordadas, anteriormente, apontando que os momentos de maior efetividade da atuação extensionista foram aqueles em que foi conferido caráter de política pública à Extensão Universitária. A maior efetividade da atuação extensionista depende, portanto, de uma maior articulação com as políticas públicas, de forma que haja uma triangulação entre o Poder Público, as universidades e o restante da sociedade, buscando garantir o financiamento destas ações destinadas a atender as demandas sociais. Nesse sentido, nos parece crucial o maior incentivo e valorização do poder público, priorizando iniciativas educacionais que articulem ensino-pesquisa-extensão, por exemplo, no que se refere às verbas disponibilizadas pelas agências de fomento.

Logo, faz-se necessário um maior detalhamento das normativas em relação à extensão no nível federal, sendo necessária uma maior difusão da concepção freiriana através de seminários, palestras e até do estabelecimento de novas redes de atuação.

Tendo isso em vista, outro elemento identificado como potencializador da atuação extensionista transformadora foi a constituição das diversas redes. Essas se mostraram como capazes de conectar diversos atores diferentes em situação de necessidade e capacidade também distintas. Dessa forma, a partir das redes se verificou a troca entre vivências existentes e a imaginação e construção de novas possibilidades. O seu potencial, ao estabelecer pontes entre variadas realidades, cria um ambiente fértil para a produção de conhecimento e o rompimento de algumas barreiras que, muitas vezes, parecem intransponíveis aos atores isoladamente. Uma consideração importante a respeito é a trans e supra institucionalidade dessas redes, muitas delas constituídas entre diversas universidades, congregando inclusive IESs públicas e privadas, mas também integrando participantes não universitários, alguns vinculados a movimentos sociais organizados, constituindo, assim, formas de organização social transversais, que conectam diversos grupos sociais rotineiramente apartados.

Nesta transposição da barreira da leitura universitária, cabem algumas considerações a respeito da contribuição fornecida pelas pessoas não universitárias entrevistadas durante esta pesquisa. Sobre estas entrevistas, se, por um lado foram as mais difíceis de realizar – dadas as condições materiais existentes para tanto, especialmente em um período de pandemia, e a inexistência de relação prévia entre o pesquisador e a maior parte desses atores – por outro lado, foram reveladoras quanto ao impacto, potência e importância das ações extensionistas junto aos territórios trabalhados. Embora as dificuldades impostas pelo contexto político e sanitário vivenciado no país durante a realização da pesquisa tenham dificultado o estabelecimento do contato com essas pessoas – resultando na efetivação de apenas duas das quatro entrevistas com representantes não universitários – a contribuição delas foi fundamental para a validação das hipóteses estabelecidas ao longo da pesquisa.

A receptividade dos não universitários ao aceitar e conceder as entrevistas foi um dos elementos que possibilitou identificar o vínculo estabelecido entre os extensionistas universitários e não universitários. O contato estabelecido com os

integrantes dos movimentos sociais foi nitidamente facilitado pela boa relação estabelecida entre eles e os universitários que desenvolveram as ações de extensão junto ao território. É possível dizer, inclusive, que um trabalho acadêmico dissertativo encontra dificuldades para descrever a potência constituída entre esses atores. Para além de uma visão objetiva, abordando os avanços, conquistas e as dificuldades pertinentes à Extensão, a dimensão subjetiva presente nas falas de universitários e não universitários é imensurável. Essa subjetividade se conecta diretamente com as ideias de uma atuação universitária imaginativa, trazida por Santos (2002), da educação emancipadora e libertadora, presente na obra de Freire (1967, 2011; 2021a; 2021b). Dessa forma, embora não seja possível avaliar objetivamente os efeitos dessa relação, definitivamente, o afeto, a empatia e a responsabilidade para com o outro surgiram como um importantíssimo potencial das ações extensionistas de caráter transformador.

Sendo assim, conclui-se que os elementos que propiciam a relação transformadora na extensão universitária possuem dimensões objetivas e subjetivas, as quais se relacionam e, frequentemente, estabelecem relações de interdependência. Se, por um lado, é contundente a necessidade concreta de investimentos que viabilizem a execução das propostas extensionistas, por outro lado, é fundamental o comprometimento dos atores envolvidos com a resposta às demandas sociais por meio de ações dialógicas e que busquem a autonomia e emancipação daquela população, privada dos seus direitos, com quem estão trabalhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Cartografias sociais e território – um diálogo latino-americano. *In*: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: ETTERN/IPPUR/UFRJ, 2013.

ANDRADE, Liza Maria Souza de *et al.* Santa Luzia resiste. **Paranoá: cadernos de arquitetura e urbanismo**, [s. l.], n. 29, p. 0–3, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/29644>.

ANDRADE, Liza Maria Souza de; LENOIR, Juliette Anna Fanny; REZENDE, Vinícius Silva. Ocupações informais e direito à água no contexto da Covid-19: análise das vulnerabilidades hídricas nas bacias hidrográficas do DF em uma visão ecossistêmica da saúde. **Revista da Arquitetura: cidade e habitação**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021.

ANDRADE, Liza Maria Souza de; LOUREIRO, Vânia Raquel Teles. A “quadríade” ensino-pesquisa-extensão-gestão e a universidade cidadã: a experiência da política de gestão da extensão na FAU-UnB. *In*: GORDILHO-SOUZA, Angela; COTRIM, Marcio; SUAREZ, Naia Alban (org.). **Pesquisa em projeto de extensão na pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 276–328.

ANPARQ. **Prêmio ANPARQ 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: http://enanparq2020.com.br/wp-content/uploads/2021/03/ERRATA-04-03_PREMIO-ANPARQ-2020_-_SINTESE-DO-RESULTADO-FINAL.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

ARANTES, Pedro Fiori; SANTOS JUNIOR, Wilson. Desenho, canteiro e conflitos urbanos: o curso de arquitetura e urbanismo no instituto das cidades. *In*: MOASSAB, Andréia; NAME, Leo (org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2020. p. 59–78.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. [S. l.: s. n.], 2007.

ARQPET, UFC. **Assessoria Técnica em arq e urb à Comunidade Raízes da Praia**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.moradiaassessoria.org.br/praticas/assessoria-tecnica-em-arquitetura-e-urbanismo-a-comunidade-raizes-da-praia-1>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Contribuição para o relatório sobre ensino de arquitetura e urbanismo. *In*: ABEA (org.). **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. São Paulo: ABEA, 1977.

BARROS, Francisco Toledo. **Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado novembro de 2018 a outubro de 2019**. 2019. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BASSANI, Jorge; MASSIMETTI, Tadm; RODRIGUES, Marla. Extensão universitária na Ilha do Bororé : o território como instrumento pedagógico. *In:* , 2019, Natal. **Anais XVIII ENANPUR 2019**. Natal: ENANPUR, 2019. p. 1–17.

BASTOS, Tiago; CUNHA, Gabriel. Assessoria técnica na tríplice fronteira e a atuação universitária. *In:* , 2017, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos do Encontro Internacional do grupo de estudos multidisciplinares em arquitetura e urbanismo do sul - Maloca**. Foz do Iguaçu: Maloca, 2017. p. 114–121.

BATISTA, Marco Antonio Carvalho. PAULO FREIRE E O EXÍLIO NO CHILE : UMA CONTRIBUIÇÃO RECÍPROCA PARA UMA VISÃO DE MUNDO. **Dossiê História, Sociedade e Educação**, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 191–201, 2009.

BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 916–930, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11178/7454>.

BERNARDINI, Sidney Piochi. **Construindo Infra-Estruturas, Planejando Territórios: A Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Governo Estadual Paulista (1892-1926)**. 2007. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335–358, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200335&lng=pt&tlng=pt.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educacao**, Campinas, v. 19, p. 20–28, 2002.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BRASIL, [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 23.569 de 11 de Dezembro de 1933**. Regula o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. Rio de Janeiro, 1933. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d23569.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10172 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.888 de dezembro de 2008**. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social e altera a Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005. O. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11888.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização do ensino superior e suas articulações com a escola médias, e da outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 4155 de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18FEV1998.pdf#page=61>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE2014-2024 e da outras providências.**, Brasília, Brasil, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 6, de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649

-rces06-06&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 abr. 2022.

CABRAL, Gabriel; SILVA, Cláudia; TESTOLINO, Pedro. A extensão universitária e seu potencial transformador: prática no (e com o) território do Jardim da União. *In:* , 2020, Brasília. **Anais VI ENANPARQ**. Brasília: ENANPARQ, 2020. p. 1242–1266.

CAPES. **Relatório de Avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017 - Área de Arquitetura, Urbanismo e Design**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ambienteconstruido/files/2017/05/Relatório-da-área.pdf>. .

CAPES. **Relatório de Avaliação 2017-2020 Quadrienal 2021 - Área de Arquitetura, Urbanismo e Design**. [S. l.: s. n.], 2021.

CAROLINA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

CARMEM. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022

CARNEIRO, Moaci alves. **Extensão universitária: versões e perversões: estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do nordeste**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.

CARRASCO, André de Oliveira Torres; MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer; ROCHA, Eduardo. Implantação da Nucleação de Residência AU + E / UFBA na FAU / UFPEI / RS. *In:* , 2018, Salvador. **Anais V ENANPARQ**. Salvador: ENANPARQ, 2018. p. 1987–1989.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Revista da avaliação da educação superior**, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3–8, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: SESC, 1982. *E-book*. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/o-nacional-e-popular-na-cultura-brasileira-seminarios/?_sft_category=etica. Acesso em: 7 nov. 2021.

CLARISSA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Lenilda Soares. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: as tensões das propostas acadêmicas. *In:* MELO NETO, José Francisco de (org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002. p. 22–47.

D'OTTAVIANO, Camila; ROVATI, João (org.). **Além dos Muros da Universidade: Planejamento Urbano e Regional e Extensão Universitária**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/project/alem-dos-muros-da-universidade-planejamento-urbano-e-regional-e-extensao-universitaria/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 293–333, 2015.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185–191, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: Bem Público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107–126, 2013.

FAGUNDES, Jose. **Universidade e compromisso social**. 1985. 244, Tese (Doutorado) f. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=17938. Acesso em: 20 set. 2021.

FAURB, PET. **Projetos de Extensão**. Pelotas, 2022. Disponível em: <https://petfaurb.wixsite.com/petfaurb/extensao>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FAURB, PET. **Sobre**. Pelotas, 2022. Disponível em: <https://petfaurb.wixsite.com/petfaurb/pet-faurb>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **UNE em tempos de autoritarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida (org.). **A universidade no século XXI: Para uma universidade nova2**. Coimbra: CES, 2008. p. 107–257.

FILOCOMO, Giusepe; TRENTA, Marcia; BITTENCOURT, Sofia Arrias. **avaliação sobre a experiência discente no âmbito do PROGRAMA DE RESIDÊNCIA EM ARQUITETURA E URBANISMO: PLANEJAMENTO E GESTÃO URBANA (2015/2016)**. São Paulo: FAUUSP, 2018.

FLÁVIA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

FORPROEX. A relação universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços A interdisciplinaridade. In: , 1989, Belém. **III ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**. Belém:

PROEX/UFMG, 1989. p. 24–29. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1989-III-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FORPROEX. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. *In:* , 1987, Brasília. **I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**. Brasília: PROEX/UFMG, 1987. p. 11–18. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FORPROEX. Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa Extensão, pesquisa e compromisso social Conceito de sala de aula Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão. *In:* , 1988, Belo Horizonte. **II ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 1988. p. 1–6. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis: imprensa universitária, 2015. *E-book*. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

FORPROEX, coordenação Nacional. **Relatório Final Mapeamento Da Inserção Da Extensão Nos Currículos Dos Cursos De Graduação Das Instituições Públicas De Educação Superior** (Ana Lúcia de Souza Coimbra et al., Org.). [S. l.]: FORPROEX, 2019. Disponível em: <https://curricularizacaoaodaextensao.paginas.ufsc.br/files/2019/06/RELATÓRIO-FINAL-MAPEAMENTO-INSERCAO-EXTENSAO-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

FRAGA, Laís Silveira. **Extensão e transferência de conhecimento: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares**. 2012. 266 f. - UNICAMP, [s. l.], 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286682/1/Fraga_LaisSilveira_D.pdf.

FRAGA, Laís Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 403–419, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200403&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz

e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 67. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, n. 1918, p. 62–70, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FROTA, Naggila Taissa Silva; MAFALDO, Júlia Brito; FREITAS, Clarissa F. Sampaio. Plano urbanístico da Zeis Pici: limites e avanços na participação popular como prática de cidadania. **Revista da Arquitetura: cidade e habitação**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/ra/article/view/7010>.

GAVIRA, Muriel de Oliveira; GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 395–415, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200395&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2021.

GORDILHO-SOUZA, Angela. EXPERIÊNCIAS DE RESIDÊNCIA PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA ASSISTÊNCIA TÉCNICA EM ARQUITETURA E URBANISMO (I): UFBA / UFPB / UFPEL. *In:* , 2018, Salvador. **Anais V ENANPARQ**. Salvador: ENANPARQ, 2018. p. 1978–1980.

GORDILHO-SOUZA, Angela; EMILIANO, Elisamara; ROCHA, Heliana Faria Mettig. A Implantação da Residência AU + E / UFBA e Nucleações em outras Universidades. *In:* , 2018, Salvador. **Anais V ENANPARQ**. Salvador: ENANPARQ, 2018. p. 1981–1983.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara nova, 1976. v. 1

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito Da Desterritorialização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand

Brasil, 2011.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 1ªed. São Paulo: ANNABLUME, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IFBA. CURSO SUPERIOR EM ARQUITETURA E URBANISMO. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO IFBA/CAMPUS BARREIRAS**. Barreiras: IFBA, 2017.

IRELAND, Timothy D. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRIMOS POBRES ?. *In*: MELO NETO, J F (org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002. p. 48–59.

JOSÉ. Entrevistado por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

JOSÉ MARIÁTEGUI. **Siete Ensayos De Interpretacion De La Realidad Peruana**. Barcelona: Red ediciones, 2009.

JULIETTE. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

KARINA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

LIZA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

LUÍSA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

LEONELLI, Gisela; MOCCI, Maria Angélica; MAIA, Amanda. Área urbanizada e urbanizável: o incentivo à morfologia dispersa em cidades médias brasileiras. **8ª Conferência da Rede Lusófona de Morfologia Urbana**, [s. l.], p. 299–312, 2019.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 704–718, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344>.

LOCKHART, John. REVENDO PAULO FREIRE E SUA RELEVÂNCIA PARA A INTERVENÇÃO EM COMUNIDADES : as fontes de minha “ surpresa”. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 51–67, 1996. Disponível em: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revendo-paulo-freire-e-sua-relevancia-para/docview/1494031164/se-2?accountid=8113>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LUANA . Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022

MALOCA. Dossier “Direito ao território no Quilombo Apepu”. **Cadernos MALOCA**, Foz do Iguaçu, v. 1, 2020.

MARRA, Natalia Cardoso. Municipalismo e a privatização da gestão urbana: um estudo da Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 359–380, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922020000200359&tlng=pt. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARTINS, Maria Lucia Refinetti Rodrigues. Habitação de Interesse social no ensino, pesquisa e extensão. **Vivienda Popular**, [s. l.], v. 22, p. 38–41, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/viviendapopular/docs/vp22/5>.

MARTINS DE SOUZA, Luciana Andressa. Do local para o nacional: o Orçamento Participativo (OP) e a institucionalização da participação popular ao longo da história do Partido dos Trabalhadores (PT). **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 226–251, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/18054>.

MASSIMETTI, Flávia Tadim; HADDAD, Ana Maria de Carvalho Nunes Ferreira; DAMASCENO, Bárbara Caetano. A dimensão pedagógica, social e política da extensão universitária na formação do arquiteto e urbanista. *In:* , 2020, Brasília. **Anais VI ENANPARQ**. Brasília: ENANPARQ, 2020. p. 925–943.

MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer *et al.* A Lei de Assistência Técnica em implementação : modalidades de atuação. *In:* , 2021, Rio de Janeiro. **27 Concongresso Mundial de Arquitetos**. Rio de Janeiro: UIA, 2021. p. 1279–1284.

MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer; SANTOS, Luisa de Azevedo dos; TAVARES, Bruna Bergamaschi. A NUCLEAÇÃO COMO FORMA DE EXPANSÃO DA RESIDÊNCIA EM ARQUITETURA E URBANISMO E ENGENHARIA. *In:* , 2019, Porto Alegre. **Anais do 21 Congresso Brasileiro de Arquitetos**. Porto Alegre: Instituto de Arquitetos do Brasil, 2019.

MELLO, Bruno Cesar Euphrasio de. ATMI: gênese da lei de Assistência Técnica em Habitação Social. **Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, São Carlos, v. 19, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/166911>.

MELLO, Bruno Cesar Euphrasio de *et al.* Extensão e Práticas Urbanas Emergentes. **Expressa Extensão**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 130, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/17187>.

MELO NETO, José Francisco de. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA : bases ontológicas. *In:* MELO NETO, José Francisco de (org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002. p. 7–22.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**. 2011. 278 f. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=836877.

MIOTO, Beatriz Tamasso. A política habitacional na América Latina no Século XXI: uma análise comparativa entre o caso brasileiro e venezuelano. *In*: CARDOSO, Aduino Lucio (org.); ARAGÃO, Thêmis Amorim (org.); JAENISCH, Samuel Thomas (org.) (org.). **22 anos de política habitacional no {Brasil}: da euforia à crise**. Rio de Janeiro, RJ: Observatório das Metrópoles, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia : Letra Capital, 2016. (Série {Habitação} e cidade).

MIRAFETAB, Faranak. Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Recife, v. 18, n. 3, p. 363, 2016. Disponível em: <http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5499>. Acesso em: 13 maio 2020.

MIRAFETAB, Faranak. Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. **Planning Theory**, Auckland, v. 8, n. 1, p. 32–50, 2009. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1473095208099297>. Acesso em: 17 maio 2020.

MOLINA, Sérgio. **Depoimento para o projeto “Por onde anda Paulo Freire”**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/COYjl_nJgqJ/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 22 nov. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Góes. A atuação da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura na consolidação de um ensino de Arquitetura e Urbanismo de qualidade (2000-2010). *In*: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (org.). **A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013. p. 93–138.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Góes. **O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: A EXPANSÃO DOS CURSOS NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2005**. 2007. - UNICAMP, Campinas, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. Extensión universitaria en Brasil. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. 15, p. 68–83, 1974.

PEIXOTO, Marcus. **A Extensão Privada e a Privatização da Extensão: uma Análise da Indústria de Defensivos Agrícolas**. 2009. - UFRRJ, Seropédica, 2009.

PERIFÉRICO, trabalhos emergentes. **Assessoria técnica**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.perifericounb.com/como-fazemos>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PETRUS, Fernanda. **Ocupação Solano Trindade**. 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

PRADO, Maria Lígia Coelho. **América Latina no século XIX: tramas, telas e textos**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia Do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

REDE MORADIA E ASSESSORIA. **Sobre a rede**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.moradiaassessoria.org.br/about>. Acesso em: 26 nov. 2022.

ROLNIK, Raquel. prefácio. *In*: BIENENSTEIN, Glauco; BIENENSTEIN, Regina; SOUSA, Daniel Mendes Mesquita de (org.). **Universidade e luta pela moradia**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Consequência, 2017. p. 7–10.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: autêntica, 2010. p. 325–326.

ROVATI, João; D'OTTAVIANO, Camila. Os territórios da Extensão Universitária. *In*: D'OTTAVIANO, Camila; ROVATI, João (org.). **Para Além da Sala de Aula . Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional**. 1. ed. São Paulo: FAUUSP, 2017. p. 14–25.

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. **Arquitetura Revista**, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 52–77, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/5471/2707>.

SANTO AMORE, Caio; LEITÃO, Karina Oliveira; MARTINS, Maria Lucia Refinetti Rodrigues. CURSO DE PRÁTICA PROFISSIONALIZANTE EM ASSESSORIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA EM HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL (CPPATHIS) Período de execução : 11 / 01 / 2019 a 15 / 06 / 2019 Autores 1 : Caio Santo Amore , Karina Oliveira Leitão e Maria Lucia Refinetti R. **ARQUISUR**, [s. l.], 2019. Disponível em: <http://arquisur.org/premios/categoria-c-premio-extension/curso-de-pratica-profissionalizante-em-assessoria-e-assistencia-tecnica-em-habitacao-de-interesse-social-cppathis/>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 63, p. 237–280, 2002. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ªed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035>.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, Controvérsias e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHLEE, Andrey Rosenthal *et al.* **Trajetória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia: X ARQUITETURA E ENGENHARIA**. Brasília: INEP, 2010.

SEGAWA, Hugo. **Arquitetura no Brasil: 1900-1990**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária a partir de seus interlocutores**. 1995. - UFG, Goiania, 1995.

SOUZA, Olga Suely de. A extensão universitária e as universidades populares. **Revista da FAGED - Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n. 9, p. 253–264, 2005. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2696/190>.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade**. [S. l.]: EDUFAL, 1997.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. [S. l.], 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. **Para além do voto: uma narrativa sobre a democracia participativa no Brasil (1975-2010)**. 2013. 174 f. - UNICAMP, Campinas, 2013.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social; Rev. Sociol**, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 63–100, 1998.

TONSIG, Lara. **Os Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU) e a formação do arquiteto e urbanista**. 2020. - USP, São Carlos, 2020.

UFC, Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2011.

UFERSA, bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico do Curso**. Pau dos Ferros, 2014.

UFPEL, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto pedagógico do curso de graduação em arquitetura e urbanismo**. Pelotas, 2016.

UFPR, Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curitiba, 2013.

UFRRJ, Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Seropédica, 2011.

UNB, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 2012.

UNE. Declaração da Bahia. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009. p. 117–161.

UNILA, Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Foz do Iguaçu, 2014.

UNILA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA. **Visualização da Ação de Extensão: CARTOGRAFIA DO DEVIR NO QUILOMBO DE APEPU: Mapeamento de transformações sócio espaciais na arquitetura afro-brasileira**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf. Acesso em: 17 mar. 2022.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96–107, 2002.

VIRNA. Entrevistada por Pedro Langella Testolino. [S. l.: s. n.], 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ªed. Campinas: Papirus, 2002. *E-book*. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: [s. n.], 2010. p. 117.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário sobre Extensão Universitária

30/03/2022 11:47

Questionário sobre Extensão Universitária

Questionário sobre Extensão Universitária

Este questionário tem o intuito de obter informações sobre o estado atual das atividades extensionistas vinculadas aos cursos de graduação em Arquitetura, e/ou Urbanismo e Planejamento Urbano de Instituições de Ensino Públicas (IES) Brasileiras.

Para participar, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no link a seguir:

<https://drive.google.com/file/d/1QbExPfF00vGFFCWDvOePptfS1RwPOHkK/view?usp=sharing>

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Você está ciente e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível na descrição deste questionário? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Questões sobre a Instituição de ensino

3. Qual Instituição de Ensino você representa? (exemplo: Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas) *

30/03/2022 11:47

Questionário sobre Extensão Universitária

4. Em qual categoria a Instituição se insere? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Federal

☐ Estadual

☐ Municipal

☐ Outro: _____

5. Qual a unidade federativa sede da instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

30/03/2022 11:47

Questionário sobre Extensão Universitária

6. Qual o curso oferecido pela instituição *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Arquitetura e Urbanismo
☐ Urbanismo
☐ Planejamento Territorial

Sobre as
atividades
extensionistas

As perguntas a seguir se referem a atividades extensionistas desenvolvidas pela instituição no período de 2014 a 2021, tendo em vista a Resolução nº 7/2018 do MEC, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº 13.005/2014).

7. A extensão universitária integra o projeto pedagógico do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

8. Foram realizadas atividades de extensão vinculadas ao curso entre os anos de 2014 e 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9. Quais? (podem ser assinaladas quantas categorias forem necessárias) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Curso
☐ Projeto
☐ Programa
☐ Oficina
☐ Evento
☐ Apoio tecnológico

Outro: ☐ _____

10. Se as alternativas "curso" e/ou "oficina" foram sinalizadas, estes:

Marque todas que se aplicam.

☐ Não possuem exigência de escolaridade

☐ Exigem Ensino Superior Completo

Outro: ☐ _____

11. Existem atividades de extensão vinculadas a disciplinas? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim (do currículo básico)

☐ Sim (em disciplinas optativas/eletivas/extracurriculares)

☐ Não

12. Existe validação/integralização de créditos logrados em ações de extensão universitária para os estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. De acordo com o currículo básico atual, atividades extensionistas representam ao menos 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Pular para a pergunta 15*

☐ Não *Pular para a pergunta 14*

Seção sem título

30/03/2022 11:47

Questionário sobre Extensão Universitária

14. O curso pretende elaborar alguma alteração para atender a essa exigência estabelecida no PNE 2014 e regimentada pela resolução nº7/2018 ainda no decênio 2014-2024?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Seção sem título

15. Existe carga horária mínima exigida aos docentes referente à participação em atividades extensionistas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

16. Existe um Escritório Modelo em Arquitetura e Urbanismo (EMAU) na instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, formalizado
☐ Sim, porém informal
☐ Não

17. Existe, ao menos um, laboratório de pesquisa com atividades vinculadas a iniciativas extensionistas na instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, formalizado
☐ Sim, porém informal
☐ Não

18. Existe uma Empresa Júnior (EJ) na instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, formalizada
- ☐ Sim, porém informal
- ☐ Não

19. Na elaboração de propostas extensionistas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é tomada como uma premissa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Na maior parte das vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

20. Na elaboração de propostas extensionistas existem parcerias com movimentos, setores e organizações sociais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Na maior parte das vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

Convite
para
entrevista

Como parte desta pesquisa, iremos realizar entrevistas semiestruturadas com personalidades relevantes vinculadas à prática extensionistas. Dentre essas pessoas espera-se que estejam docentes e discentes de programas de graduação e pós-graduação, pesquisadores e profissionais atuantes, bem como lideranças de movimentos sociais que integraram as atividades extensionistas destacadas. Através destas entrevistas busca-se identificar as potencialidades e óbices colocados por, e para, a extensão universitária enquanto prática do processo de produção do território, a partir da vivência de cada um desses agentes.

30/03/2022 11:47

Questionário sobre Extensão Universitária

21. Caso haja, por favor, indicar sugestão, preferencialmente com o contato, de docentes e discentes de programas de graduação ou pós-graduação, pesquisadores e profissionais atuantes, bem como lideranças de movimentos sociais que integraram as atividades extensionistas desenvolvidas pela instituição a partir de 2014, para que estes possam ser convidados a participar da pesquisa por meio das entrevistas:

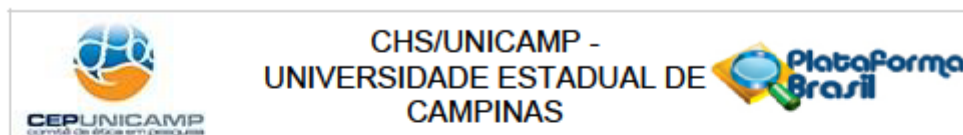
Comentário livre

22. Caso tenha alguma consideração, sugestão ou apontamento que ache pertinente, acerca deste questionário em específico ou da pesquisa de forma mais ampla, sinta-se a vontade para contribuir:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO B – Documentos de aprovação junto ao CEP-CHS/UNICAMP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Extensão Universitária: potencial transformador e coprotagonismo na luta pela efetivação de direitos

Pesquisador: PEDRO LANGELLA TESTOLINO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 41315320.0.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.638.365

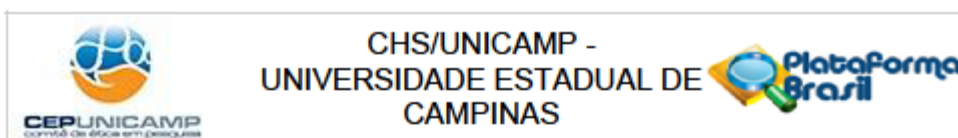
Apresentação do Projeto:

Resumo:

Levando em consideração o que foi sancionado na Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Cidade (2001) e Resolução nº7 do MEC (2018), esta pesquisa almeja contribuir para a discussão acerca do potencial transformador da Extensão Universitária, enquanto promotora de uma relação dialógica de coprotagonismo entre Universidade e população não universitária, na luta pela efetivação de direitos. Para isto, o trabalho contará com a realização de um questionário e entrevistas com representantes de instituições de ensino superior públicas, bem como membros da sociedade civil ligados a movimentos sociais. Com isso, pretende-se elaborar um levantamento qualitativo de iniciativas de Extensão Universitária, iniciadas entre os anos de 2014 e 2020, ligadas a cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de instituições públicas brasileiras. Dessa maneira, busca-se avaliar de que forma tais atuações contribuíram para fomentar a insurgência popular nas ações de planejamento conflitivo e na definição dos assentamentos humanos, frente às dificuldades impostas pelo contexto de governança neoliberal. Através do levantamento e análise pretende-se vislumbrar as possibilidades, potencialidades e obstáculos pertinentes à Extensão Universitária, e de que forma esta pode contribuir mais efetivamente no combate à produção de caráter excludente dos territórios.

Hipótese:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



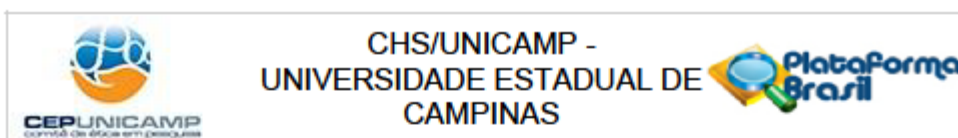
Continuação do Parecer: 4.638.365

Acreditamos que, o potencial transformador das iniciativas extensionistas resida na promoção de atividades dialógicas que articulem de forma equânime a universidade, a sociedade civil e o poder público. Sendo assim, identificamos como potencialidades a contribuição na luta pela efetivação de direitos, bem como a inserção, afirmação e legitimação das universidades como agentes ativos dos processos de produção do território. Contudo, encontramos como obstáculo principal a operacionalização das universidades (CHAUÍ, 1999). O ataque à ciência e a paulatina transformação do ensino universitário em mercadoria, contando com o esvaziamento das especificidades, culminando em "uma universidade que não age, e sim opera" (CHAUÍ, 2020). Dentro dessa lógica, vemos a incipiência das atividades extensionistas de caráter transformador, tendo como exemplo específico dos cursos de arquitetura e urbanismo a baixa adesão das instituições de propostas como assessoria técnica por meio de cursos de residência.

Metodologia Proposta:

Sob a perspectiva de materiais e métodos, o trabalho se constituirá de quatro momentos principais de atuação: a revisão bibliográfica, levantamento e seleção das experiências existentes, aplicação de questionário/entrevistas e análise dos dados. O primeiro, consiste em uma revisão bibliográfica referente às práticas extensionistas e às insurgências. Já o segundo momento, se desdobra em outros dois. Um primeiro referente aos questionários objetivos e outro referente às entrevistas. O questionário objetivo terá o intuito de vislumbrar o estado atual das iniciativas extensionistas em cursos de Arquitetura e Urbanismo de Instituições de Ensino públicas, levando em conta as exigências feitas pelo MEC com a resolução nº7 de 2018. Para isso, tal questionário será enviado a representantes, (docentes e discentes) que de alguma forma tenham alguma relação com a prática extensionista, buscando conseguir um levantamento mais preciso de cada curso sobre o que está sendo feito com relação à extensão universitária. Dessa forma, através de uma leitura analítica dos resultados obtidos com o preenchimento dos questionários, será possível justificar as escolhas dos participantes a serem convidados para a realização das entrevistas, bem como contribuir para uma primeira análise do estado da arte da extensão universitária dentro do recorte proposto. Realizada tal análise dos resultados serão identificadas personalidades relevantes vinculadas à prática extensionistas, as quais serão convidadas a participar da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas. Dentre essas pessoas espera-se que estejam docentes e discentes de programas de graduação e pós-graduação, pesquisadores e profissionais atuantes, bem como lideranças de movimentos sociais que integraram as atividades extensionistas destacadas. Através destas entrevistas busca-se identificar as potencialidades e óbices colocados por, e para, a

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.638.365

extensão universitária enquanto prática do processo de produção do território, a partir da vivência de cada um desses agentes. Portanto, para esta etapa, a pesquisa terá um caráter exploratório, a fim de buscar identificar e apontar, por meio da análise dos relatos coletados, o que caracteriza uma proposta transformadora de extensão universitária, bem como as possibilidades, restrições enxergadas a partir desta. Uma vez que a intenção é desvendar informações que não são obtidas por um simples relato, serão utilizadas algumas perguntas disparadoras, elaboradas a priori através de um questionário semiestruturado, mas que poderão desencadear outros questionamentos, a depender de quais forem, ou para onde apontarem, as respostas dadas por cada pessoa entrevistada. Vale ressaltar que, embora a revisão bibliográfica seja um elemento embasador das entrevistas, a relação entre os dois eixos deve ser dialógica e, portanto, ambos acontecerão de modo simultâneo, permitindo que a experiência em campo retroalimente a demanda bibliográfica. Por fim, quanto ao momento da análise, a abordagem prioritária será a do método comparativo. Uma vez que, a partir do material coletado nas etapas anteriores, serão cruzadas as diferentes informações de entrada de cada experiência específica e carregada de singularidades, em interlocução com outras realidades, analisando qualitativamente os resultados alcançados e desdobramentos esperados, além do processo de desenvolvimento das atividades extensionistas. Dessa forma, buscar-se-á inferir sobre possíveis práticas e teorias de diálogo, entre a extensão universitária e o planejamento insurgente, no futuro. Sem deixar de vislumbrar pontos de atenção e cuidado relacionados à prática extensionista, visando garantir o sucesso das atividades de caráter transformador e o distanciamento de atividades meramente assistencialistas.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo principal entender quais elementos conferem, ou não, um caráter transformador às iniciativas extensionistas, além vislumbrar potencialidades e óbices relacionados a essas.

Dessa maneira o questionário busca identificar instituições onde ocorra tal prática transformadora, bem como instituições que apresentem outras práticas, a fim de se realizar um confronto de realidades. A partir de tal identificação as posteriores entrevistas terão papel de desvelar possíveis potenciais e óbices imbricados na estrutura institucional do meio universitário.

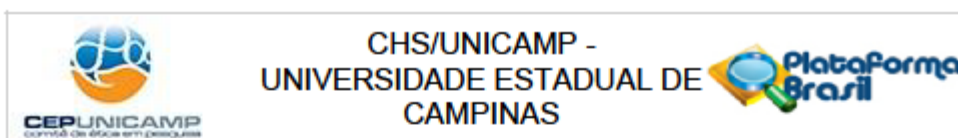
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador:

"Riscos:

Ao participar da pesquisa, o entrevistado poderá sofrer desconfortos de ordem psíquica, moral, intelectual, cultural e social como por exemplo: constrangimento ao responder os

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.638.365

questionamentos, estresse, tensão social, cansaço ao responder às perguntas e ainda um possível risco a quebra de anonimato. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. No entanto, o pesquisador se compromete a preservar com cuidado os nomes e identidades, e também garantir a total liberdade de o participante abandonar a qualquer momento a pesquisa.

Benefícios:

Não há previsão de benefícios diretos aos participantes, mas indiretamente possibilitando um retorno social, no sentido que a pesquisa busca indicar potencialidades e restrições na relação entre a comunidade universitária e a não universitária. Os resultados analisados serão divulgados para acesso social da pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado de Pedro Langella Testolino sob orientação de Sidney Piochi Bernardini e sediada na Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo.

A pesquisa prevê abordagem a participantes para aplicação de questionários e entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi considerado aprovado neste CEP e, caso não tenha autorizações institucionais pendentes ou centros co-participantes, pode ser iniciado.

Não estão sob o escopo deste parecer

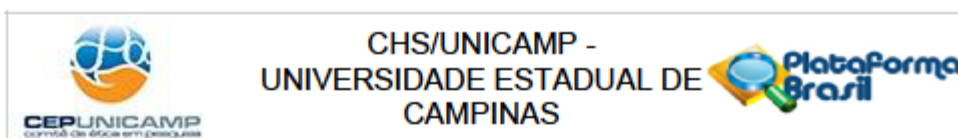
- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.638.365

o relatório final de pesquisa

2. Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

3. O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

4. A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

5. A responsabilidade pelo planejamento e boa gestão de dados é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Sugerimos FORTEMENTE a utilização de repositórios especializados. A comunidade interna à Unicamp têm, à sua disposição, o REDU e os repositórios das unidades.

6. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

7. Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

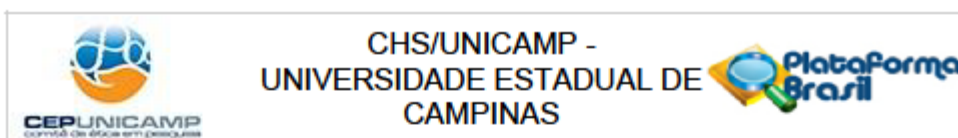
8. Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

9. Vale também ressaltar o Art. 3o, inciso VIII da Resolução 510/16:

"São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.638.365

em prejuízo dos seus participantes;"

10. O papel do CEP é proteger e garantir os direitos do participante de pesquisa. Está além das funções e das capacidades técnicas do CEP a validação jurídica de documentos como termos de cessão de uso/reprodução de imagem e voz e demais tipos de autorizações.

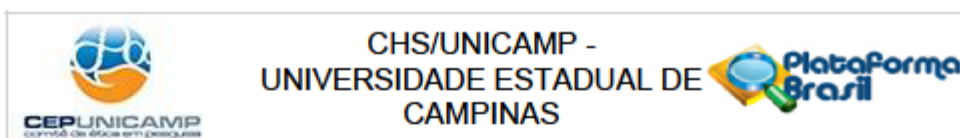
11. As declarações preenchidas na Plataforma Brasil são feitas sob pena da incidência nos artigos 297-299 do Código Penal Brasileiro sobre a falsificação de documento público e falsidade ideológica, respectivamente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681142.pdf	19/03/2021 10:30:12		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S_Parecer4600548.docx	19/03/2021 10:29:09	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	19/03/2021 10:28:28	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO.docx	09/03/2021 21:42:55	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA_NAO_ACADEMIC OS.docx	09/03/2021 21:42:47	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA_ACADEMICOS.docx	09/03/2021 21:42:41	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AtestadoMatricula_20_2s.pdf	15/12/2020 14:55:57	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/12/2020 14:48:32	PEDRO LANGELLA TESTOLINO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.638.365

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 08 de Abril de 2021

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br