

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA**

**A PRÁTICA DO PRINCÍPIO:**  
a indissociabilidade entre Universidade, Escola e Sociedade

Rio de Janeiro

2019

THAÍS LOURENÇO ASSUMPÇÃO

A PRÁTICA DO PRINCÍPIO:

a indissociabilidade entre Universidade, Escola e Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, do Centro de Ciências de Matemáticas e da Natureza da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Maria Macedo Costa Dantas

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

Rio de Janeiro

2019

THAÍS LOURENÇO ASSUMPÇÃO

A PRÁTICA DO PRINCÍPIO:

a indissociabilidade entre Universidade, Escola e Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, do Centro de Ciências de Matemáticas e da Natureza da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Maria Macedo Costa Dantas  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Rundsthen Vasques Nader  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Inês Sousa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

ASSUMPÇÃO, Thaís Lourenço. **A Prática do Princípio**: a indissociabilidade entre Universidade, Escola e Sociedade. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Entendendo a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão como força motriz universitária, investiga-se, por análise documental, um projeto de Extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a fim de explorar os limites e as possibilidades de execução do referido princípio universitário. Para tal, é traçado um breve histórico das Universidades e da Extensão, organizando o texto como um funil: perspectivas gerais, nacionais, da UFRJ e da educação. As temáticas do projeto – Educação em Ciências e Educação Ambiental – são trabalhadas transversalmente ao longo de toda dissertação, em diálogo com autores como Frederico Loureiro, Philippe Layrargues e outros. Dentre os objetivos, encontram-se também a defesa da Universidade e da Extensão Universitária, bem como a imortalização por registro acadêmico do objeto de estudo. A partir de uma pesquisa autobiográfica e pesquisa-ação, o presente trabalho analisa as nuances e construções da Universidade e seus preceitos. Por fim, é proposta uma mudança paradigmática no entendimento dos conceitos de Ensino, Pesquisa e Extensão, indo de encontro à complexidade como forma de superar as diversas crises pelas quais a Universidade e as Ciências passam.

Palavras-chave: Universidade; Extensão Universitária; educação; história das ciências; história das instituições científicas; Educação Ambiental.

## ABSTRACT

ASSUMPÇÃO, Thaís Lourenço. **A Prática do Princípio: a indissociabilidade entre Universidade, Escola e Sociedade.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Learning from an indiscipline between teaching, research and extension as a university driving force, research, documentary analysis, project of evaluation of the linkage to the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), possibilities of execution of said university principle. To do so, it is a small history of the Universities and Extension, organizing the text as a funnel: the general, national, UFRJ and education vigils. The themes of the project - Education in Sciences and Environmental Education - are worked through throughout the dissertation, in dialogue with authors such as Frederico Loureiro, Philippe Layrargues and others. The objective is also to find a defense of the University and the University Extension, as well as an immortalization by the academic record of the object of study. From an autobiographical research and action research, the present work analyzes the nuances and properties of the University and its precepts. Finally, it is one of the paradigmatic paradigms of teaching, research and extension, which can be transformed into crisis as several crises by the University and Sciences.

Keywords: University; University Extension; education; history of science; history of scientific institutions; Environmental education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANDES</b>	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino superior
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAp/UFRJ</b>	Colégio de Aplicação da UFRJ
<b>CBEU</b>	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
<b>CCMN</b>	Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFRJ
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde da UFRJ
<b>CEA</b>	Centro de Educação Ambiental
<b>CEAMP</b>	Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca
<b>CEIAA</b>	Colégio Estadual Ignácio de Azevedo Amaral
<b>CES</b>	Censo da Educação Superior
<b>CESPEB</b>	Curso de Especialização Saberes e Práticas em Educação Básica da UFRJ
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONSUNI</b>	Conselho Universitário da UFRJ
<b>CTS</b>	Ciência, Tecnologia e Sociedade
<b>CTSA</b>	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>EAC</b>	Educação Ambiental Crítica
<b>EAPEB</b>	Educação Ambiental para professores da Escola Básica
<b>EBA</b>	Escola de Belas Artes da UFRJ
<b>EC</b>	Ensino de Ciências
<b>ECB</b>	Ensino de Ciências e Biologia
<b>EMTAJ</b>	Escola Municipal Tenente Antonio João
<b>ENE BIO</b>	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
<b>EPE</b>	Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>EPEA</b>	Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
<b>ERE BIO</b>	Encontro Regional de Ensino de Biologia
<b>FAU</b>	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ
<b>FAPERJ</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
<b>FE</b>	Faculdade de Educação da UFRJ
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso

**FORPROEX** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

<b>GEEA</b>	Grupo de Estudos em Educação Ambiental
<b>HCTE</b>	Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia
<b>HS</b>	Hemeroteca Socioambiental
<b>IB</b>	Instituto de Biologia da UFRJ
<b>IES</b>	Instituições de Ensino superior
<b>IM</b>	Instituto de Matemática da UFRJ
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>JBRJ</b>	Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LIEAS</b>	Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade da UFRJ
<b>LOI</b>	Laboratório Oficina Interdisciplinar
<b>LULA</b>	Luiz Inácio Lula da Silva
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MESP</b>	Ministério de Educação e Saúde Pública
<b>NEA</b>	Núcleo de Educação Ambiental
<b>OSC</b>	Oficina Sonhos de Consumo
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRJ
<b>PF</b>	Projeto Fundão
<b>PFBio</b>	Projeto Fundão Biologia
<b>PIBIAC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PIBEX</b>	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PR-5</b>	Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ
<b>PROEXT</b>	Programa de Extensão Universitária
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>ReAU</b>	Rede de Agroecologia e Agricultura Urbana da UFRJ
<b>REUNI</b>	Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior
<b>RENEX</b>	Rede Nacional de Extensão

<b>RIO+20</b>	Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável de 2012
<b>RUA</b>	Registro Único de Ações em Extensão
<b>SIAC</b>	Semana de Integração Acadêmica da UFRJ
<b>SIGProj</b>	Sistema de Informação e Gestão de Projetos da UFRJ
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SNCT</b>	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
<b>UB</b>	Universidade do Brasil
<b>UDF</b>	Universidade do Distrito Federal
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFERJ</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>URJ</b>	Universidade do Rio de Janeiro
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA .....	11
1.2 OBJETIVOS E BASES EPISTÊMICAS .....	14
1.3 METODOLOGIA .....	17
<b>2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>20</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES .....	20
2.1.1 <i>As Universidades no mundo</i> .....	20
2.1.2 <i>As Universidades no Brasil</i> .....	21
2.2 A MISSÃO DA UNIVERSIDADE .....	30
2.2.1 <i>Funções e filosofia da Universidade na contemporaneidade</i> .....	32
2.2.1.1 A Universidade na visão de Anísio Teixeira .....	33
2.2.1.2 A Universidade na visão de Edgar Morin .....	34
2.2.1.3 A Universidade na visão de Boaventura de Sousa Santos .....	34
2.3. O PRINCÍPIO DE INDISSOCIABILIDADE.....	35
2.4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA E TRAJETÓRIA .....	39
2.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO E UM BREVE HISTÓRICO.....	41
2.6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRJ .....	46
2.6.1 <i>A Extensão Universitária no campo da educação: uma visão freireana</i> .....	49
2.6.2 <i>O Projeto Fundão e o Projeto Fundão Biologia</i> .....	50
<b>3. O PROJETO EAPEB: UM ESTUDO DE CASO</b> .....	<b>55</b>
3.1 ORIGENS E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	55
3.2 BREVE PANORAMA 2010-2018 .....	58
3.2.1 2010 .....	60
3.2.2 2011 .....	61
3.2.3 2012 .....	61
3.2.4 2013 .....	62
3.2.5 2014 .....	63
3.2.6 2015 .....	64
3.2.7 2016 .....	66
3.2.8 2017 .....	67
3.2.9 2018 .....	68
3.3 A OFICINA “SONHOS DE CONSUMO”: UNINDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....	69
3.4 OUTRAS PESQUISAS SOBRE O EAPEB .....	75
<b>4. DISCUSSÃO</b> .....	<b>76</b>
4.1 AS PROFUNDEZAS DA INDISSOCIABILIDADE .....	76
4.2 DIFICULDADES DO FAZER EXTENSIONISTA .....	79

4.3 AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS INTERESSES DAS CIÊNCIAS .....	83
4.4 AS PARCERIAS PÚBLICO-PÚBLICO .....	86
4.5 OS LIMITES (A SEREM QUEBRADOS) DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS .....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>
ANEXO A – TABULAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE 2017 E EXPECTATIVAS PARA 2018.....	106
ANEXO B – DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DE AÇÃO DE EXTENSÃO QUE INTEGRAM O PFBIO EM 2019. ....	112

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA

Desde antes de estar na Universidade, o ser professor já me era extremamente seduzente. As salas de aula, os pátios, os corredores, as trocas com alunos: todo o espaço escolar me ganhava não só como aluna, mas também como alguém que se enxergava do outro lado. Ingressei na graduação em Ciências Biológicas no ano de 2012 e, já no ano seguinte, tive a oportunidade de participar de um projeto de Extensão que tratava de temáticas socioambientais e Ensino de Ciências e Biologia (ECB). Bolsista até o fim da graduação, nunca mais me desvinculei - o que acaba por indicar e explicar os meus caminhos até aqui.

Ao longo da graduação, a Extensão Universitária sempre foi muito presente na minha vida. O Instituto de Biologia (IB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é muito privilegiado nesse sentido, uma vez que conta com inúmeros projetos de Extensão tocados, principal e às vezes até exclusivamente, por seus estudantes. Exemplos são: Biosemana, Bio na Rua, Bio na Praia, Bio na Escola, Muda Maré, Capim Limão. Esses projetos dominam a rotina de boa parte dos estudantes, contribuindo para o seu engrandecimento acadêmico e maior engajamento político, além de estabelecer parcerias com a comunidade.

Por considerar a Extensão extremamente comum, assustei-me quando entrei em contato com alunos de outros cursos e outras Universidades que não sabiam o que era. Creio que sempre me assustarei. A Extensão foi determinante na minha vida, em diversos sentidos e momentos. Esse estranhamento por parte de membros da comunidade universitária é uma das minhas grandes motivações.

O Projeto supracitado, coordenado pela professora Maria Jacqueline Girão Soares de Lima, da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, faz parte do Projeto Fundação Biologia (PFBio), um projeto de Extensão pioneiro na UFRJ voltado para a formação inicial e continuada de professores. Seu nome já traduz para que veio: *Educação Ambiental com Professores de Escola Básica*, o EAPEB, como carinhosamente apelidamos. Múltiplos trabalhos que dialogam temáticas socioambientais e educação, levando a Educação Ambiental (EA) crítica para sala de aula, a partir do trabalho colaborativo entre orientadora, bolsistas de Extensão e iniciação científica e as diferentes instituições que sempre abriam suas portas para nós.

Ao longo de três anos de dedicação ao EAPEB, participei de diversas atividades, como a organização de uma Hemeroteca Socioambiental (HS) e de um Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GEEA); produção de materiais didáticos; realização de inúmeras oficinas socioambientais para diferentes níveis de Ensino, da Educação Infantil à formação continuada de professores em instituições como o Instituto de Pesquisas Jardim Botânico, escolas das redes municipal e estadual de Ensino do Rio de Janeiro, o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ), o Centro de Educação Ambiental (CEAMP) do Parque Nacional da Tijuca; além da participação em alguns congressos das áreas de EA e Ensino de Ciências (EC).

Sempre bolsista de Extensão, também tive a oportunidade de desenvolver o gosto pela Pesquisa, o que atribuo muito à coordenadora do projeto, que sempre frisou que não deveríamos dissociar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão - os três grandes pilares da Universidade. Mesmo criando amizade com a Pesquisa, a Extensão sempre foi o meu “xodó”, e me senti muito honrada, quando tive oportunidade de representar o Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRJ) no Congresso de Alunos Extensionistas da UFRJ no ano de 2016; encerrando com “chave de ouro” minha trajetória na graduação.

Uma vez fomos escrever um artigo para uma revista de Extensão. Numa escrita mais literária do que científica, a qual descubro que hoje me aproximo - ainda que bem distante -, Jacqueline narrou que a muitas mãos sovamos um pão de muitos ingredientes que estava a caminho do forno. À época, nós, estagiários, rimos muito do que consideramos uma viagem literária. Mas um pedaço do pão está realmente aqui, apesar do rolo compressor da vida e dos cortes de verba, dando mais receitas para quem tiver interesse de explorar os sabores da EA, da educação e da Extensão Universitária<sup>1</sup>.

O Projeto faz parte de mim, portanto, desde 2013. Entre altos e baixos, mas muito mais altos, ele reconta também quem sou pessoal e profissionalmente. Realizando a pesquisa relativa ao capítulo 3, encontrei uma autoavaliação coletiva do grupo em relação ao ano de 2017 intitulada “Tabulação das avaliações de 2017 e expectativas para 2018” (ANEXO A). Na parte classificada como “Comentários e Observações Gerais”, há uma série de respostas que traduzem meus sentimentos - e demonstram como não exclusivamente meus. Algumas dessas falas estão apresentadas no Quadro 1 a seguir.

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, os termos “Extensão” e “Extensão Universitária” serão adotados como sinônimos.

Quadro 1. Respostas de um questionário de satisfação por integrantes do EAPEB, em 2017.

<b>Categoria: Agradecimentos/Gratidão/Felicidade – 55% das respostas obtidas</b>
1) Estar no EAPEB é motivo de muita alegria!
2) Feliz em estar no EAPEB e poder contribuir para as atividades ao longo desse ano.
3) Vocês foram umas das melhores coisas que aconteceram para mim em 2017.
4) Vamos renovar o gás;
5) Convivência com pessoas me fez refletir sobre muitas coisas da minha vida;
6) Gratidão em participar do grupo, do projeto que atribuiu tudo em minha formação acadêmica profissional;
7) Convivência com pessoas me fez refletir sobre muitas coisas da minha vida.

Fonte: ANEXO A.

O contato com a Educação Ambiental Crítica (EAC), o principal foco do EAPEB, apresentou a mim uma multiplicidade de trilhas conceituais inerentes a esta área do saber, que aproxima as ciências naturais às ciências humanas, a Biologia à sociologia e à política, a práxis educacional como uma práxis naturalmente de Educação Ambiental. Essa visão de mundo se enraizou em mim de maneira a modificar/moldar minha prática docente, como quem conduz a Biologia em sala de aula sempre à luz da realidade política e social.

A diversidade de temas e abordagens ali postas me colocavam grandes obstáculos na adequação aos limites de estudar apenas uma área do conhecimento. Em busca de uma pós-graduação, sentia-me desconfortável com restrição a um campo de saber específico. Deste modo, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE), onde me encontro agora: um programa interdisciplinar e multicêntrico, que me permitiu estudar e refletir sobre as ações de Extensão na UFRJ.

Meus sete anos de UFRJ foram marcados por três presidentes, um *impeachment* e a implementação das ações afirmativas. Após o golpe de 2015-2016, os cortes na educação e nas políticas voltadas ao acesso e a permanência foram maiores, tornando a luta por uma Universidade mais democrática maior e mais difícil. Ao longo do meu caminho dentro do HCTE e como professora formada, duas questões foram me incomodando a ponto de chegarmos a esta Pesquisa: a defesa da Universidade pública, gratuita, de qualidade, democrática, diversa e plural que queremos; e o grande papel, muitas vezes negligenciado, que a Extensão Universitária opera dentro da instituição. Em crítica direta ao fazer acadêmico, uma vez dentro da pós-graduação, o contato com a Extensão Universitária foi reduzido a praticamente nenhum.

Como podemos, então, pensar que nossa ciência e Pesquisa estão caminhando lado a lado à sociedade e principalmente a comunidade mais próxima - e, ousado dizer, às comunidades mais vulneráveis e marginalizadas pelo capitalismo desenfreado que nos governa -, se o principal instrumento de conexão não está presente nas pós-graduações? A que pé andam as perspectivas, realidade, legislações - três aspectos completamente diferentes quando tratamos de Universidade pública - de Extensão?

Para além da educação básica para qual eu fui formada, me encanta e incomoda a Universidade como instituição científica histórica e sua constelação de conceitos atrelados, no qual se destaca o princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Diante do exposto, surge em mim a seguinte indagação: esse preceito universal consegue sair do campo das ideias e ser posto em prática dentro das nossas Universidades? Como?

## 1.2 OBJETIVOS E BASES EPISTÊMICAS

torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências. (BENJAMIM, 1980, p. 57).

Para começar esta seção, pego emprestada a ambiguidade de Walter Benjamin - e que me conduziu até aqui. Se para ele a faculdade-capacidade das experiências era inalienável; para nós a faculdade-Universidade deveria ser inalienável ao nos permitir a troca de saberes por meio da Extensão. É essa história, ora prosa ora acadêmica, que pretendo contar no trabalho que se desenvolve a seguir.

Essa Pesquisa é, para mim, uma viagem ao grande desconhecido que habita o que há de mais conhecido na minha trajetória acadêmica. Delimito, então, para duas grandezas: um objetivo geral e três objetivos específicos. Apesar de entrelaçados, todos conseguem ser estudados de maneira independente. Buscarei, então, ao final entrelaçar as duas experiências e resultados, exaltando-as. Perpassando todo o trabalho, está um macro-objeto, que orienta e sustenta as ideias e ideais da autora.

Como macro-objeto trago, portanto, a própria Universidade em si. Universidade pública, gratuita e de qualidade, a qual pertença há sete anos e que me deu base e ensinamentos para muito além da sala de aula. A Universidade pública, onde reside e são criadas ciências e tecnologias. A Universidade pública, financiada pelos impostos de todos os cidadãos, independentemente de sua classe social. A Universidade pública, ainda fortemente habitada

pela elite socioeconômica. A Universidade pública, que deveria ser mais plural, assim como aqueles que a sustentam. A Universidade pública, que após implementação de ações afirmativas e políticas de permanência estudantil, tem ressignificado sua existência, a partir da visão e existência de diferentes grupos que agora a acessam. A Universidade pública, que tem passado por um processo de desmonte, explicitado ao longo do trabalho, iniciado por congelamentos em 2015 e intensificado por aqueles que hoje governam o país. A Universidade pública, que precisa ser defendida a todo custo. A Universidade pública, que, quando em pleno funcionamento, garante, dentre outras coisas, a autonomia e a soberania de um país.

O objetivo geral concentra-se na apresentação da trajetória de um projeto extensionista para investigar o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão e suas aplicabilidades práticas. Em outras palavras, os caminhos de um grupo de docente e discentes em busca da união entre sociedade, Universidade e escola. Para o desenvolvimento da investigação, como objetivos específicos, proponho um breve histórico sobre a Extensão Universitária; a exposição do projeto desde sua criação; e a discussão sobre a Extensão e sua função social, que se encaminha para a relação entre todos esses fatores.

O ponto chave deste trabalho é analisar as reais possibilidades de concretização do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, tão falado nos corredores, salas de aula e documentos oficiais, mas extremamente difícil de vermos posto em prática. A partir disso, me reconectarei com minha própria história e trajetória e explorarei quem fui como aluna de graduação e extensionista.

Em busca de tentar compreender todas essas conexões, fui em busca de materiais sobre a história da Extensão Universitária, os documentos originais do EAPEB e outros temas que dialogassem. Ao olhar todas essas relações, percebi que lidava com um objeto de identidade complexa: eu nunca contaria direito sua história se olhasse apenas os documentos e livros acadêmicos e deixasse de lado os sujeitos que o construíram. Sua identidade hegemônica direta é incompleta sem a identidade construída pelos indivíduos. Trilho, então, caminhos da memória: emerge, como uma emergência, da Pesquisa a visão subjetiva do objeto de estudo, vendo como ele se apresenta para os diferentes sujeitos que vêm de diferentes lugares sociais.

Em meio a esta metodologia tão subjetiva, devo lembrar que também me enxergo como sujeito neste objeto e assumo, muitas vezes, função de objeto nesta Pesquisa. Beberei então de outras duas fontes metodológicas: Pesquisa autobiográfica (BUENO, 2002) e investigação-ação. A primeira me dá a chance de olhar para mim e para minha história e narrá-la nessa

dissertação, como quem também construiu e fez parte do que está sendo investigado. Já a segunda, me permite ainda me colocar no lugar de participante - ainda que minimamente - ativa: enquanto pesquiso, intervenho; quando intervenho, modifico o que estou pesquisando. Como posto por Nunes (2006), “toda ciência é, assim, autobiográfica”.

Pergunto-me já de antemão: por que a escolha de um terreno (o próprio projeto) já um velho conhecido? O que esperar ao olhar o EAPEB de 2010 até hoje (delimitação espaço temporal da pesquisa)? Por que a história? Que valores eu procuro na abordagem histórica que eu não encontraria olhando apenas para o presente? O que isso muda em meu objeto?

Respondo a mim mesma que a memória, tal qual a história, dá a chance de plantar aflições. Explicitar diferenças e pintar a pluralidade. Intensificar a urgência da mudança do discurso que a Universidade e a academia se baseiam. Prestar atenção aos sujeitos que as constroem; unir sujeito e objeto e enxergar a construção da ciência como um pêndulo entre ambos. A Universidade carrega em si a chance de construção de algo mais democrático na ciência e na educação. Entender que existem diferentes verdades sobre uma mesma realidade, para diferentes sujeitos, que vivem em diferentes circunstâncias. A possibilidade de cada sujeito construir sua verdade a partir seu local social, dentro da Universidade, traz uma sensação de acolhimento e pertencimento, tornando-a mais plural, identitária e não impositiva.

Para além desse questionamento acerca do funcionamento da Universidade, é preciso relatar o que chamo de grande caso de amor - de outro modo, toda a motivação será vazia e apenas acadêmica. As instituições de Ensino, básica ou superior, sempre despertaram em mim uma grande paixão. O burburinho peculiar, o cheiro característico, sensações extremamente subjetivas que cavam em mim memórias e perspectivas positivas. Ao observar os alunos universitários, costumo me questionar quais tipos de conhecimentos eles estão construindo, para si e para o mundo. Confesso que bebi dessas atividades e imaginação para poder desanuviar e me inspirar para este trabalho.

Em meio aos intensos ataques que a educação pública e a Universidade vêm sofrendo, cabe a nós todos, que a construímos diariamente, exaltar quem somos e onde estamos. Lembrar que as instituições científicas também têm sua história a trilhar e ser respeitada, e que aqui estamos como guardiões e guardiãs dessa memória e deste local. Almejo que nós, Universidade e comunidade científica, sobrevivamos.

### 1.3 METODOLOGIA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. (DUARTE, 2002, 140).

Optou-se por desenvolver uma pesquisa explicativa, pois nas ciências sociais esta categoria é possível quase que como uma análise experimental (GIL, 2008, p. 29). A abordagem qualitativa foi adotada devido a não preocupação com representação numérica, mas sim com o aprofundamento das questões identificadas na investigação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). As fontes bibliográfica e documental, inclusive em meio digital, foram imprescindíveis para a articulação das informações necessárias ao objeto da dissertação.

O procedimento escolhido para apresentação do projeto de Extensão é a pesquisa-ação diante de estar caracterizado por minha atuação e a interação de outros atores na elaboração de conhecimento, dentro do assunto analisado, visando uma análise de reflexão. Desse modo, trata-se de:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os Pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Debruçando-me sobre meu micro-objeto de estudo, escolho duas abordagens distintas. A primeira, mais objetiva, busca documentos do EAPEB desde sua criação, em 2010 - textos com suas propostas enviadas, ano após ano, para o Sistema de Informação e Gestão de Projetos da UFRJ (SIGProj); os planos de trabalho dos bolsistas e voluntários; os relatórios dos bolsistas e o *blog* do projeto, intitulado Educação Ambiental e Sociedade<sup>2</sup>.

Pormenorizando a dissertação em partes, o primeiro capítulo apresenta a introdução, destacando a minha trajetória, a justificativa da Pesquisa, os objetivos e a metodologia. É necessário considerar os pontos de partida desta dissertação para melhor entendê-la.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.eapeb.blogspot.com](http://www.eapeb.blogspot.com)>. Acesso em 24 jun. 2019.

O segundo capítulo será dedicado à apresentação da Extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na ocasião, terei participação destacada sobre o assunto. A seção está organizada como um funil: começa com uma breve história das Universidades, suas funções e missões; segue para histórico e conceitos sobre Extensão Universitária; e por fim há um pertinente recorte à UFRJ, instituição sobre a qual me debruçarei mais fortemente.

Como primeiro movimento deste trabalho, fui em busca de materiais relativos à história da Extensão Universitária e sua função no Brasil e no mundo, com enfoque na UFRJ. Foram consultados livros e artigos de teóricos em história e função da Universidade, bem como leis que regem - ou regiam - nosso sistema de educação superior.

Em relação ao histórico da UFRJ, a busca se mostrou reduzida a poucos livros e autores, como pode ser visto a partir da bibliografia deste trabalho. Infelizmente, muito da história desta Universidade foi embora. Um incêndio<sup>3</sup> no ano de 2016 atingiu o prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) e da Escola de Belas Artes (EBA), onde também estavam localizados o gabinete do reitor, as pró-reitorias e seus respectivos acervos e administração. A PR-5, Pró Reitoria de Extensão, fora bastante afetada, tendo quase a totalidade de seus documentos históricos destruídos. Por ironia, eles estavam montando uma exposição sobre a Extensão Universitária na UFRJ e a própria PR-5.

Com praticamente toda a história da Extensão na UFRJ apagada de documentos, tive de buscar referências mais genéricas em documentos nacionais *online* e uns poucos livros acerca desse tema, porém que beneficiaram a reflexão geral acerca da temática. Os principais documentos que consegui acesso são relativos ao PFBio, tratado aqui de maneira mais breve a fim de localizar o projeto objeto de estudo. Acredito que esta desventura tenha sido uma grande perda, para além dos documentos, da história desta instituição, do meu entendimento dos caminhos da construção da Extensão na UFRJ e desta pesquisa.

O terceiro capítulo irá expor o Projeto EAPEB. Na ocasião será explicitada uma visão geral sobre o Projeto, seu processo de criação e suas orientações teórico-metodológicas. Para tal, a busca se deu em artigos e textos produzidos pela própria equipe. Em seguida, um panorama ano a ano das ações realizadas no período de 2010 a 2018 será apresentado. A escolha da delimitação temporal foi simples: desde a criação até o último ano concluído. Por fim,

---

<sup>3</sup> Maiores informações nos links:

<https://ufrj.br/noticia/2016/11/11/laudo-aponta-alteracao-termoeletrica-como-cao-de-incendio-na-ufrj>,

<https://ufrj.br/noticia/2016/10/04/nota-sobre-incendio-no-8o-andar-do-predio-da-reitoria> e

<https://ufrj.br/noticia/2016/10/26/comunidade-da-ufrj>>. Acessos em 24 jun. 2019.

desdobramentos do EAPEB em forma de pesquisas e outros trabalhos de pós-graduação serão brevemente mencionados.

O quarto capítulo será o espaço para a discussão sobre a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão - e os encontros do EAPEB com esses preceitos. Também será apresentado um termo cunhado por mim que se demonstra pertinente a essa temática. Serão discutidos, ainda, conceitos como mercantilização da educação, parceria público-público e o sistema educacional como perpetuador de desigualdades.

O quinto e último capítulo são as considerações finais sobre o desenvolvimento deste trabalho, bem como perspectivas futuras acadêmica e politicamente da Educação Brasileira (básica e superior) e seus profissionais (categoria a qual me incluo).

## **2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES**

#### **2.1.1 As Universidades no mundo**

As origens da Universidade moderna nos levam diretamente à Universidade de Bolonha, criada no século XI (SIMÕES, 2013). Ao longo de toda idade Média, outras foram criadas na Europa, em cenário misto no qual instituições de Ensino eram extensões de Igrejas. Neste contexto, o letramento, a instrução e a educação eram altamente admirados pela população ignorante e iletrada em sua maioria (SIMÕES, 2013). Ainda que ocorressem, por vezes, dentro de Abadias, eram um oásis onde ideias podiam ser discutidas e o pensamento científico moderno teve espaço para se desenvolver, ainda que sob autorização papal.

Como a Idade Média também é considerada a “idade da escuridão”, é difícil em um primeiro momento, imaginar a ciência se proliferando de forma sistêmica. No entanto, estudantes e professores detinham privilégios, considerados os primeiros direitos estudantis, sendo perdoados por diversos crimes que a população comum não seria<sup>4</sup>. Por mais que desafiassem as tentativas da Igreja em reter o conhecimento e liderassem um pensamento científico que encabeçou movimentos como o Renascimento, eles apenas não podiam cometer heresia contra as Escrituras Sagradas (SIMÕES, 2013).

Fora do eixo ocidental moderno, existem diferentes instituições que podem receber o título de Universidade por sua função primordial, apesar de não apresentarem as organizações definidas pelo eurocentrismo filosófico. Dentre elas, há a Universidade de Karueein, fundada em Tez, Marrocos, no ano 859, intitulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como a primeira Universidade do mundo - seguindo a definição moderna. Há também a Universidade de Nalanda, na Índia, fundada no século V e destruída no século XII, que contou com mais de 10.000 alunos e 1.500 professores de diversas áreas (MONROE, 2000). Ampliando o espectro de Universidade para um local de ampla discussão de ideias e aprendizados com mentores, é possível ainda abarcar a Academia de Platão e a escola de escrita suméria.

---

<sup>4</sup> Questionamentos, manifestações de pensamentos e organização do raciocínio lógico-científico foram durante boa parte da Idade Média considerados crimes. Contudo, a comunidade universitária estava imune a essas punições, tal era o *status* que tinha dentro da sociedade medieval.

Na Idade Média, a base universitária era o *utilitarismo*, que garantia as "funções básicas da Universidade à sociedade" em detrimento da filosofia - uma organização que se mantém na França, originando o modelo francês de organização universitária (ao qual a UFRJ mais tarde se moldaria). Já nas fronteiras entre a idade moderna e a contemporânea, o alemão Wilhelm von Humboldt, irmão do naturalista Alexander von Humboldt, vislumbrava um modelo de Universidade em que a filosofia e a Pesquisa seriam o centro organizador da instituição. Paula (2002, p. 4) salienta que a criação da Universidade de Berlim em 1910, atual Humboldt, surgiu a partir de ideias contidas no Quadro 2 abaixo e que estão presentes nas concepções e práticas de várias IES dentro e fora do nosso país.

Quadro 2. Ideias que basearam o surgimento da Universidade de Berlim, em 1910.

- 1) preocupação fundamental com a Pesquisa e a unidade Ensino/investigação científica;
- 2) ênfase na formação geral e humanista, ao invés de formação meramente profissional;
- 3) autonomia relativa da Universidade diante do Estado e dos poderes políticos;
- 4) concepção idealista e não-pragmática de Universidade, em detrimento da concepção de Universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade;
- 5) fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, uma ligação não-imediata entre *intelligentsia* e poder;
- 6) concepção liberal e elitista de Universidade;
- 7) estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

Fonte: PAULA (2002, p. 4).

O modelo alemão alcançou bastante sucesso e se espalhou pela Europa ao longo do século XIX. Os Estados Unidos da América também incorporaram o modelo, do qual diversas instituições focadas em Pesquisa e ensino superior foram criadas, sendo a Universidade John Hopkins, fundada em 1875, a primeira delas. No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) é a instituição de mais sucesso e prestígio criada neste molde (PAULA, 2002, p. 4).

### 2.1.2 As Universidades no Brasil

O *ranking* elaborado pela revista inglesa *Times Higher Education*<sup>5</sup> (THE) considera atualmente a USP como a melhor Universidade brasileira, apesar de censo elaborado pelo

<sup>5</sup> O *THE University Impact Rankings* tem sua metodologia baseada na aplicabilidade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU dentro das Universidades, aliados as excelências de ensino, extensão e, principalmente, pesquisa de cada IES. Assim, são avaliadas perspectivas de igualdade de gênero, força da instituição, inovação e infraestrutura, sustentabilidade, crescimento econômico, diminuição de desigualdades e produção acadêmica responsável.

Ministério da Educação (MEC) apontar a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A disparidade nos resultados está relacionada à metodologia aplicada nas avaliações, com diferença significativa no peso dado à Pesquisa - ausente na aferição nacional do MEC<sup>6</sup> e altamente relevante na análise internacional. A divergência de prioridades elencadas nos métodos pode indicar a visão que temos da instituição no país: desassociação entre Pesquisa e Universidade, com priorização do Ensino; desvalorização da ciência e apagamento da Extensão.

Como ilustração do domínio desse pensamento no senso comum, falas recentes do atual presidente da República<sup>7</sup> afirmam, erroneamente, que Universidades públicas brasileiras não realizam Pesquisa de qualidade - oposto do dito relevante em escala global ao desenvolvimento de nações, considerado existente nas instituições nacionais por órgãos internacionais.

A Universidade, como instituição científica e de Ensino, percorreu caminhos tortuosos no Brasil até se estabelecer. Ainda hoje, é muitas vezes alvo de difamação e adjetivada pejorativamente como local de práticas subversivas, embora esta seja a natureza da educação e do pensamento crítico. Sobre esses caminhos, FÁVERO (2007, p. 14) afirma:

Tentativas foram feitas em favor da criação de Universidades. Mas, da Colônia à República, houve grande resistência à ideia de criação de Universidades no Brasil. Até o final do período monárquico, mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados sem êxito; após a Proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

Ao longo de três séculos, a Coroa portuguesa negou a instalação do ensino superior nas Colônias, impondo estudos em Coimbra para a classe alta. Quando a família real se instalou no Rio de Janeiro, em 1808, algumas demandas de Ensino tiveram de ser supridas. Assim, em 1808, foram criadas as escolas de Medicina (na Bahia e no Rio de Janeiro), a de Engenharia (Academia Real Militar no Rio de Janeiro em 1810) e a Academia Real de Belas Artes (Rio de Janeiro em 1816). Neste cenário, foi criado o Museu Real em 1818, com ênfase na coleta e Pesquisa no âmbito das ciências naturais, porém somente na segunda metade do século XIX, a instituição também passa a desenvolver o Ensino (DANTAS, 2007, p. 81-82).

Ao longo do Império, tais instituições foram modificadas e ampliadas de acordo com pressões e necessidades, chegando a alterar seus nomes. No entanto, o *positivismo* muito

---

<sup>6</sup> O cálculo do ranking das IES pelo MEC é feito a partir do Índice Geral de Cursos (IGC), que utiliza as médias do CPC (Conceito Preliminar de Curso), as médias dos conceitos da CAPES dos cursos de pós-graduação das IES e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino.

<sup>7</sup> Ver: [cbn.globoradio.globo.com/media/audio/260411/para-bolsonaro-so-ita-ime-e-mackenzie-fazem-pesqui.htm](http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/260411/para-bolsonaro-so-ita-ime-e-mackenzie-fazem-pesqui.htm). Acesso em 24 jun. 2019.

presente na elite e no governo impedia a criação de uma Universidade, atando as escolas a funções práticas e servis à sociedade, e não de desenvolvimento científico.

O começo do século XX no Brasil foi marcado por grandes manifestações de cunho político, social e cultural. Novos paradigmas emergiam em uma sociedade recém republicana, prestes a completar um século de independência. Desse modo, a demanda por educação superior em maior escala aumentou, assim como movimentos sociais e culturais ganharam força, levando à criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) e da Associação Brasileira de Educação (1924). Em 1911, é promulgada a Lei Rivadávia Correia (BRASIL, 1911), primeira a falar sobre o ensino superior, além do ensino básico. Esta lei eximia o governo de quaisquer responsabilidades com a educação, garantindo o “Ensino livre” (CURY, 2009).

Neste contexto, surgiram as Universidades Livres de Manaus (1909), de São Paulo (1911) e do Paraná (1912). As Universidades Livres foram criadas voltadas à população do entorno, realizando ações e serviços à comunidade, semelhante ao que se convencionou chamar de "ações extensionistas". Tais instituições não duraram muito tempo, acabando ou sendo incorporadas ao sistema público de ensino superior. Como marco histórico, a primeira Universidade, portanto, é a de Manaus - embora a do Paraná reclame este título por ter sido a única sobrevivente até os dias atuais. No entanto, ambas não são consideradas oficialmente como a primeira criada pelo próprio governo - pódio tomado pela UFRJ.

Em 1915, o Governo Federal promulgou a Reforma Carlos Maximiliano, tornando legal a formação da instituição universitária no país - e revogando o ensino livre adotado pela reforma anterior. No entanto, apenas cinco anos depois, é criada a primeira Universidade pelo governo, na capital Rio de Janeiro. Em relação a reforma e a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), segundo Fávero (2004, p. 89-98), é possível “inferir que o fundamento real para sua criação teriam sido as pressões para que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário, ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual”<sup>8</sup>.

Vale ressaltar que a história das Universidades no Brasil se confunde com a história da própria UFRJ, devido ao seu modo de formação, comentado no parágrafo adiante, e local de surgimento: na época, a capital fluminense era, também, a capital da República – fato que

---

<sup>8</sup> A política de realizar reformas educacionais aparentemente voltadas ao povo, mas com objetivo final de conservar as estruturas de poder se torna uma constante no país - até os dias atuais, aumentando o poder do capital privado na educação. Para Frigotto (1995), este fenômeno é um dos desdobramentos da sociedade capitalista na esfera educacional, que conta com movimentos paradoxais de contração do poder público e expansão de empresas.

influencia no volume de recursos financeiros e esforços recebidos. Por esse motivo, ambas as histórias se apresentam concomitantemente neste trabalho.

Em 7 de setembro de 1920, então, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito foram unidas sob o nome de Universidade do Rio de Janeiro (URJ), sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2007). A falta de diálogo entre as escolas e o desinteresse pela Pesquisa por parte de seus integrantes e coordenação levou Bittencourt (1946, p. 551) apud Fávero (2007) a afirmar que “o decreto de 1920 que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro não fundou porém, na realidade, Universidade alguma”. O então reitor Ramiz Galvão escreve ao Ministro:

[...] a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada *in nomine*, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer *odesideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de Ensino. [...] A Universidade Federal do Rio de Janeiro incorporou assim, desde sua fundação, aqueles que são até hoje seus traços constitutivos: retardatária, fragmentada, patrimonialista e elitista — traços esses que se reproduziram ao longo do tempo. (UFRJ, grifos do autor).

Durante a década de 1930, no Governo Provisório, o então Ministro de Educação e Saúde Pública (MESP) propôs uma reforma educacional que incluía a educação superior. A Reforma Francisco Campos<sup>9</sup>, da qual destaco os Decretos nº 19.851/1931 e nº 19.852/1931, indica que “o ensino universitário teria como fins elevar o nível da cultura geral; estimular a Pesquisa científica em quaisquer domínios; e habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (OLIVEIRA, 2006). Objetivava resgatar os valores e a missão de Universidade nunca concretizados na URJ, reorganizando-a pela primeira vez. A partir desses princípios, o então Conselho Universitário (CONSUNI) da instituição debateu pela primeira vez a autonomia universitária como um princípio fundamental para o funcionamento ótimo da instituição (FÁVERO, 2007).

Ao mesmo tempo, na capital Rio de Janeiro, Anísio Teixeira promoveu junto ao então governo da capital, a Universidade do Distrito Federal (UDF), que durou apenas cinco anos até ser extinta (FÁVERO, 2008). A instituição funcionaria como modelo, ou até uma “instituição dos sonhos”, em que ele implementaria todas as medidas e características que considerava essenciais para uma Universidade pública de qualidade para o país. Nas palavras de Melo, Araújo e Santos (2006, p. 82), a UDF:

---

<sup>9</sup> Essa Reforma de cunho mais liberal e progressista na educação se deu num período em que a sociedade seguia para um autoritarismo político, ainda que populista, que marca o Estado Novo. Este processo se repetiu na reforma seguinte, que aconteceria durante o período da Ditadura Militar.

Surge com a preocupação de ser um centro de estudos, de produção de saber e de cultura, marcada pela liberdade de expressão e de pensamento, o que lhe dá ao menos, potencialmente, caráter de uma instituição crítica e inovadora. Era a primeira grande tentativa de propor uma Universidade sem pensar unicamente na formação profissional. (...) Defendia como fator primordial para o seu bom funcionamento, sua autonomia perante as demais instituições, principalmente perante o Estado e foi esse o principal obstáculo para a sua extinção em 1939.

Quando o ministro Gustavo Capanema assumiu o MESP em 1934, algumas atividades que haviam esfriado foram retomadas. Entre suas medidas no Ensino público está a renomeação da URJ em Universidade do Brasil (UB), buscando demonstrar o padrão a ser seguido por outras que fossem fundadas. Em sua grande maioria, pode-se dizer que este objetivo fora conquistado.

Com o fim do Estado Novo (1945), a Universidade, a sociedade e a política num geral, passaram por um período de redemocratização. Fora sancionado o Decreto-Lei nº 8.393/1945, concedendo à UB a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar<sup>10</sup>. Foram instituídas também eleições para chefes de departamentos e responsabilidades de formação de lista tríplice pelo Conselho Universitário para a escolha de Reitor, como já estava previsto no Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a). Como autonomia outorgada dificilmente é autonomia cumprida, esta não chegou a ser implementada de fato na UB, embora seja possível identificar tentativas, como algumas congregações formadas no final dos anos 1940. Por outro lado, ano a ano, há um aumento da participação estudantil não só nas instituições científico-educacionais, como também na política.

Ainda em 1937 foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), filha da Federação dos Estudantes Brasileiros (1901), da Juventude Comunista e da Juventude Integralista. Durante os anos da Segunda Guerra Mundial (SGM), os estudantes tiveram papel essencial na pressão exercida sobre o governo contra o nazifascismo. Após a Constituição de 1946, a organização passou a ter mais participação em decisões políticas.

O Estatuto da UB fora então aprovado em 1946 através do Decreto nº 21.231 e apresentou como objetivos da Universidade "a educação, o ensino e a pesquisa" (BRASIL, 1946). Anísio Teixeira (1968) indica que a mudança do padrão de isolamento característico da instituição, e até tediosamente anticientífico, se deu em alguns cursos que foram introduzindo experimentação, laboratórios, biotérios e outras tradições científicas curriculares, como a

---

<sup>10</sup> Um ano depois, o Museu Nacional foi inserido na estrutura acadêmica da Universidade do Brasil (DUARTE, 2019, p. 369-370).

Medicina e posteriormente a Biologia. Neste momento, começa-se a vislumbrar a Pesquisa dentro da Universidade, como as ações de Carlos Chagas Filho na Faculdade de Medicina.

A institucionalização da Pesquisa ainda demoraria, mas começava a ganhar espaço. No ano de 1950, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva foram conquistados pelos professores-pesquisadores. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão que estabelece conexão com agências de fomento e apoio à Pesquisa nacional e internacional. Em relação à pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundada no mesmo ano, teve como objetivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2019). Ambas as conquistas se mostram de importância ímpar ao desenvolvimento de Pesquisas em nossas Universidades, ainda que a passos lentos.

Ao longo dos anos 1950, começa um movimento com participação da UNE por uma nova Reforma Universitária<sup>11</sup>. Fávero (2007) aponta que o movimento ganhou adesão de professores e do reitor da UB no limiar da década de 1960, sendo feita ampla consulta ao corpo universitário para delinear as diretrizes que guiaram a Reforma, em documento intitulado "Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil". Esta seria a primeira reforma realmente de base e institucionalmente fiel que aconteceria na educação superior brasileira. No entanto, com o golpe militar em 1964, essas diretrizes nunca chegaram a ser implementadas.

Mesmo assim, algumas mudanças foram implementadas no período ditatorial. A capital havia se mudado para Brasília e a Lei nº 4.831/1965 dispunha que as Universidades Federais deveriam adotar o nome do Estado em que se localizavam. Como já existia a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ) e não poderiam versar duas instituições com o mesmo nome, a UB recebeu o título de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), enquanto a UFERJ fora intitulada de Universidade Federal Fluminense (UFF). Este nome que remonta às origens é também o nome definitivo da instituição.

O conjunto de leis voltadas à educação básica e superior recebe o nome de Reforma. Anísio Teixeira (1968) considera que a fome por reformas<sup>12</sup> vem do mal-estar universitário revelado na inquietação dos estudantes frente ao propósito não cumprido da Universidade. São tidas como "isoladas e aristocráticas", num consenso social de "respeito pela cultura intelectual

---

<sup>11</sup> Maiores informações sobre o movimento e a UNE em: <https://une.org.br/memoria>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>12</sup> Termo cunhado pela autora.

herdada de nossas tradições humanísticas de aristocracia do espírito e da inteligência" (TEIXEIRA, 1968, p. 260). O autor identifica dois problemas com raízes na expansão universitária e sua necessidade de ser ao mesmo tempo um local de Pesquisa e de criação de cultura: a (falta de) integração entre escolas e faculdades e a falta de estrutura física e de pessoal ao desenvolvimento de Pesquisa. As aulas se apresentam tediosas e expositivas, com ótimos professores selecionados por concursos difíceis, do qual espera-se que os estudantes inspirem seu autodidatismo.

A reforma deveria, aos seus olhos, ser a base para introdução do espírito, do método e do programa científico, transformando a Universidade em "centros de estudos para o professor, tanto quanto para os alunos" (TEIXEIRA, 1968). Seria preciso criar uma escola nova, voltada à construção do conhecimento e do saber ser ensinado na própria instituição de ensino superior (IES) - a escola pós-graduada - numa tentativa de ser um local para repensar também as relações feitas nos espaços de graduação e educação básica. Inspirados nesta fala, os militares impõem a formação de pós-graduações e institutos de Pesquisas às velhas escolas da Universidade.

A Lei 5.540/1968 caracteriza ensino superior e Pesquisa como indissociáveis, tendo a Universidade objetivos como Pesquisa, desenvolvimento de ciências, letras e arte, e a formação dos profissionais de nível universitário (FÁVERO, 2007). Outras tiveram base nas Diretrizes para Reforma Universitária, feita pelo Conselho da UB (FÁVERO, 2007). Ao mesmo tempo, a nomeação de reitores passa a ser feita exclusivamente pelo Presidente da República.

Novamente, as faces de uma reforma educacional "progressista" dentro de um cenário político autoritário, conferem certa duplicidade na agenda ditatorial. Por um lado, professores e alunos intensamente vigiados e taxados de subversivos. Por outro lado, uma reforma substancial da estrutura universitária, que resulta na expansão da rede federal; possibilidade de criação de ao menos uma instituição por Estado; e adoção de normas consideradas modernizadoras, tais como a introdução da estrutura departamental e do sistema de créditos, o fim da cátedra vitalícia, a docência em tempo integral, o estabelecimento dos princípios da integração e a não-duplicação de meios e da integração entre Ensino e Pesquisa (MEMÓRIA DA UFRJ).

É interessante ressaltar que, mesmo no cenário autoritário da Ditadura Militar e de atentados constantes contra os estudantes, a Pesquisa continuou sendo incentivada. Apesar do desmonte do CNPq e CAPES, as políticas de fomento tiveram continuidade, ainda que com situações econômicas extremas. Portanto, é de se espantar que hoje, em um governo

teoricamente menos autoritário, instituições científicas e de fomento estejam sendo tão atacadas, destruídas e massacradas, como nos recentes governos brasileiros. Ainda sobre o Regime Militar, Paula (2013, p.18) comenta:

Segmentos significativos da Universidade brasileira estiveram entre as forças que mais prontamente buscaram resistir ao golpe e seus desdobramentos, seja por meio do movimento estudantil, seja pela ação de professores, que continuaram a exercer um magistério crítico, apesar das restrições às liberdades, que vão se intensificando, culminando com a imposição do AI-5, em 1968, e do Decreto-Lei nº 477, de fevereiro de 1969, que foi o instrumento repressivo especificamente voltado para a vida universitária.

Ao mesmo tempo, as sequelas deixadas pelo Governo Militar a nível educacional são extensas, de modo geral ou particularmente na UFRJ. A pressão pela expansão do ensino superior a fim de democratizar o acesso, levou à precarização da educação básica e teve efeito contrário ao pretendido: os alunos da rede pública passaram a ter dificuldades para atingir a Universidade pública e seguíam às particulares de usualmente de menor qualidade; enquanto alunos de escolas privadas tem fácil acesso às públicas. Novamente, a reforma educacional veio como um “cavalo de Troia”: pintava-se a democratização do acesso e atingiu-se a manutenção dos privilégios da elite. Este cenário possui semelhanças com a última grande expansão do Ensino superior, ocorrida durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o Brasil passou por um processo eufórico de construção de diversos espaços democráticos visando a reconstrução de um sistema político e social. Nesta ciranda, foi criado, com grande participação da UNE e do ANDES, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte (1987) responsável por redigir uma emenda popular que formulava o **princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão** em Universidades, além da concretização da autonomia universitária. Esta emenda mais tarde se materializou no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 - uma grande vitória da parcela progressista da educação, consagrando uma luta histórica dos movimentos sociais (de educadores, de docentes, da comunidade científica, de estudantes e da sociedade civil organizada em geral) em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 78). Ela representava a emergência de um novo paradigma para a educação superior e a construção de uma Universidade social e politicamente localizada.

No entanto, logo a Constituinte fora promulgada, começou a sofrer pressões para ser modificada. De acordo com alguns grupos do mercado, suas concepções dificultariam a abertura econômica do país e sua reestruturação no sistema capitalista globalizado (MAZZILLI, 2011, p. 215). Desse modo, os ideais progressistas perderam espaço para o neoliberalismo,

presente em políticas públicas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e Lula (2003-2010) - que deram espaço para a intervenção de órgãos privados e mercantis na educação e em outras áreas. Assim, passaram a vigorar ideias do

modelo denominado Estado mínimo, que traz como consequência, na educação, a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado como poder público, resultando na inevitável redução das ações e recursos que deveriam ser investidos na educação pública. (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 2).

Por outro lado, o governo Lula implementou políticas de ações afirmativas e outras iniciativas, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), que buscavam aumentar a quantidade e a diversidade dentro das IES, tornando-as mais acessíveis às camadas mais pobres da sociedade. Para tal, as Universidades receberam mais recursos financeiros (verbas) para auxiliar a expansão da rede, o acesso e a permanência desses estudantes. No entanto, é preciso entender que essas medidas são de caráter emergencial ou, no máximo, de médio prazo. Sozinhas, elas são insuficientes para resolver as profundas desigualdades estruturais de nossa sociedade - que se refletem no perfil discente das instituições públicas e em outros espaços.

A presidente seguinte, Dilma Rousseff (2011-2016), continuou com investimentos em políticas deste teor. Contudo, já no começo do segundo mandato em 2015 - interrompido pelo Golpe de 2016 -, cortes de verbas federais à educação superior e básica culminaram em diversas manifestações e greves de estudantes, técnicos e docentes universitários por todo Brasil. A redução de verbas foi principalmente sentida na assistência estudantil, um contrassenso de um governo dito de continuidade daquele que implementara cotas e ampliou o acesso às IES.

Considerando o sistema de educação superior, Gomes e Moraes (2009, p. 1) delineiam suas três fases possíveis, a saber: sistema de elites, sistema de massas e sistema de acesso universal. O primeiro se apresenta como as Universidades sempre foram no Brasil: excluindo as camadas mais pobres. A flexibilização durante os governos FHC, Lula e Dilma pode ser entendida como um modo de atingir a fase do sistema de massas, onde o acesso às IES não é mais exclusivo de uma parcela mínima da sociedade. O sistema de acesso universal, no entanto, ainda parece muito distante, na concepção dos autores (GOMES; MORAES, 2009, p. 12).

É comum o pensamento de que os custos são altos em relação à qualidade educacional, levando a um quadro dificilmente revertido. Ou seja, de que teria um nível de massificação e

diminuição de qualidade aceitável para que a Universidade continue sobrevivendo. Contudo, diante de Bortolini (2006, p.96), é preciso superar a dicotomia que desde sempre nos é imposta entre qualidade e acesso. Dicotomia que justifica a elitização do Ensino superior público, alegando que a sua ‘massificação’ traria sérios prejuízos ao padrão de excelência da Academia.

A consolidação da UB como modelo universitário no século XX expandiu a concepção francesa de Universidade no país. O sistema francês utilizado, marcado pela união de escolas práticas, com faculdades como filosofia e história em segundo plano, pode ser (uma parte da) explicação de como as ciências humanas são tidas inferiores às ciências exatas. O isolacionismo e a extrema burocratização marcantes na atual UFRJ, frutos da ausência de união e identidade na construção da instituição, também podem ser observados em outras instituições.

Anísio Teixeira (1968, p. 267) aponta que o principal defeito da Universidade brasileira seria, por fim, "não refletir a cultura brasileira, nem ser a mais alta vivência de seus problemas", o que é facilmente observado quando entendemos os processos históricos e elitistas dessa instituição. Fávero (2007, p. 39) conclui de maneira afiada:

[...] estudar a história da UFRJ, procurando conhecer como se processou sua construção e mudanças ocorridas durante sua trajetória [...] significa revisitar não apenas sua própria história, mas também a do pensamento liberal e autoritário, cujo imbricamento marca fundo a história das instituições universitárias no Brasil, como parte de uma realidade concreta e permeada de contradições.

Contudo, emergem atualmente novas concepções e dados inéditos em relação aos discentes, decorrente de ações afirmativas e outros programas de acesso ao ensino superior. É uma mudança paradigmática que mexe nos caminhos das Universidades e todas as suas características. Os dados ainda são recentes, dentro do histórico aqui delineado, mas serão apresentados mais à frente no texto. Estudar esses dados é buscar o futuro da instituição, dotada de realidade concreta e permeada de contradições.

## **2.2 A MISSÃO DA UNIVERSIDADE**

Um estudo sobre a institucionalização da Extensão Universitária no país (BRASIL, 2007), (re)afirma sua função de devolver à população o investimento que se faz na instituição via impostos e afins. Isso aparece como posto, inquestionável e indubitável em documentos oficiais e na fala do diretor do IB/UFRJ quando ingressei na graduação. No entanto, algumas questões sempre me inquietaram: de onde vem essa concepção? Em que momento foi posto que a Universidade deveria carregar essa missão? Qual é a história da Extensão Universitária?

Como e quando chegamos ao entendimento de que a Universidade seria regida pelo tripé Ensino-Pesquisa-Extensão? Essas questões guiam a Pesquisa que se desenvolve adiante.

Para falar da missão universitária é preciso, em primeiro lugar, considerarmos o modelo em questão. O modelo inglês trata Ensino e Pesquisa como incompatíveis, e delega à Universidade a função de passar todo conhecimento acumulado, se pautando na neutralidade da ciência (MAZZILLI, 2011, p. 207). O modelo alemão atrela Pesquisa científica à reflexão filosófica, colocando ambas como inerentes à prática universitária, em contraposição a ideias utilitaristas do saber. Já o francês visa formar trabalhadores para o aparelho estatal e econômico, sendo bastante pragmático em sua formação (MAZZILLI, 2011, p. 207). Segundo Sguissardi (2004, p. 41), coexistem no Brasil dois tipos de Universidades: as neoneapolitanas, mais técnicas, que mantêm funções mais próximas ao modelo francês; e as neo-humboltianas, mais voltadas à Pesquisa, fortemente influenciadas pelo modelo germânico.

Para que novos modelos sejam possíveis, é preciso entender que as ideias ultrapassam barreiras e não se importam com modelos pré-estabelecidos para ganhar força. Ao longo dos anos e reformas, a concepção da missão dessas instituições no país foi modificada e ampliada, cada qual à sua característica. A influência do pensamento alemão é muito forte no imaginário estudantil, levando a ideais progressistas que fomentaram a Pesquisa na metade do século XX e incitaram a sede pela liberdade de ensinar e aprender. “Não se compreendia ensino que não contasse com a plena participação dos estudantes”, aponta Anísio Teixeira (1968, p. 264).

A partir de peculiaridades sociais, econômicas e políticas, outros ideais foram pensados e acoplados às nossas Universidades. Portanto, sua missão é um conceito construído ao longo do tempo e em constante adaptação. Quando a UNE questiona *para quê e para quem* serve a Universidade, novos paradigmas surgem, o que se refletiu em políticas públicas, principalmente após a redemocratização. Este processo culminou na união entre Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE) como modelo de uma sociedade democrática, sendo a contribuição social uma de suas grandes missões. Assim:

a formação de profissionais para o mercado de trabalho deixa de ser a razão de ser da Universidade para transformar-se em consequência: através da formação do estudante como cidadão conhecedor da realidade social, da cultura e dos problemas existentes, comprometido com a busca de soluções para sua superação e, aí sim, capacitado para fazê-lo através do seu trabalho. (MAZZILLI, 2011, p. 219).

A fim de entender suas funções, é preciso apresentar também as duras críticas submetidas às Universidades, sintetizadas no trecho a seguir.

Embora ela tenha dado grandes contribuições à humanidade, lamentavelmente, salvo raras exceções que confirmam a regra geral, o espírito corporativo acabou por predominar em sua estrutura e em seu funcionamento e ela passou, ao longo dos séculos, a produzir muito mais para suas próprias finalidades e para a realização de seus membros do que para a sociedade como um todo. Por isso, desenvolveu uma série de vícios, dentre os quais se destacam: o elitismo, o credencialismo, a fragmentação dos saberes, o cientificismo e a miopia em relação aos conhecimentos produzidos fora de seus muros, sem falar que, por isso mesmo, passou a ser uma prerrogativa das elites e de uma minoria de vanguardistas. (ROMÃO, 2013, p. 100).

Essa análise se mostra presente no cotidiano universitário. Em muitos sujeitos da instituição consta o ideal imaginário de transpor seus conhecimentos em direção além-muro. As recentes manifestações no mês de maio de 2019, contra os cortes do atual governo em verbas destinadas à educação superior e a educação básica, mostram que há vontade de concretizar esse discurso e levar os saberes às ruas. Contudo, isso também demonstra que a hierarquização dos saberes universitários continua presente no discurso de seus atores. Além disso, se apresenta como um movimento pontual e de resposta à ataques, não sendo uma prática constante e cotidiana de muitos acadêmicos e estudantes ali presentes.

A grande exaltação de determinados tipos de saberes universitários, como os mais utilitaristas, voltados principalmente à tecnologia e à saúde, em busca de certa valorização perante a sociedade, também demonstra fragmentação e hierarquização do conhecimento tanto por parte dos cientistas quanto por parte da população<sup>13</sup>.

### 2.2.1 Funções e filosofia da Universidade na contemporaneidade

a Universidade perdeu muito de sua unidade de cultura e de espírito e passou a ser, em vez do antigo mosteiro, uma grande cidade tumultuosa e vária, com diversas culturas e subculturas, dentro das quais o estudante se sente muitas vezes tão perdido, solitário e isolado quanto o habitante de uma cidade moderna. (TEIXEIRA, 1968, p. 265).

Alguns pensadores da educação e da filosofia não só apresentaram suas críticas ao Ensino superior, como também definiram a missão da Universidade em meio aos seus estudos. A seguir, descrevo brevemente as ideias de Anísio Teixeira, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos sobre esta questão. A escolha dos autores se deu menos pela diferença de

---

<sup>13</sup> O movimento em direção às ruas e a exaltação do conhecimento acadêmico produzido são importantes no contexto atual. A crítica tecida aqui é direcionada a ideia de que algumas áreas da ciência, as ciências exatas, são mais relevantes e privilegiadas pela sociedade frente às ciências humanas e sociais. Adotar essa postura hierarquizadora pode se configurar num “tiro no pé” epistêmico: o sobreviver da sociedade e da natureza frente a essa *balbúrdia* também é estudado pelas ciências humanas e sociais. Além disso, com a Extensão, diferentes campos e pessoas se conectam, dialógica e dialeticamente, mesclando Universidade e sociedade.

trajetória, metodologia e idade, mas sim pelas aproximações ontológicas e filosóficas sobre a Universidade, a educação e a sociedade estabelecidas entre eles.

Como já colocado, Anísio Teixeira era brasileiro, parte do governo federal na década de 1930 na esfera educacional. O francês Edgar Morin é um dos principais pensadores do mundo contemporâneo, tendo seus trabalhos sobre a teoria da complexidade como fundamentais para refletir o limiar do século XX ao XXI e o futuro. Por fim, Boaventura de Sousa Santos é um professor português da Universidade de Coimbra que discute, sobretudo, a democracia e os direitos humanos na atualidade, muitas vezes se debruçando sobre essas questões no contexto brasileiro - e da América Latina.

### **2.2.1.1 A Universidade na visão de Anísio Teixeira**

Considerado um dos pensadores mais importantes da educação brasileira, tido como o "pai da educação pública", Anísio Teixeira (1968, p. 265-267) elenca as quatro principais funções das Universidades: formação profissional; incitação ao saber e ao conhecimento, e seus deleites; desenvolvimento do saber humano, por intermédio da Pesquisa; e transmissão de cultura comum, a cultura e os modos de sociedade em que está inserida. Em resumo:

A Universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. (TEIXEIRA, 1968, p. 267).

Analisando sua época, essas instituições em nosso país ainda pecavam na última missão, relativa à cultura em que se insere - crítica que creio ser pertinente até os dias atuais. Devido a um histórico aristocrático e de reformas mais impopulares, a educação brasileira se mantinha num formato em que apenas as elites possuíam acesso ao ensino superior (TEIXEIRA, 1968). Essas elites são, majoritariamente, brancas e ligadas à cultura europeia e estadunidense, na contramão de uma maior parcela da população negra e que desfruta de outras perspectivas culturais - afrodiaspóricas, em sua maioria.

As políticas afirmativas implementadas no século XXI estão, lentamente, dando os primeiros passos para que a população e a cultura brasileiras sejam em sua totalidade retratadas, estudadas e difundidas pela Universidade. Em retrato recente, estima-se que mais de 52,1% dos estudantes do ensino superior provém de classes econômicas C, D ou E já no ano de 2014 (FRANCO; CUNHA, 2014, p. 15). Apesar de uma perceptível melhora na democratização do

acesso ao ensino superior, ainda há carência de assistência estudantil e de outras políticas para diminuir a evasão crescente que acompanhou essa tendência (BRASIL, 2016).

### **2.2.1.2 A Universidade na visão de Edgar Morin**

De acordo com a visão do filósofo Edgar Morin, a missão universitária é se adaptar à sociedade e adaptar a sociedade à Universidade - missão ao mesmo tempo antagônica e complementar, em que “uma remete à outra em um círculo que deve ser produtivo” (MORIN, 2008, p. 82). Em outras palavras, “ela tem uma missão transecular que é de transmitir ao mundo os valores intrínsecos à cultura universitária, que vem a ser: autonomia da consciência, problematização, o primado da verdade sobre a utilidade, ética do conhecimento” (MORIN, 2008, p. 82). Para ser bem-sucedida, não existe só o caminho da democratização constante da instituição, mas também os da transdisciplinaridade e da complexidade.

O primeiro passo seria, então, a reforma do pensamento de quem habita e dá formato à Universidade, em direção de um pensamento crítico e capaz de se abrir para a não linearidade da complexidade. A formação do profissional estaria aliada a formar um cidadão planetário, fugindo dos padrões especialistas que a ciência clássica nos impõe há anos. O “princípio da incerteza” deveria ser implementado, a fim de assegurar esta brecha no pensamento, tirando a ciência de um local seguro e confortável, fazendo emergir novos paradigmas. O pensamento fragmentado, tão presente nas educações básica e superior, deveria ser recosturado a partir da transdisciplinaridade (GUEDES, 2012).

### **2.2.1.3 A Universidade na visão de Boaventura de Sousa Santos**

Santos (2005) indica como essencial a Universidade ser um espaço onde há graduação, pós-graduação, Ensino e Extensão. Além disso, a busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da ciência constituem sua marca ideológica (SANTOS, 1989, p. 24). A instituição possui, segundo o autor, seis áreas/funções: acesso, Extensão, Pesquisa-ação, ecologia dos saberes, relação entre Universidade e educação básica, e Universidade e indústria (SANTOS, 2005, p. 170). Cada pedaço desse quebra-cabeça tem seu papel no desenvolver de uma instituição modernizada, capaz de superar modelos tradicionais de conhecimento e seus próprios questionamentos.

Santos (2005) defende uma reforma universitária que a livre das crises de hegemonia, legitimidade e institucional, fruto de novas epistemologias, do avanço do capitalismo neoliberal, da diminuição de verbas e de diferentes paradigmas que surgem frente a uma instituição que ainda conserva uma visão científica e cultural conservadora e/ou elitista. Ao mesmo tempo, os membros da comunidade universitária estão, em maioria, à vanguarda dos acontecimentos, embora sempre pressionados tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Mesmo sob esse fogo cruzado, por concessão de ambos poderes, a Universidade se mostra como o espaço de cultivo, à cada época, da consciência de si própria (SANTOS, 1989, p. 12).

Por fim, em relação à UFRJ, o foco deste estudo, encontramos falas sobre a sua missão institucional. O trecho abaixo, retirado do *site* oficial, em seção que reconta a própria história da Universidade, expressa os ideais da instituição:

Nas palavras de seu próprio fundador, tratava-se de uma verdadeira instituição universitária, ‘preocupada em não apenas difundir conhecimentos, preparar práticos ou profissionais de artes e ofícios’, mas que visava a ‘manter uma atmosfera de pleno saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve’. (UFRJ).

Ao final desta seção, cabe ressaltar que cada modelo de educação - básica ou superior - defendido reflete um ideal que se acredita, um local do qual se fala. Afinal, a educação é um ato político (FREIRE, 1991). Na Universidade mora (ou deveria morar) o livre pensar crítico, científico e político. Esta demarcação ideológica é um dos objetivos deste trabalho.

### **2.3. O PRINCÍPIO DE INDISSOCIABILIDADE**

A missão da Universidade brasileira na atualidade confunde-se, e tem raízes, com o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão<sup>14</sup>, que é a base suleadora (CAMPOS, 1999, p. 41-70) que rege suas atividades. Estes fundamentos se apresentam, ao mesmo tempo, de maneira conceitual, legislativa, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica sobre o funcionamento da instituição (TAUCHEN, 2009, p. 67). O princípio traz, então, o ideal de uma Universidade socialmente referenciada, de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática (PUCCI, 1991), que

reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre Universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. (ANDES, 2003, p. 30).

---

<sup>14</sup> Para fins de simplificação e fluidez da leitura, será chamado, em vários momentos, apenas de “princípio”.

Como relatado anteriormente, pressões e ideias diversas surgiram com o processo de redemocratização do país após a Ditadura Militar, culminando na inclusão do artigo 207 na Constituição Federal que torna prerrogativa obrigatória das Universidades a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão<sup>15</sup> (BRASIL, 1988). Contudo, nos anos subsequentes foram feitas tentativas sem sucesso de se retirar esse artigo da Constituição. Decretos e outras políticas públicas a partir da década de 1990 foram feitos, abrindo brechas para que nem todas as instituições de Ensino superior (IES) precisassem ter obrigatoriedade da indissociabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1996, é a mais conhecida e importante do período. Em conjunto com os Decretos 2.207/1997 e 2.306/1997<sup>16</sup>, a LDB permitiu a criação de outras modalidades de IES, como Centros Universitários, onde a Pesquisa e a Extensão não são obrigatórias, tornando-as essas instituições superiores com características exclusivamente de Ensino. Portanto, A LDB traz em seu art. 43 a obrigatoriedade da oferta de Extensão aberta ao público e difundindo os conhecimentos produzidos, ao mesmo tempo em que retira a obrigatoriedade do princípio de indissociabilidade de todas as IES.

Essas políticas foram impulsionados pelo caráter neoliberalista na esfera educacional, por órgãos supra e internacionais, além de entidades do terceiro setor, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial, materializando-se em programas e políticas do Governo Federal nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 5-6), Lula e Dilma Rousseff.

O contexto neoliberal considera a Universidade um local em que a formação do aluno seja somente profissional, diminuindo o tempo que ele passa dentro da instituição e colocando-o mais rapidamente no mercado de trabalho. Não há tempo suficiente, portanto, para que o estudante se dedique a outras atividades como Pesquisa e Extensão, que estenderia sua permanência na instituição de Ensino e suas reflexões em outros ambientes que não o mercantil (MACIEL; MAZZILLI, p. 6).

A Extensão e a Pesquisa custam caro às IES. É preciso que docentes trabalhem em regime de dedicação exclusiva e sejam doutores, preferencialmente. Por conta de suas qualificações e funções, a remuneração desses profissionais é mais alta que outras atividades,

---

<sup>15</sup> Art. 207. 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, 1988).

<sup>16</sup> Atualmente, é o Decreto nº 9.235/2017 que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES federais a nível de graduação e pós-graduação no país.

assim como os custos de suas formações, o que também eleva os custos da educação superior. Quando se pensa a educação como mercadoria, o lucro é mais importante do que a formação.

Para entendermos o cenário atual das IES e as relações com os docentes, foi realizada uma análise do Censo da Educação Superior (CES) de 2017 (BRASIL, 2018), que é o mais recente, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O CES é um documento produzido por MEC e INEP que anualmente é divulgado na internet para a população em geral, reunindo informações sobre as instituições de Ensino superior, seus cursos de graduação presencial e à distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre o perfil docente nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (BRASIL, 2018). Seus dados podem ajudar a enxergar onde estão concentradas as condições ideais para a realização da tríade da educação superior.

A edição de 2017 do CES, produzida quase trinta anos depois do artigo 207 da Constituição, nos traz importantes indícios sobre as IES e seu perfil. De acordo com as tabelas 1 e 2, retiradas de BRASIL (2018), existem atualmente em nosso país 2.448 IES, das quais 199 são Universidades. Portanto, em apenas 8,1% das IES é obrigatória a presença de Ensino, Pesquisa e Extensão, um cenário preocupante quando se pensa na plenitude e na qualidade da formação profissional. Ao mesmo tempo, 53,6% das matrículas totais são em Universidades, dado que pode ser entendido como fruto do prestígio que a instituição universitária (ainda) tem frente às outras - sendo um sincero suspiro de alívio.

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior brasileiras, por Organização Acadêmica, no ano de 2017.

<b>Organização Acadêmica</b>	<b>Instituições</b>		<b>Matrículas de Graduação</b>	
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Universidades	199	8,1	4.439.917	53,6
Faculdades	2.020	82,5	2.070.197	25,0
Centros Universitários	189	7,7	1.594.364	19,2
IFs e CEFETs	40	1,6	182.185	2,2
<b>Total</b>	<b>2448</b>	<b>100</b>	<b>8.286.663</b>	<b>100</b>

Fonte: INEP. Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior, 2017.

A tabela 2 adiante traça um perfil das IES por categoria administrativa, isto é, se ela é pública ou privada, e por organização acadêmica (Universidade, faculdade, centro universitário,

institutos federais e centros federais de educação tecnológica<sup>17</sup>). Dentre as Universidades, 106 são públicas, enquanto 93 são privadas. Há diferenças notórias entre essas instituições e suas relações com docentes. Enquanto professores doutores são maioria na Universidade pública (63,2%), representam apenas 24,2% nas privadas. Além disso, no sistema público, 85,6% trabalham em regime de dedicação exclusiva, contra 26,2% nas privadas. Esses dados refletem que, apesar de serem todas Universidades e terem de cumprir com o princípio da indissociabilidade, há, teoricamente, maior êxito na Pesquisa e na Extensão nas de origem pública, uma vez que há mais professores capacitados e que tem tempo para se dedicar a outras tarefas além de ensinar suas disciplinas e orientar alguns projetos de Pesquisa.

Tabela 2 - Instituições de Educação Superior brasileiras, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, no ano de 2017.

Ano	Total	Universidade		Faculdade		Centro Universitário		IF e CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2448	106	93	142	1.878	8	181	40	n.a.

Nota: n.a. = Não se aplica.

Fonte: INEP, Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior, 2017.

A não obrigatoriedade do cumprimento das três funções universitárias, portanto, contribuiu - e contribui - para a abertura e o funcionamento de instituições cujo custo é menor. No entanto, a qualidade da educação exercida nos espaços onde Ensino, Pesquisa e Extensão estão desmembrados também cai. Para Carvalho (1996, p. 30),

um Ensino alheio à Pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A Pesquisa, distante do Ensino e da Extensão, torna-se algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a Extensão perde seus objetivos, numa Universidade sem o Ensino e a Pesquisa.

Indo além, se considerarmos que, como posto anteriormente, são os alunos de baixa renda e principalmente oriundos de escolas públicas ou de baixa qualidade que ingressam nas IES particulares ou Centros Universitários, a questão da qualidade é ainda mais preocupante. Mesmo que Universidades ditas como “boas” sejam as públicas<sup>18</sup>, a admissão e a permanência são mais difíceis, demandando em geral mais tempo para conclusão do curso. Ambos os fatores

<sup>17</sup> Representados pelas siglas IF e CEFET, respectivamente, nas tabelas 1 e 2.

<sup>18</sup> É sabido que há Universidades privadas também regidas pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o que contribui para sua qualidade. Não é o objetivo do presente trabalho desvalorizar as instituições privadas, mas sim exaltar a excelência e a importância da educação pública para a sociedade.

dificultam, ou até impossibilitam, tanto acesso quanto manutenção da população de renda mais baixa nesses espaços “de qualidade”. Assim, da base até o topo, são os mesmos indivíduos que estão nas instituições de qualidade inferiores, formando a maior parte dos trabalhadores de maneira acrítica e deficitária, longe do ideal de uma educação de excelência. Esse mecanismo continua perpetuando as diferenças entre as classes sociais.

Não obstante, o ideário de uma Universidade pública, ampla, social e politicamente referenciada, que ao mesmo tempo fosse de excelência de Ensino, de inovação científica e difusão cultural se manteve no imaginário daqueles que a compõe. Esses são os espaços atuais que temos de subversão das políticas públicas mercantis atuais em busca de uma instituição mais democrática e científica. Deste modo, a luta pela Pesquisa e Extensão em instituições públicas se mantém constante pelo que pode vivenciar entre os corpos discente, docente e técnico dessas Universidades.

Apesar deste pensamento, é possível afirmar que as Universidades públicas de fato pratiquem o princípio da indissociabilidade em suas ações? Nestas instituições, os três fatores se apresentam de maneira igualitária? Ou ela está sendo apenas utilizada como uma frase de efeito? Para Mazzilli, (2011, p. 2018)

[...] o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Estas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais.

## **2.4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TEORIA E TRAJETÓRIA**

Quando se vivencia a Universidade pública é notável a primazia pelo Ensino e a Pesquisa, além do grande *status* que a segunda apresenta. A Extensão, contudo, aparece como coadjuvante nas ações dos professores, sendo mais dominada por alunos. A diferença de verba destinada a cada função também varia de acordo com seu prestígio, no qual a Extensão pode ser tida vulgarmente como a “prima pobre”. Essa desvalorização pode ser fruto de sua natureza interdisciplinar; por ter sido o último elemento incorporado; de seu contato com o público externo, amplo, difuso e heterogêneo (PAULA, 2013).

De fato, dentre os três princípios universitários, a Extensão fora o último a ser incorporado. Sua história está ligada à origem das Universidades europeias, caracterizando-se

por campanhas de saúde e assistência à população carente (ROCHA, 2002). Suas ações eram tidas como serviços prestados pela comunidade que realiza Ensino e Pesquisa, reduzindo-a a uma ferramenta. Este ponto de vista ainda é defendido por alguns teóricos, como afirma Oliveira (2006). Além disso, seu entendimento não se apresenta de forma nítida à comunidade universitária, o que dificulta sua implementação. Fato este que pode ser estendido a própria Universidade, Cunha (1989) traz a ideia de que a “pouca clareza sobre a que, efetivamente, se refere este ‘compromisso social’, vem contribuindo para acentuar, ainda mais, a crise de identidade e de legitimidade da instituição [universitária]”.

Freire (1983) questiona a própria terminologia *Extensão*, utilizando como base a análise de “campos linguísticos” e “campos associativos” de significados das palavras. Segundo o autor, o termo “Extensão” pode vir como uma avalanche de conhecimentos e saberes produzidos na Universidade e impostos à população para qual se visa *estender-se*, dominando-os. O autor elenca diferentes associações à ideia de Extensão, transcritas no Quadro 3.

Quadro 3. Possíveis associações ao termo “Extensão”, segundo Paulo Freire (1983).

Extensão .....	Transmissão
Extensão .....	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão .....	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão .....	Recipiente (do conteúdo)
Extensão .....	Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
Extensão .....	Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão .....	Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão .....	Inferioridade (dos que recebem)
Extensão .....	Mecanicismo (na ação de quem estende)
Extensão .....	Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)

Fonte: FREIRE (1983, p. 12-13).

A Extensão tem como ponto principal ser a comunicação da Universidade com a sociedade, em busca de um constante aprofundamento na realidade para que possa, de fato, servir de mecanismo de transformação social. No entanto, muitas vezes, ela assume - ou assumem por ela - uma missão redentora (OLIVEIRA, 2006). Por isso, muitos atribuem que esta questão messiânica traz uma problemática para dentro da Universidade, uma instituição que já tem tantos poréns e percalços, apesar de enormes sucessos. O ideal transformador passa

a ser tratado, então, como uma “caridade” feita à comunidade, perdendo, e muito, do seu potencial sociopolítico. Castro (2004, p. 4) analisa:

“O que se nota desde a sua origem é que, além do caráter opcional, a Extensão sempre apareceu como a maneira de aproximar a Universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo”.

## 2.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO E UM BREVE HISTÓRICO

A institucionalização da Extensão pelo Estado - no Brasil e no mundo - não foi casual. No final do século XIX, foram surgindo as primeiras manifestações e idealizações de esquerda, em crítica direta ao modelo capitalista de vida e produção. Eles culminaram em ideologias e partidos socialistas, mas também no Estado de Bem-Estar Social, que surge como alternativa ao socialismo e para conter seu crescimento. Na América Latina, surge como controle dos ideais de esquerda que vinham acompanhando as revoluções populares que foram sufocadas por governos autoritários de direita. A Extensão surge, então, como maneira de se fazer cumprir as demandas das camadas mais baixas, para qual a Universidade buscava se voltar (PAULA, 2013, p. 08-09).

Ainda na Idade Média, a Extensão surge como ação praticamente filantrópica que os monges realizavam, de modo a auxiliar minimamente a população miserável. Já no século XVIII, o conhecimento que saíria das Universidades em formato de Extensão serviria para incendiar ainda mais as ideias libertárias para uma Europa no Século das Luzes. Assim, ideologias revolucionárias e seus novos paradigmas que ali circulavam chegavam à sociedade em geral, inflamando revoluções e grandes movimentos. Em 1867, o termo “Extensão Universitária” surge na *University of Cambridge*, que institucionaliza uma série de palestras de grande repercussão e público (OLIVEIRA, 2006, p. 33). Ao mesmo tempo, em *Oxford* ações eram feitas em relação aos “bolsões de pobreza locais” (PAULA, 2013). Esse modelo europeu buscou “oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo” (idem).

Ao longo do século XX, os Estados Unidos da América importam o conceito de Extensão, que ganha caráter de “prestação de serviços”, visando educação e desenvolvimento de locais em que a Universidade conseguisse atuar - principalmente no desenvolvimento da agricultura estadunidense (OLIVEIRA, 2006, p. 33). Foi criada a *American Society for the Extension of University Teaching* a fim de impulsionar esta nova modalidade no país (PAULA, 2013, p. 6). Extremamente sucedido, o modelo americano, então, é largamente utilizado na

América Latina, que se beneficia do seu caráter utilitarista. No contexto brasileiro, com a criação da Universidade Livre de São Paulo, há a institucionalização da Extensão a partir de cursos (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Por outro lado, de acordo com Paula (2013, p. 10-13), a Extensão na América Latina e no Brasil percorrem caminhos distintos, marcados principalmente pela idade das Universidades. Bem recentes, fundadas ainda nos séculos XVI e XVII, estão as existentes na dita “América Espanhola”. Nesses locais, até a explosão das revoluções populares (Revolução Mexicana, Revolução Cubana, Movimento de Córdoba), a Universidade era comandada pela Igreja e quase não possuía diálogo com a comunidade. Isso incentivou a luta por esta instância universitária, num cenário em que já era possível refletir sobre a práxis desta instituição.

A Reforma da Educação de 1931 já apresentava a Extensão como uma ferramenta para transferir os conhecimentos da Universidade para a sociedade, utilizando-se de palestras, cursos e afins. Desse modo, o cenário brasileiro apresenta-se marcado por duas características que devem ser lembradas quando pensamos a Extensão:

1) a relativamente recente implantação da instituição universitária no país, que é dos anos 1930; 2) a inserção de nossa Universidade no quadro político-institucional geral, que tem se modernizado seletiva e discricionariamente como reflexo da ausência de processos efetivos de distribuição da renda e da riqueza”. (PAULA, 2013, p. 13).

Em 1960 acontece o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária<sup>19</sup>, organizado pela UNE em Salvador, que apresentou a centralidade na questão extensionista, culminando na Carta ou Declaração da Bahia. A LDB de 1961 apenas cita em seu art. 69 que as IES podem ministrar cursos a uma população que já tenha preparos e requisitos, sendo, ainda, restrita. Mesmo assim, essas diretrizes se apresentaram como uma grande defesa do Ensino público, assinada pelo presidente João Goulart, com forte influência do educador Florestan Fernandes.

Concomitantemente, Paulo Freire deu um grande passo na prática extensionista quando uniu diversas instâncias e instituições (como MEC, UNE, Universidades e Igreja católica), em prol de seu projeto de alfabetização e escolarização de adultos. Quando diretor do Serviço de Extensão Universitária da Universidade de Recife na década de 1960, contribuiu com a aproximação da Universidade às camadas populares, desenvolvendo instrumentos e metodologias “de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares” (PAULA,

---

<sup>19</sup> Maiores informações sobre a Declaração da Bahia, o movimento estudantil e a luta pela reforma universitária em: <https://une.org.br/2012/12/de-cordoba-aos-dias-atuais-a-luta-da-une-pela-reforma-universitaria>. Acesso em 24 jun. 2019.

2013, p. 17). Seus estudos foram documentados no livro “Extensão ou Comunicação?”, escrito em 1969 em seu exílio no Chile, aqui adotada a edição de 1983, se constituindo numa denúncia crítica em relação à prática extensionista, cujo conteúdo é referência para este trabalho.

A Reforma Universitária de 1968<sup>20</sup> tornou a Extensão obrigatória nas Universidades, articulando-a principalmente à população carente e ao desenvolvimento de comunidades, apresentando-se como uma prática do próprio processo de Ensino. No ano anterior, fora criado o Projeto Rondon, projeto de Extensão pioneiro, interministerial, com parcerias com governos estaduais, municipais e IES. Sua ideia era “levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e a participar do processo de desenvolvimento” (PROJETO RONDON, 200-?). Neste momento, a dualidade entre a repressão dos militares e a emergência de movimentos sociais foi alimentando o sonho de uma Extensão que auxiliasse nos processos de transformação social prejudicados com a ditadura que se fazia presente.

Em 1987, surgiu o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que hoje integra a Rede Nacional de Extensão (RENEX). O FORPROEX em seu começo, revisou o conceito de Extensão, colocando-a como uma ação diferenciada do Ensino e da Pesquisa, a fim de garantir sua institucionalização e maiores fundos e investimentos. Seus encontros ocorrem anualmente até 2009, quando começa a acontecer semestralmente. Em 1999, foi criado o Grupo de Trabalho para discutir a construção de indicadores para a avaliação da Extensão nas instituições públicas de educação superior e as análises foram ampliadas em novas nomenclaturas de grupo de trabalho, conforme o Relatório de Pesquisa de 2017. O FORPROEX se mostrou

(...) decisivo na construção da política de Extensão que vigora hoje, seja no referente à conceptualização da Extensão Universitária, seja na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de Extensão, seja na efetiva institucionalização da Extensão como dimensão indescartável da atuação universitária; seja como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à Extensão. (PAULA, 2013, p. 20).

A partir de 2002, a cada dois anos, a reunião do Fórum é conjunta à realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), evento do qual participei como autora de trabalho em 2018. Nas palavras da RENEX (2019), o CBEU é um evento que “reúne professores, técnicos e alunos que integram o quadro de ações extensionistas através das instituições de educação superior”.

---

<sup>20</sup> Ver MARTINS (2009).

Um importante documento elaborado pelo FORPROEX é o Plano Nacional de Extensão Universitária, de 1998, a caminho da institucionalização da Extensão, na qual houvesse uma “concepção de Universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica” (FORPROEX, 2001). Dentre seus objetivos mais pragmáticos estavam viabilizar a prática extensionista como um dos agentes transformadores da realidade social; garantir recursos; dar visibilidade frente às instituições de Ensino e ao próprio governo; e unir as práticas já pré-existentes.

A Política Nacional de Extensão Universitária surge em 2012, também com influência do FORPROEX, para redefinir suas diretrizes. Ganhando visão diferenciada, como algo multicausal, e sendo filosofia, ação vinculada e política, ela poderá ser uma estratégia democratizante, uma metodologia - tirando o peso de ela ser a “função redentora” da Universidade (SOARES, 2011). O documento sintetiza as ações extensionistas em quatro eixos: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridades; e indissociabilidade. Esse último reafirma a Extensão como processo acadêmico, tornando imprescindível o uso do adjetivo “universitária”, a fim de demarcar território. Segundo Soares (2011), a Extensão se encontra, enfim, vinculada à formação de pessoas e produção de conhecimento, sendo o aluno protagonista de sua formação profissional e cidadã.

Em virtude de sua importância no contexto educativo, é de se esperar que a Extensão esteja presente nas políticas públicas educacionais do país. Teço nos próximos parágrafos, aproximações e distanciamentos dessa função com as legislações e políticas brasileiras mais recentes a fim de evidenciar seus desafios de plena implementação na educação (pública).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, define metas e estratégias relativas à educação brasileira num plano de dez anos, focalizando temas como qualidade, equidade, acesso, financiamento, democratização, inclusão e expansão nos diferentes níveis da educação brasileira. Como trata-se de um planejamento multifocal em uma área sensível ao desenvolvimento do país, o PNE prevê mecanismos de monitoramento e avaliação dos objetivos traçados e sua relação aos prazos estabelecidos previamente. Em relação às vinte metas estabelecidas, nenhuma delas aponta diretamente para a Extensão Universitária. Apenas nas estratégias de uma dessas metas é que ela se faz presente. A meta 12 do PNE busca

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Para cumpri-la, foram traçadas 21 estratégias. A sétima estratégia (12.7) busca assegurar “no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Esta é a menção à Extensão no PNE.

Retornando ao FORPROEX, seu encontro mais recente aconteceu em dezembro de 2018, em Vitória/ES, e teve uma mesa redonda cuja função era discutir as “Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira<sup>21</sup>”, homologadas no dia 14 do mesmo mês. Também discutiu acerca da construção de memórias das IES públicas e da descolonização de saberes a partir da integração com IES da América Latina. Além dos pró-reitores de Extensão das IES públicas, o encontro contou com a participação de Boaventura de Sousa Santos, que em fala na Carta de Vitória (FORPROEX, 2018) aponta que

a educação superior é atravessada por processos de mercantilização do conhecimento, evidenciada pela suposta demanda de formação para o mercado, bem como pela introdução de práticas de gestão capitalistas que alocam ideais neoliberais no bojo das administrações das instituições de educação superior (IES) públicas. Paralelamente, as IES públicas são questionadas e pressionadas pelos movimentos sociais, comunidades tradicionais e classes populares, os quais, quando incluídos na Educação Superior por um processo de ‘inclusão excludente’, trazem uma agenda de cobranças para que se rompa a linha abissal e se promovam as Epistemologias do Sul. (FORPROEX, 2018, p. 2-3).

Essas diretrizes foram sancionadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após quatro anos de visitas a IES e intensos debates, nas esferas pública e privada. Formou-se a partir de uma construção coletiva e se apresenta como um espaço de resistência em meio a maioria esmagadora de políticas públicas lançadas desde a década de 1990, que sempre tentaram desviar, diminuir, dificultar ou mercantilizar as ações extensionistas. Neste espaço, se firmam, finalmente, diretrizes que possam validar e fazer cumprir os princípios e ideais apresentados na Constituição de 1988 e no PNE. Em publicação no Diário Oficial da União, a Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, define princípios, conceitos e procedimentos para a implementação da Extensão Universitária em todas as IES - públicas, privadas ou comunitárias - além de métodos de avaliação e registro. Em seu Art. 3º afirma 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.

---

<sup>21</sup> Resolução MEC/CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

As IES, assim, devem incluir no mínimo 10% de sua carga horária para a Extensão, bem como sua participação na formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A inserção no PPP dos cursos de pós-graduação é opcional. As instituições têm até dezembro de 2021 para se regularizar perante a nova diretriz. Apesar de recente no debate do FORPROEX, a orientação já estava presente no PNE em 2014, o que pode ser uma estratégia para garantir em diferentes âmbitos que essa diretiva seja de fato cumprida.

As potencialidades sobre este tópico devem ser observadas de perto, a fim de certificarmos das mudanças de rumo e de integralização das políticas extensionistas na transformação social brasileira e na formação cidadã do estudante universitário. Neste sentido, uma das resoluções do último FORPROEX aponta para a criação de um “grupo de trabalho para apoiar e acompanhar as IES públicas no processo de implantação das diretrizes de Extensão” (FORPROEX, 2018, p. 3). Ainda é muito cedo para identificar quaisquer desdobramentos, o que fica desde já como um indicativo para estudos posteriores.

Na Carta de Vitória, o FORPROEX comemora a Resolução MEC/CNE nº 7 de 2018 como a materialização, em forma de lei, de todos os seus esforços desde 1987. De acordo com o documento, ela “representa um passo relevante, que expressa uma conquista social ao normatizar a Extensão para todos os segmentos da educação superior brasileira”. Uma vez implementada, então, vislumbra-se “uma possibilidade de transformação da Educação Superior pública brasileira, em termos organizativos e curriculares, potencializada a partir da Extensão, permitindo o enfrentamento adequado aos desafios atuais” (FORPROEX, 2018). Sua incorporação também pode ser vista como principal conquista para que a Extensão seja, de fato, utilizada como meio de transformação social.

## **2.6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRJ**

Assim como as demais esferas da educação pública no país, e discutido em seções anteriores, a UFRJ sofreu enormes perdas fruto de descasos relativos à manutenção de recursos dignos. Os documentos da PR-5, a Pró Reitoria de Extensão, começaram a ser produzidos em meio digital somente a partir de 2013. Desta maneira, após o incêndio de 2016, existe documentação apenas a partir desse ano, apagando a maior parte da história e da memória documental da Extensão em nossa Universidade.

A origem da Extensão e os caminhos percorridos por ela dentro da UFRJ até sua configuração atual são temas que, apesar de intensas buscas, ficam suspensos em mistério. Um caminho a ser trilhado em busca de recontar essa história, talvez se apresente em entrevistar antigos professores que fizeram parte da implementação e construção da Extensão, mas este seria um extenso trabalho que não caberia para esta dissertação. Apesar disso, esta é uma temática de extremo interesse da autora, que talvez se desdobre em estudos futuros.

A UFRJ conta com uma Política de Extensão própria, sendo a tradução das políticas públicas nacionais sobre este tema para a realidade da Universidade. Entende-se, então, que essa política está sempre em reformulação, de acordo com aprovação ou reprovação por parte da gestão acadêmica das influências externas.

No período de 2006 a 2010, Soares (2011) aponta que os maiores esforços dentro da PR-5 foram para a Institucionalização da Extensão, em busca de sua valorização frente à comunidade acadêmica da UFRJ. Esse momento contou com a criação do PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e de Programas de Extensão, articulando projetos isolados que continham denominadores comuns; promoveu o princípio de indissociabilidade; e apresentou caráter inter e transdisciplinar em suas ações.

Além disso, esforços foram feitos em encontro ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ, um documento quinquenal elaborado que define as prioridades e orientam as ações da Universidade por um período. A principal manifestação do documento entre os anos de 2006 e 2010 objetivava diminuir a fragmentação do sistema universitário. Desta maneira, foram delimitados eixos integradores das ações de Extensão, como áreas temáticas, território e grupos populacionais (SOARES, 2011).

O fortalecimento da Extensão foi possível graças a algumas articulações, das quais houve uma ampliação nas fontes públicas de financiamento - duas iniciativas distintas. Soares (2011) destaca os Editais e Chamadas Públicas realizados pelo Governo Federal, em diferentes Ministérios – e que hoje estão concentradas no Edital Nacional de Extensão (PROEXT); além de parcerias com Prefeituras Municipais. Ambos os movimentos se traduziram de forma positiva ao cumprir do dever extensionista, de maneira que

[os] convênios com órgãos governamentais têm permitido valorizar uma das atuais diretrizes da Extensão: a de **articular - de forma crítica e propositiva - suas ações com as Políticas Públicas** em âmbito nacional, regional e local, garantindo a sua continuidade e promovendo uma maior abrangência e um maior impacto do ponto de vista dos seus resultados. (SOARES, 2011, grifos da autora).

A partir de 2018, todos os cursos de graduação da UFRJ passaram a cumprir a determinação expressa no PNE - de direcionar 10% da carga horária para atividades de Extensão, ainda que esse processo tenha tido especificidades em cada curso e instituto. Para tal, foram criadas disciplinas de Extensão, creditação de experiências extensionistas, bem como novos editais formalizados pela própria PR-5. Um exemplo é o Registro Único de Ações em Extensão (RUA), lançado em 2016, do qual estão transcritos seus objetivos gerais e específicos:

Incluir as ações de Extensão da UFRJ no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) para fins de inscrição dos estudantes de graduação e de pós-graduação nas equipes executoras das Ações de Extensão da Universidade; Sistematizar e publicizar as Ações de Extensão para fins de integralização da Extensão nos cursos de graduação da UFRJ (Resoluções do CEG Nº 02/13, 03/2014 e 04/2014); Registrar as Ações de Extensão para possibilitar o planejamento das unidades de origem, visando garantir as condições de execução; Organizar, institucionalmente, as Ações de Extensão da UFRJ na forma de Programas Articulados; Registrar novas ações de Extensão; Registrar novas edições de eventos já registrados em edital RUA anterior; Registrar novas turmas de cursos já registrados em edital RUA anterior”. (RUA, 2019<sup>22</sup>).

O novo cadastro permitiu centralizar todas as ações extensionistas numa única plataforma, sejam elas cursos, eventos, projetos, programas, oficinas, e independentemente da área do conhecimento. A ideia é facilitar o registro dessas ações na instituição e sua divulgação para os públicos interno e externos, a partir do SIGPROJ.

Voltando um ponto na linha do tempo, em Brasil (2007), a educação aparece como o assunto mais presente nas ações extensionistas (29%). A partir desse documento – hoje com mais de uma década -, é impossível fazer qualquer afirmação acerca da distribuição atual sem pesquisa mais prolongada. No entanto, Brasil (2007) pode nos mostrar que a sala de aula parece ser um caminho mais óbvio para a Extensão Universitária, seja pela facilidade de transpor saberes.<sup>9</sup> ou pela formação docente, ou ainda pela comunicação estudante/estudante. Porém não é caminho único e não há como afirmar o mais eficaz. No estudo de caso ao qual este trabalho se pôs a analisar, a ação extensionista no âmbito educativo mostrar-se-á como uma importante ferramenta na manutenção do tripé universitário (Ensino-Pesquisa-Extensão). Em muitos casos, portanto, teríamos um tripé chamado *escola-Universidade-sociedade*.

---

<sup>22</sup> Não se encontra disponível no site da UFRJ o primeiro edital, de 2016, apenas os dos anos subsequentes.

### 2.6.1 A Extensão Universitária no campo da educação: uma visão freireana<sup>23</sup>

Na concepção de Paulo Freire, a Universidade deveria girar em torno de duas preocupações fundamentais, ligadas ao ciclo do conhecimento: o momento que se conhece o conhecimento produzido; e o momento em que se produz o novo conhecimento (FREIRE, 1992, p. 99). O primeiro está ligado ao Ensino, o segundo à Pesquisa e ambos dependem um do outro na trajetória universitária: toda docência implica Pesquisa e toda Pesquisa implica docência (idem). Freire nota um movimento da juventude, que exige transformação das Universidades, resultando no desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno, inserção delas na realidade e transformação dessa realidade para que possam se renovar (FREIRE, 1987). O autor também versou sobre as relações da instituição com as comunidades mais pobres:

A decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. (FREIRE, 1992, p. 98).

Essa relação é, afinal, a Extensão Universitária, que tampouco se estabeleceria se não fosse em uníssono com os movimentos pendulares da Pesquisa e do Ensino. O pêndulo, ao abraçar outra função, se transforma em círculo percorrido incessantemente por três partes - um processo que deveria seguir sua trajetória com autonomia e excelência, mas que vive ainda submerso em crises diversas.

A ideia de reinventar a Universidade aproxima as visões de Paulo Freire à Boaventura de Sousa Santos, ambos em busca de uma instituição que se descubra em novo contexto, em caminho da autotransformação (ROMÃO, 2013). Romão (2013, p. 96) também nos coloca duas questões, segundo o pensamento freireano: i) Qual é o papel das Universidades no processo de conscientização e emancipação dos oprimidos? ii) Qual é o papel dos intelectuais nesse mesmo processo? Em outras palavras: como podem, então, os membros da comunidade universitária contribuir para a emancipação dos oprimidos a partir da educação?

É neste campo que a Extensão encontrar oportunidades para cravar a indissociabilidade entre escola, Universidade e sociedade. É possível atingir estudantes, professores, gestores e

---

<sup>23</sup> A visão freiriana de Universidade é tradução de um *ethos* que perpassa toda a educação, alcançando a superior. Paulo Freire é, de acordo com a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, o Patrono da Educação Brasileira. Não obstante, suas ideias são constantemente alvo daqueles que odeiam a educação, especialmente pública e libertadora.

funcionários da educação básica; a formação inicial de professores; a formação continuada de professores; além de docentes e discentes universitários extensionistas. Por assumir todas essas frentes e responsabilidades, é preciso que a Educação construída pelo proponente da Extensão tenha um caráter crítico e emancipador e trabalhe em conjunto com o público atingido em busca da emancipação do(s) oprimido(s).

A Extensão é educativa (FREIRE, 1983). Incluída na dimensão da educação, assume, então, características próprias, que implicam em valorizar mais ainda sua ideia de comunicação e uma via de mão-dupla na relação Universidade-escola. Admitindo o educar transformador e emancipatório como o cerne da *práxis* docente, a troca de conhecimentos entre os profissionais da educação superior e básica é imperativa, desde que seja orientada pela horizontalidade e não pelo saber estático. De outra maneira, há

incompatibilidade entre êle [o termo Extensão, do ponto de vista semântico] e uma ação educativa de caráter libertador. Por isto mesmo, a expressão “Extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. 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 êste saber, os que habitam nesta. (FREIRE, 1983, p. 15).

As situações educacionais precisam superar na prática a ideia de uma transferência de conhecimento. Nem a relação professor-aluno, nem a Universidade-escola, devem considerar que os saberes são apenas passados, ao invés de construídos. Ao mesmo tempo em que os docentes se engrandecem e aprendem com os estudantes, as IES se apropriam e crescem com a *expertise* do Ensino básico. É seguindo essa premissa que as educações básica e superior podem ser, de fato, desveladoras e transformadoras da realidade dos sujeitos - e do mundo.

### **2.6.2 O Projeto Fundão e o Projeto Fundão Biologia**

Após abordar a Extensão em um sentido mais amplo, faço agora uma caminhada em direção ao EAPEB, o micro-objeto deste estudo, porém não sem antes contextualizá-lo a luz dos projetos e da história do lugar onde se encontra hoje.

Quando falamos de Extensão e Educação dentro da UFRJ, é impossível não mencionar o Projeto Fundão (PF) e seus 35 anos de existência - mesmo porque, sem ele, não estaríamos aqui. O EAPEB, um de seus subprojetos e que deu à luz a mim dentro desta Universidade, é uma das cinco frentes atuais do PFBio - atual e resiliente, visto que apenas restam ele e o da Matemática, dos outrora cinco PF's atuantes na instituição.

A história do Projeto Fundação tem início oficial em 1983, a partir do Edital do “Programa para a Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática”, lançado pela CAPES, parte de um projeto institucional e política governamental mais ampla, denominado “Projeto Fundação – Desafio para a Universidade” (FERREIRA et al, 2013). Também estava ligado ao Subprograma Educação para Ciência (SPEC/CAPES), cujo objetivo era "promover a melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, prioritariamente nas escolas de 1º Grau" (FERREIRA et al, 2013).

Respondendo aos anseios de sua primeira entusiasta, a professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes do Instituto de Matemática (IM/UFRJ), o PF se comprometia não somente a repensar e melhorar as estratégias de Ensino de Ciências e matemática no Brasil, como também a extrapolação dos muros da Universidade. Esses novos saberes produzidos, então, conquistariam espaços na sociedade por meio de "atividades de divulgação e experimentação, abertas a escolares, professores e ao público" (FERREIRA et al, 2013). Esse objetivo se concretizou devido a parcerias feitas com escolas da Educação Básica e professores dispostos a realizar essa ponte e manter sua formação atualizada.

Esse projeto surge, ainda, em resposta a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º graus. A LDB de 1971 sustentava a ideia de um Ensino profissionalizante obrigatório no segundo grau e uma intensa desvalorização do professor, que não estava preparado para esta função e nunca teve amparo do Estado. Assim, logo nas primeiras páginas do documento de submissão enviado ao diretor da CAPES, consta a preocupação de reaproximar a Universidade aos docentes da educação básica, que “sentem a necessidade de aprimorar seus conhecimentos específicos” (FERNANDES, 2012).

Segundo Gurgel (1999, 2002), essa iniciativa tinha base na crescente necessidade de alfabetização científica da sociedade. Era necessária, portanto, uma mudança de paradigma e das epistemologias do fazer docente nas Ciências e na Matemática - que seria traduzida numa mudança conceitual. A gradual inserção nas tecnologias do dia a dia, e mesmo nas noticiadas pelos canais de comunicação, mostrava a necessidade de se entender a ciência mais próxima do cotidiano. Era preciso que o cidadão entendesse seu próprio mundo, a relação homem-natureza e os aspectos socioculturais nos quais estava imerso.

Dessa maneira, não cabe mais um Ensino descontextualizado e fragmentado, focado em memorização, mas, sim, trabalhar fenômenos tecnológicos, ambientais e sociais juntos. Considerando o momento histórico de lenta abertura da Ditadura Militar à redemocratização, era essencial repensar a educação. No que concerne às Ciências e a Matemática, pensar em

como educar um cidadão para viver numa democracia, emancipado por meio da educação para entender as questões que envolvem a ciência e se posicionar a respeito delas. Eram essas novas estratégias que o Projeto Fundão se propunha a pensar e auxiliar na formação continuada de professores da educação básica, para que pudessem ser implementadas nas escolas.

A fim de unir Ciências e Matemática, a professora Maria Laura entrou em contato com colegas da UFRJ: a professora Maria Lucia Cardoso Vasconcellos, do Instituto de Biologia; a professora Susana de Souza Barros, do Instituto de Física; a professora Maria Helena Lacorte, do Instituto de Geociências; a professora Lucia Arruda Tinoco, do Instituto de Matemática; e a professora Ana Maria Horta, do Instituto de Química (FERNANDES, 2012). Assim nasceram cinco “Projetos Fundão”, nas áreas de Biologia, Matemática, Química, Física e Geociências.

Os esforços da equipe eram voltados para uma ação de Extensão interdisciplinar que integraria uma equipe multi-institucional e a escola. De acordo com Fernandes (2012), os professores já enfrentavam essa questão como um desafio e que o principal caminho seria a valorização do professor. Por relatos da própria professora Maria Laura<sup>24</sup>, se o professor não poderia ser valorizado pelo governo em seu local de trabalho (infraestrutura, salários dignos), ele seria valorizado pelo que cabia ser feito pela Universidade: sua formação continuada, com investimentos em sua competência.

O Projeto Fundão vem, portanto, desde sua criação, participando tanto da melhoria do Ensino de Ciências em nosso país quanto da construção da Extensão na UFRJ (SILVA et al, 2010) e contribuindo para a manutenção da qualidade do Ensino público a partir de parcerias público-público entre Universidade e escolas. Infelizmente, hoje só restam as iniciativas das áreas de Biologia e Matemática.

O espaço físico do Projeto Fundão Biologia (PFBio) foi conquistado em 1986 e é de suma importância para o engrandecimento do trabalho feito, representando sua institucionalização na Universidade (FERREIRA et al, 2013). Localizado na sala 23 do bloco D do CCS da UFRJ, o espaço foi denominado Laboratório Oficina Interdisciplinar (LOI) e que até hoje concentra toda produção e reunião de materiais e de pessoal integrantes do PFBio. A conquista e a constante luta para sua permanência na sala representam a resistência do PFBio e de parte da história de sucesso da Extensão Universitária na UFRJ.

---

<sup>24</sup> Ver Fernandes (2012).

Ao longo do tempo, outras fontes de fomento surgiram e deram contribuição no crescimento e visibilidade do que vinha sendo produzido. O PFBio trabalhou com apoio da Fundação Vitae entre 1989-1992 e mais recentemente em iniciativas do âmbito do Pró-docência (CAPES) e de editais da FAPERJ voltados, respectivamente, à melhoria da formação inicial de professores e do Ensino em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro (FERREIRA et al, 2013). O programa ganhou um *status* de referência frente ao Ensino de Ciências e Biologia no Rio de Janeiro, de maneira que é possível falar que sua história se mescla com a trajetória desta área no país (FERNANDES, 2012; SILVA et al, 2010).

De 1987 aos anos 2000, mudanças nas políticas de financiamento do grupo acarretaram o afastamento de parte da equipe. Uma consequência direta foi a mudança no contexto das atividades realizadas pelo seu corpo docente. O grupo se tornou mais heterogêneo e passou a abranger um público maior, com necessidades específicas. Naquele momento, atividades de formação continuada passaram a ter caráter de produção de trabalhos para a disseminação de estratégias de Ensino de Ciências e Biologia, tais como oficinas pedagógicas, cursos, produção de materiais pedagógicos e encontros dentro e fora da Universidade, com temáticas variadas e interdisciplinares, de acordo com a demanda dos professores.

Desde 2006, as atividades de Extensão voltadas à formação continuada de professores de Ciências e Biologia na UFRJ vem se integrando às atividades de formação inicial, coordenadas por professores da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da UFRJ, e os subprojetos passaram a ser apoiados pelos programas institucionais PIBIAC (Iniciação Artístico Cultural), PIBEX (Extensão) e PIBIC (Iniciação Científica). As oficinas, cursos e materiais didáticos produzidos pelos subprojetos do PFBio vem contribuindo para a formação inicial e continuada desses professores no Rio de Janeiro, produzindo melhorias no Ensino dessas disciplinas escolares e ampliando os debates teórico-metodológicos sobre ações de Educação Ambiental nos currículos escolares a partir da interlocução com docentes e estudantes cursistas/colaboradores.

Atualmente, o PFBio é composto por cinco professoras e um professor. Todos esses profissionais são concursados pela FE/UFRJ e atuam como professoras e professor de Didática Especial e Prática de Ensino das Ciências Biológicas - ou Ciências Naturais para a graduação de Pedagogia, estando em contato direto com a formação inicial de professores e com a escola básica. Todos esses educadores possuem seu próprio projeto de Extensão, que se caracterizam como subprojetos do PFBio atual. Por diversas vezes, tentei entrar em contato com os outros

professores a fim de obter informações mais aprofundadas sobre o surgimento de seus respectivos subprojetos e suas ações atuais, objetivando incorporá-las a este estudo. Todavia, não obtive respostas às minhas indagações. Desse modo, o Quadro 4 contém apenas as informações retiradas do SIGProj acerca das atuais ações extensionistas no PFBio e seus coordenadores. A transcrição de cada uma das propostas de ação de Extensão está disponível no Anexo B e também foram obtidas após consulta na plataforma SIGProj.

Quadro 4. Os atuais subprojetos do Projeto Fundação Biologia, 2019.

1) AS PLANTAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Coordenação: Juliana Marsico Correia Silva.

2) EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS.

Coordenação: Maria Jacqueline Girão Soares de Lima.

3) MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROJETO FUNDAÇÃO BIOLOGIA – UFRJ: ORGANIZAÇÃO DO ACERVO E DE NOVAS PRODUÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

Coordenação: Maria Margarida Pereira de Lima Gomes.

4) PROJETO CLIPPING SOCIOAMBIENTAL: INFORMAÇÃO E DEBATE NA SALA DE AULA.

Coordenação: Cláudia Lino Piccinini.

5) PROJETO FUNDAÇÃO BIOLOGIA NA FRONTEIRA DA DIFERENÇA.

Coordenação: Thiago Ranniery Moreira de Oliveira.

6) PROJETO FUNDAÇÃO BIOLOGIA – UFRJ.

Coordenação: Marcia Serra Ferreira.

Fonte: ANEXO B.

### 3. O PROJETO EAPEB: UM ESTUDO DE CASO

#### 3.1 ORIGENS E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Educação Ambiental com Professores da Educação Básica - perspectivas teóricas e práticas é o nome completo para o EAPEB, projeto de Extensão que faz parte do Projeto Fundação Biologia e estudo de caso do presente trabalho. Coordenado pela professora Maria Jacqueline Girão Soares de Lima, ele foi fundado em 2010 vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ, com a proposta de atuar com alunos do Instituto de Biologia da instituição e professores da educação básica. Seu objetivo é oferecer subsídios teórico-metodológicos para práticas de Educação Ambiental nos contextos escolares a partir da elaboração de oficinas pedagógicas e cursos (LIMA et al, 2015). Desde então, trabalhos de Extensão, Ensino e Pesquisa sobre Educação Ambiental crítica são desenvolvidos em parcerias com universitários, além de estudantes e docentes da rede pública de Ensino. De acordo com Lima et al (2015, p. 2):

A metodologia de nossas ações se baseia no entendimento que a Extensão deve estar relacionada aos contextos sociais dos sujeitos atingidos e à busca de meios para sua compreensão e superação na perspectiva da práxis, ou seja, na unidade entre teoria e prática. Buscamos estabelecer entre os professorxs, estudantes e coordenadora, uma interação na qual conhecimentos e experiências estabeleçam conexões entre a(s) realidade(s) escolar(es) e universitárias em questão.

Cada vez mais a temática ambiental aparece no dia-a-dia de sala de aula. Há um crescimento no número de profissionais da educação básica preocupados e/ou envolvidos com tais questões em diversas áreas de Ensino (OLIVEIRA; FERREIRA, 2009). Num estudo realizado em anais de encontros de Ensino de Biologia por Oliveira e Ferreira (2009), foram identificados como temas mais recorrentes água, lixo, cidadania, ecossistemas e relações entre os seres vivos, demonstrando uma necessidade de um currículo voltado para a conscientização em busca da preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental apresenta-se, portanto, como uma aliada ao proporcionar uma flexibilidade de abordagens, conteúdos e metodologias, que auxiliam o professor a trazer os conteúdos socioambientais à sua prática docente (OLIVEIRA; FERREIRA, 2009).

Sua essência dialoga com concepções, anseios e a própria trajetória acadêmica e profissional de sua coordenadora. Licenciada em Ciências Biológicas e ecóloga pela UFRJ, a professora Jacqueline Girão atuou muitos anos como professora da educação básica das redes pública e privada do Rio de Janeiro/RJ, antes de retornar à carreira acadêmica. Em 2007 ingressa no Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ sob

orientação de Carlos Frederico Bernardo Loureiro, trabalhando na linha de pesquisa relativa à EA. Assim, também começa a fazer parte do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS), onde manteve seus estudos por um período. Atualmente, Jacqueline integra o PPGE da UFF, onde realizou seu pós-doutorado. A professora também considera o EAPEB como seu grupo de estudos e Pesquisa.

O campo da Educação Ambiental pretende compreender e oferecer respostas aos conflitos provocados pela crise ambiental e nas relações entre sociedade, educação e meio ambiente, tradicionalmente em disputa. A crise ambiental é definida por Layrargues (2006) como uma crise de valores civilizatórios, pois seriam os paradigmas culturais e a visão de mundo moderna, os elementos fundantes da ruptura na relação humana com a Natureza.

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental se faz presente em três grandes classificações. Praticada pelo EAPEB, a EA Crítica é uma das três macro-tendências consideradas pela epistemologia atual. Na contramão das macro-tendências conservacionista e pragmática, mais voltadas para mudanças de comportamentos, a vertente crítica da Educação Ambiental, pela definição de Layrargues e Lima (2014, p. 33),

aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoiar-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente.

Dentro da macro-tendência crítica, ainda me sinto na necessidade de explicitar as outras tendências, que dão a sua concretude. Elas se dividem – e complementam – como:

- Crítica: por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis; (LOUREIRO, 2012, p.88)
- Emancipatória: ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material; (LOUREIRO, 2012, p.88)
- Transformadora: por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivos. (LOUREIRO, 2008; 2004 apud LOUREIRO, 2012, p.89)

Aparentemente um excesso de denominações, essas classificações aparecem no campo da EA como maneira, tanto de refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do

campo, quanto de estabelecimento de fronteiras identitárias internas (LAYRARGUES, 2004). Creio que toda essa diversidade de termos e trilhas conceituais, auxilia o educador ambiental a se encontrar, situando sua práxis dentro do mundo e sob o guarda-chuva da Educação Ambiental. De acordo com Carvalho (2004), habitar uma orientação em EA oferece permanência acolhedora que transforma o mundo em local conhecido e amistoso, com uma questão ética fundamental: alteridade.

É importante, todavia, ressaltar que a discussão das macrotendências da EA se faz mais presente no meio acadêmico e dentro da Universidade, de tal forma que muitos profissionais da educação básica não têm tempo ou condições necessárias para se atualizar sobre o assunto, ainda que haja interesse. Desse modo, torna-se imperativo “extrapolar os muros” desse debate em direção às escolas e à sociedade; assim como há a necessidade do retorno ao meio acadêmico da perspectiva desses professores sobre EA e sua *práxis* (docente).

Orientando-se pela EAC, há um marco ético-político-epistemológico que orienta a *práxis*. Baseados nesses referenciais que fizeram parte de toda a trajetória profissional e acadêmica da coordenadora, o EAPEB propõe a utilização da vertente crítica da EA em parcerias público-público como modo de impulsionar a educação emancipadora e o pensamento crítico que buscamos no Ensino público, gratuito e de qualidade. Nesse sentido, foram produzidos materiais didáticos, oficinas, cursos, minicursos; bem como a montagem de uma Hemeroteca socioambiental e acervos de vídeos, imagens e textos da mesma temática. No próximo subcapítulo deste trabalho há um panorama ano a ano do que foi feito no projeto.

Como ferramenta para realizar o debate da EA escolar, e como orientação pedagógica e metodológica, o EAPEB também explora as possibilidades da perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Segundo Invernizzi e Fraga (2007), ao longo do crescente processo de transposição do campo de Pesquisa CTS ao Ensino de Ciências, a partir dos anos 1980, a sigla CTS se “transformou” em CTSA. A letra “A” alude ao ambiente e elucida “a importância crescente que a dimensão socioambiental vinha conquistando no sistema de Ensino através da Educação Ambiental e, por outro, o desafio de integrar essa última com o enfoque CTS” (INVERNIZZI; FRAGA, 2007).

Dessa maneira, a perspectiva CTSA dialoga não só com o Ensino de Ciências, mas também com a EA em questão. É possível ir além do que os livros demonstram e do próprio método científico tradicional, trazendo humanidade às massivas e conteudistas aulas de ciclo biogeoquímico, pirâmide alimentar e outros temas mais biologizantes, por exemplo. Ciência e

tecnologia integradas à sociedade, à política, ao meio ambiente. Esse sempre foi um esforço do EAPEB, ao defender que, “na educação escolar, falar de abordagens no âmbito da EA e das interações CTS pressupõe sempre pautar-se numa perspectiva crítica e emancipatória do sujeito, da sociedade e do ambiente” (FARIAS; FREITAS, 2007, p. 12).

Um outro pilar do EAPEB é buscar o fazer prático do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão (EPE). Dessa forma, seus integrantes são instruídos a tabular avaliações, comentários e informações fornecidas pelos participantes das atividades realizadas, a fim de organizar resultados de suas ações e, conseqüentemente, elaborar melhorias. É frequente, também, o uso de questionários avaliativos das ações em busca de maiores informações sobre o público atingido e sua ligação com a EA - e sua satisfação com a oficina ou curso, decerto.

Os bolsistas também são encorajados a utilizar esses dados e registrar suas ações em textos e artigos enviados a congressos e encontros das temáticas de Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Extensão Universitária. *A priori*, essa era a única, e continua sendo, a principal maneira de produzir e entender Pesquisa a partir da prática extensionista. A partir de 2014, uma das oficinas oferecidas virou objeto de Pesquisa de iniciação científica, sobre a qual este trabalho debruçar-se-á mais especificamente no subcapítulo 3.3.

As atividades de Ensino se demonstram principalmente em ações voltadas para os estudantes da própria UFRJ. Por diversos semestres em que a coordenadora esteve à frente de turmas da disciplina de Didática Especial e Prática de Ensino para Ciências Biológicas, o grupo participou de aulas cujos temas são Educação Ambiental. Assim, o projeto se comprometeu também em participar da formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

É relevante lembrar que o estudante que faz parte de um projeto de Extensão, ao longo de sua graduação, tem uma trajetória e uma vivência diferenciada. Vivendo um pouco da Universidade, para além dos livros e das bancadas de laboratórios, esses futuros professores experienciam situações e absorvem conhecimentos diversificados. Assim, seu saber e prática docente já são influenciados por uma *práxis* diferenciada, mais relacionadas à realidade local - um dos grandes objetivos da Extensão em si, mesclada ao Ensino e a formação de profissionais.

### **3.2 BREVE PANORAMA 2010-2018**

Nesta seção será apresentado um panorama das ações e parcerias realizadas ao longo dos nove anos de atuação do objeto de estudo. Foram acessados todos os formulários na

plataforma SIGProj (Sistema de Informação e Gestão de Projetos da UFRJ), bem como os materiais que constam em serviços de armazenamento na nuvem usados pela equipe do EAPEB. Contudo, algumas dificuldades foram encontradas no levantamento desses dados.

Em primeiro lugar, o local digital de acesso, a plataforma SIGProj, só está disponível a partir de 2013, o ano de sua implementação. Pouco material relativo aos três anos anteriores foi encontrado, o que configurou em certa escassez de informações sobre as ações do projeto em seu começo. Do final de 2013 até 2015, o principal local de organização dos arquivos era um computador próprio do EAPEB, adquirido com verbas oriundas de um edital da FAPERJ. Todavia, em 2018, o computador teve um problema técnico ao ser restaurado, perdendo todos os seus arquivos que eram base de Pesquisa e análise para o presente trabalho. No entanto, convém ressaltar que a partir do segundo semestre de 2015, todas as atividades começaram a ser armazenadas na plataforma *Google Drive*, o que facilitou tanto o acesso quanto às análises realizadas nas próximas seções.

Vale ressaltar ainda nesta seção um trecho encontrado em todas as propostas do EAPEB enviadas desde 2010, que é o momento de justificativa do projeto, no qual a coordenadora teve que explicitar as interfaces entre EPE que o EAPEB apresentava, ilustrada no Quadro 5.

Quadro 5. Proposta de articulação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão pelo EAPEB, submetida aos editais de fomento entre 2010 e 2018.

- 1) Envolvimento de docentes e discentes (professores coordenadores do Projeto Fundão e das instituições parceiras, bolsistas e alunos de graduação) nas atividades de Extensão, trazendo para a equipe do projeto e para a sala de aula debates acerca da Educação Ambiental enquanto campo de Pesquisas e de produção de políticas e práticas;
- 2) Aproximação com as realidades educacionais envolvidas no projeto a partir das oficinas e de sua avaliação, bem como das parcerias com escolas e redes de educação;
- 3) Debates sobre aspectos teóricos do campo da Educação Ambiental nas oficinas, articulados ao fazer educativo;
- 4) Produção de novas oficinas com base nas demandas de professores e demais sujeitos envolvidos, a partir de questionários previamente distribuídos;
- 5) Articulação com a disciplina Educação Ambiental, ministrada pela coordenadora no curso de Extensão; Saberes e Práticas da Educação Básica; (CESPEB/FE/UFRJ);
- 6) Produção de artigos para congressos e revistas de Ensino de Ciências e Educação Ambiental;
- 7) Apresentação dos resultados do projeto em Congressos de Extensão da UFRJ, Semana de Integração Acadêmica da UFRJ e em outros encontros de Extensão, Ensino de Ciências e acadêmicos.

Fonte: Propostas PIBEX 2010 a 2018.

Este quadro apresenta-se de grande relevância para este trabalho, nutrindo e orientando reflexões sobre todas as ações representadas ao longo deste capítulo.

É preciso também destacar tarefas identificadas em todos os anos, em os planos de bolsistas. Dentre elas, estão a leitura de textos acadêmicos acerca da temática de EA, bem como a elaboração de resenhas e discussão coletiva – o que ao longo do tempo ganhou o nome de ‘grupo de estudos interno’. A produção de materiais didáticos e participação em encontros científicos internos e/ou externos a UFRJ também são uma constante. A partir de 2015, ainda, é função de todos relatar e alimentar o *blog* do EAPEB, criado para apresentar as ações realizadas, divulgar o Projeto e compartilhar materiais utilizados.

### 3.2.1 2010

Em seu primeiro ano, o projeto EAPEB contava apenas com uma bolsista de Extensão. No pouco material encontrado, foi possível identificar a elaboração de um questionário com a função de realizar um “levantamento do perfil ambiental de possíveis escolas parceiras, além de outras ações como a catalogação de livros e materiais sobre EA. As informações sobre as “metas alcançadas” pelas ações extensionistas do EAPEB foram obtidas a partir do relatório dessa bolsista PIBEX e estão disponíveis no Quadro 6, adiante.

Quadro 6. Metas alcançadas pelo EAPEB no ano de 2010.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Produção de oficinas pedagógicas voltadas para professores da escola básica e estudantes;</li> <li>2) Catalogação dos materiais disponíveis no Projeto Fundão;</li> <li>3) Produção de instrumentos avaliativos das oficinas;</li> <li>4) Participação em evento de Extensão;</li> <li>5) Elaboração de relatórios parcial e final.</li> </ol> |
|--|

Fonte: Relatório PIBEX (2010).

Ainda de acordo com o Relatório PIBEX 2010, a primeira oficina do EAPEB se propôs a trabalhar as diferentes vertentes de EA com docentes estudantes do Curso de Especialização Saberes e Práticas em Educação Básica (CESPEB) com ênfase em Ensino de Geografia, oferecido pela UFRJ - parceria esta que se repetirá em outros anos. Logo em seu primeiro ano, o projeto recebeu um prêmio na categoria de “Extensão”, o Prêmio Luisa Pinho Sartori<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> O Instituto Luisa Pinho Sartori foi criado pelos pais da bióloga do IB/UFRJ, falecida precocemente, e que premia pesquisas na área das Ciências Biológicas como uma forma de homenagear sua memória. Maiores informações em [www.premioluisapinhosartori.com.br](http://www.premioluisapinhosartori.com.br). Acesso em 24 jun. 2019.

### 3.2.2 2011

Em 2011, há mais material existente para análise. A mesma estudante de graduação do ano anterior continuou sendo a (única) bolsista de Extensão. A partir de documentos do mês de outubro, foi possível identificar a presença de um estagiário voluntário. Neste ano, foram realizados um questionário sobre a ligação de um professor parceiro com a EA; a continuação da catalogação de materiais sobre EA; e oficinas sobre cidadania, sustentabilidade e meio ambiente, lixo e a “história das coisas<sup>26</sup>” em públicos e instituições diversas. Havia, ainda, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maricá (SME/Maricá), cidade da Região do Lagos do Estado Rio de Janeiro. O projeto venceu a categoria “Extensão” do Prêmio Luisa Pinho Sartori pela segunda vez. O Quadro 7, a seguir, traz as “metas alcançadas” naquele ano.

Quadro 7. Metas alcançadas pelo EAPEB no ano de 2011.

- 1) Ampliação das oficinas já produzidas e elaboração de novas oficinas;
- 2) Estabelecimento de parcerias com redes e instituições para a realização das oficinas (Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Redes Municipais de Educação de Maricá e Itaboraí (RJ); CIEP 369 - Jornalista Sandro Moreyra;
- 3) Participação em evento de Extensão (comunicação oral).
- 4) Elaboração de artigo sobre a Educação Ambiental nos livros didáticos de Ciências e Biologia.
- 5) Elaboração de relatórios parcial e final.

Fonte Relatório PIBEX (2011).

### 3.2.3 2012

Nos registros foi possível encontrar o a proposta do EAPEB enviada para o sistema em 2012. Nessa proposição, há a descrição e pedido de duas bolsas PIBEX. Todavia, foi encontrado apenas um plano de trabalho efetivado, sendo suas atribuições um compilado das tarefas das duas bolsas originalmente pedidas. A estagiária bolsista começou sendo a mesma dos dois anos anteriores e o projeto começou a contar com um voluntário. No meio da vigência da bolsa, a bolsista se desligou do projeto e o voluntário assumiu seu posto.

Neste ano, foi firmada uma parceria entre o Núcleo de Educação Ambiental do Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro (NEA/JBRJ), com a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da SME da capital fluminense e PFBio, criando um projeto chamado “Tecendo redes para um planeta terra saudável”. Nesse contexto, foram ofertadas oficinas para

<sup>26</sup> A oficina se baseou no *best-seller* de Anne Leonard, o livro e o curta-metragem *The Story of Stuff*, de 2007. Maiores informações em <<https://storyofstuff.org>>. Acesso em 24 junho de 2019.

professores da rede básica municipal do Rio de Janeiro sobre “Sustentabilidade” e “A História das Coisas”. O grupo também participou do jogo “Unidos para produzir um lugar saudável” produzido pela professora Maria das Mercês Navarro e da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) no contexto de uma parceria com o Museu da Vida da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Nesse cenário, foi elaborada uma “Ficha diagnóstico para a construção de trabalho cooperativo entre o Museu da Vida e escolas públicas do entorno de 2012”.

Pelos documentos, é possível identificar, ainda, parcerias com o CEAMP, com a SME/Maricá (continuação do ano anterior), e uma oficina sobre a Rio+20. Em relação ao conjunto dessas parcerias para o EAPEB em 2012, consta no Relatório PIBEX 2012:

A parceria estabelecida com o núcleo de Extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Museu da Vida e o Núcleo de Educação Ambiental do Jardim Botânico insere o Projeto “Educação Ambiental para professores da educação básica: perspectivas teóricas e práticas”; no âmbito do projeto “Tecendo Redes por um planeta saudável” (informações em [www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=11](http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=11)), desenvolvido por essas instituições, pelo Museu de Astronomia e pelo Museu Nacional junto a escolas da rede municipal. Essa relação interinstitucional é altamente favorável à execução e ampliação das ações de Extensão e de produção de conhecimentos relevantes para a Educação Ambiental praticada nas escolas e nas instituições não-formais de Ensino. A referida parceria se articula, também, às escolas de estágio das turmas de prática de Ensino de Ciências Biológicas, bem como ao CIEP 369 Jornalista Sandro Moreyra e à rede de educação de Maricá.

Houve também o projeto “Modelos no Ensino de Ciências e Biologia: materiais didáticos e oficinas pedagógicas para professores da escola básica”, uma articulação do EAPEB com outro braço do PFBio, então coordenado pela professora Mariana Cassab. Contando com esforços coletivos, de bolsistas e coordenadores de ambos os grupos, foi montada uma apostila de modelos didáticos e de terrários. Este material foi disponibilizado e trabalhado com diversas instituições de Ensino. Ao final de 2012, o EAPEB recebeu menção honrosa da PR5.

### **3.2.4 2013**

No edital PIBEX 2013 foram pedidas três bolsas, porém o EAPEB só foi contemplado com duas. Contudo, a proposta enviada ao edital nº 31/2012 FAPERJ fora aceita e o projeto contou também com duas bolsistas de IC vinculadas à agência de fomento supracitada. Essas bolsistas trabalhavam diretamente com a escola parceira, acompanhando aulas e reuniões com as professoras também bolsistas do projeto contemplado pela FAPERJ. A escolha dentre as quatro estagiárias foi pelas duas com mais experiência no EAPEB e mais velhas.

Apesar das bolsas terem origens e funções diferentes em teoria, foi escolhida uma forma de trabalho em que todas as estagiárias estivessem envolvidas ou, ao menos cientes, de todas as frentes, acontecimentos, ações e publicações. Além disso, a partir da metade do ano, o projeto contou com uma voluntária, totalizando cinco estagiárias participantes. Em agosto de 2013, eu assumo como bolsista de Extensão. As metas para o ano de 2013 estão descritas no Quadro 7.

#### Quadro 7. Metas alcançadas pelo EAPEB em 2013.

- 1) Implementação e coordenação do Projeto “Relação Universidade escola: ampliando abordagens no Ensino de Ciências a partir da Educação Ambiental (apoio FAPERJ), que, até o presente momento, adquiriu vários equipamentos para a escola e para a sala do Projeto Fundão, ofereceu três oficinas de formação continuada para professores do Ensino regular e duas oficinas para professores do PEJA noturno;
- 2) Minicurso para professores da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro foi oferecido no Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca;
- 3) Elaboração e aplicação da oficina “Saúde Ambiental”, voltada para professores da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, em parceria com o Núcleo de Educação Ambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Museu da Vida e UFF, no âmbito do Projeto “Tecendo Redes por um planeta Terra saudável”.
- 4) Participação e docência em curso de Extensão sobre Educação Ambiental crítica, em parceria com o Núcleo de Educação Ambiental do Jardim Botânico e o LIEAS/FE/UFRJ;
- 5) Elaboração e disponibilização de apostila de modelos didáticos socioambientais para o público atingido;
- 6) Participação no X Congresso de Extensão da UFRJ; participação, com apresentação de pôster, no encontro “30 anos do Projeto Fundão”, em setembro de 2013.

Fonte: Relatório PIBEX 2013.

### 3.2.5 2014

Em 2014, o projeto contava com quatro bolsas, embora tenham sido solicitadas cinco. O projeto contava com a estabilidade das mesmas quatro bolsistas e novas parcerias e ideias borbulhavam. A Hemeroteca Socioambiental, já toda catalogada, começou a ser digitalizada, despertando ideias de oficinas e materiais didáticos. Também foi realizada a análise de anais de encontros de Ciências e Biologia, em busca das concepções de EA presente nos trabalhos enviados.

Em relação a oficinas, aconteceu uma sobre “Meio Ambiente e Escola” que trabalhou materiais didáticos socioambientais com diferentes profissionais no NEA/JBRJ, contabilizando mais um ano de parceria com a instituição. A oficina “Consumo e Alimentação” foi realizada na escola Lauro de Oliveira Lima, em Rio das Pedras, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. A oficina “Sonhos de Consumo” (OSC) ocorreu na Feira de Ciências da Escola Municipal

Chile, localizada no bairro de Olaria, Zona Norte do Rio de Janeiro. O EAPEB também ofereceu um minicurso Biosemana, chamado “EA na escola: temáticas e metodologias”.

No fim do ano foram oficializadas, ainda, parcerias com a Escola Municipal Eurico Dutra situada no bairro da Penha e com a Escola Municipal Friedenreich, do bairro do Maracanã, ambos na Zona Norte do Rio de Janeiro. É enviada a primeira proposta de bolsa PIBIC. O principal objetivo era a investigação de um Centro de Educação Ambiental (CEA) da Escola Municipal Chile, onde o grupo já havia realizado atividade e conhecido o coordenador.

#### Quadro 8. Metas alcançadas pelo EAPEB no ano de 2014.

- 1) Em 2014, demos continuidade à parceria com o Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Junto a essa instituição e ao Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS), do qual sou pesquisadora, elaboramos curso de Extensão de 40 horas para professores e outros profissionais.
- 2) Ministramos uma aula e uma oficina de materiais didáticos com os alunos do curso e participamos das aulas dos outros professores do curso. Em 2015, daremos continuidade a esse projeto com mais uma edição do curso.
- 3) Uma nova e importante parceria surgiu com a Escola Friedenreich em 2014, que resultou em minicurso de cinco aulas para professores da instituição. Em 2015, desenvolveremos um projeto de Educação Ambiental permanente com a escola, que envolverá seus professores, nossos bolsistas e a comunidade escolar.
- 4) Também trabalhamos com o CIEP Lauro de Oliveira Lima, em Rio das Pedras.
- 5) Outra parceria iniciada em 2014 que terá continuidade em 2015 é com a Escola Municipal Chile. Além de oficinas para alunos e professores, participaremos como extensionistas e Pesquisadores das atividades de um Centro de Educação Ambiental, criado por um professor dessa instituição. Esse projeto está articulado ao projeto de Pesquisa e conta, também, com um bolsista PIBIC.

Fonte: Relatório PIBEX 2014.

### 3.2.6 2015

O ano de 2015 começou com muitas boas promessas de parcerias e de sucesso para o EAPEB. Na proposta encaminhada, constavam cinco bolsas. Como de praxe, o grupo não recebeu todas as bolsas pedidas, apenas quatro. Duas bolsistas do ano anterior terminaram os estudos na UFRJ e novos bolsistas foram admitidos. Além desses bolsistas, três voluntários passaram pelo projeto ao longo do ano. Também começaram a participar mais ativamente dois professores, que tiveram participação crucial no desenvolvimento e engrandecimento do EAPEB e dos estagiários.

Leonardo Kaplan, formado pelo IB/UFRJ e atual professor da FE/UERJ (Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro) foi professor substituto de Didática Especial para Ciências Biológicas na UFRJ e integrou, por um tempo, a comunidade docente

da Universidade e do PFBio. Suas contribuições, principalmente no escopo teórico, sempre recheado de referências, especialmente sobre marxismo, foram fundamentais no grupo de estudos interno. Gil Cardoso Costa, cria do mesmo ninho, foi aluno da professora Jacqueline alguns anos antes e sempre teve interesse no Projeto. Neste ano, começou a participar das reuniões, auxiliando na orientação e organização dos estagiários, bem como contribuindo com materiais e saberes de diferentes origens. Ele se mantém até hoje no EAPEB, atuando como coordenador também, em auxílio e trabalho conjunto com Jacqueline.

Segundo o Relatório PIBEX 2015, dando continuidade a uma parceria de sucesso, ocorreram cursos de Extensão no NEA/JBRJ. O trabalho conjunto com a Escola Municipal Friedenreich deu frutos, atingindo professores, gestores e alunos, trabalhando principalmente temas relacionados à alimentação. No Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, foi iniciada uma parceria sobre a inserção da temática socioambiental em saídas de campo com estudantes da segunda série do Ensino Médio, em conjunto com o professor Filipe Porto, responsável pela atividade. A OSC foi realizada pontualmente em uma unidade do Colégio Pedro II.

A primeira bolsa de IC é conquistada pelo EAPEB em 2015, com o objetivo de investigar o CEA da Escola Municipal Chile. Desse modo, é possível dizer que havia uma parceria com a escola. Ao longo do ano, além das investigações previstas, também ocorreram algumas ações de Extensão, como a OSC. Contudo, a Pesquisa encontrou adversidades principalmente no contato com o coordenador do CEA, não obtendo o sucesso desejado.

“Dentro dos muros” do CCS, a digitalização da HS teve continuidade e começaram seus empréstimos como material didático a estudantes e professores. Para tal, foram elaboradas fichas para facilitar a concessão desse e outros materiais do Projeto. Em conjunto com Gil e Leonardo, alguns bolsistas e a coordenadora começaram a escrever um livro sobre práticas de EAC. Infelizmente, o livro ainda não foi finalizado e enviado à editora, se mantendo até hoje como um grande talvez.

Ao longo do ano também foi ofertado a alunos e ex-alunos da UFRJ num geral um Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GEEA). Com um cronograma e materiais definidos, foi trabalhado dentro de um período de diferentes reflexões teóricas e algumas das oficinas e materiais didáticos sendo produzidos no Projeto. Além disso, o grupo participou da SNCT e do Bio na Rua, expondo a chamada “atividade do mercado” sobre alimentação saudável e o Guia Alimentar para a População Brasileira. O grupo também deu uma oficina na II Semana de Agroecologia, sobre Educação Alimentar.

No fim do ano, foi criada, ainda, a Rede de Agroecologia da UFRJ, que se dedica a articular diferentes projetos e atores da Universidade que lidam, de diferentes maneiras, com a temática da Agroecologia. O objetivo principal era unir esforços, criar parcerias e grupos de estudos em conjunto em prol do avanço do tema dentro e fora do meio acadêmico. Este é um projeto pioneiro dentro da instituição. Dentre os coletivos participantes estão: Capim Limão, Muda Maré, MUDA (Mutirão De Agroecologia), EAPEB, Plantando na Moradia, Geomata e Feira Agroecológica da UFRJ.

### 3.2.7 2016

No projeto enviado para 2016, foram pedidas 5 bolsas e recebidas apenas 4. Os bolsistas eram os mesmos que estavam no ano anterior. No meio do ano, dois bolsistas se desligam e duas alunas, antes voluntárias, assumiram as bolsas. Um dos alunos que se desligou da Extensão, seguiu para a Iniciação Científica. O quadro 9 traz as metas para este ano.

Quadro 9. Metas alcançadas pelo EAPEB em 2016.

- 1) A parceria com escolas públicas municipais, com o CAP/UFRJ e com outros grupos de Extensão da UFRJ está definitivamente consolidada. Esta é uma meta importante, pois nos integra internamente e às escolas públicas.
- 2) A maioria das nossas ações foi contínua, pois assim estabelecemos maior diálogo com as escolas. Com exceção da Escola Municipal Tenente Antônio João, que enfrenta dificuldades estruturais e de agenda para nos receber, as outras escolas se mostraram receptivas às nossas propostas e à sua continuidade. Com a Tenente Antônio João, realizaremos ações pontuais.
- 3) Uma dissertação de mestrado na Universidade Federal Fluminense sobre o EAPEB foi defendida em 2017, e as entrevistas realizadas com docentes de duas escolas atingidas, bem como suas apropriações e produções curriculares, apontam para a produtividade do nosso trabalho.
- 4) Ainda em 2016, ampliamos nossa parceria com outros grupos de Extensão, formando a Rede de Agroecologia da UFRJ.
- 5) Na Semana de Integração Acadêmica, recebemos menção honrosa pelo trabalho desenvolvido.

Fonte: Relatório PIBEX 2016.

A parceria com o CAP/UFRJ se mostrou um sucesso e o EAPEB se expandiu dentro da instituição. Além da continuação do trabalho relativo às saídas de campo, o Projeto estabeleceu parceria com a professora Natália Rios-Ramiarina, responsável pelo sétimo ano do Ensino Fundamental, que iniciava um projeto de horta e suas aplicabilidades pedagógicas no terreno da escola. A professora do sexto ano, Camila Venturini Suizani, também firmou parceria, em

busca de apoio para uma proposta de Ensino por investigação e passeios nas redondezas, como a Lagoa Rodrigo de Freitas.

O colégio também era um dos cenários da nova Pesquisa de IC, relativa a Consumo, Juventude e Escola. O objetivo era entender a relação e influência entre esses três objetos e seus sujeitos: estudantes, professores e funcionários. A investigação também ocorreu em outra escola da região, o Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, também sediado em área nobre da cidade.

Uma nova parceria surge dentro da própria Ilha do Fundão: a Escola Municipal Tenente Antônio João, onde eram realizadas atividades com os alunos. A parceria com a escola Friedenreich se mantém, demonstrando sempre ser um desafio o trabalho com o segmento de Educação Infantil.

O grupo também ofereceu oficinas aos estudantes inscritos na disciplina de Extensão do projeto MUDA – Mutirão de Agroecologia, bem como na disciplina de EA do Instituto de Geografia que Jacqueline Girão e Gil Cardoso Costa ofertaram no segundo semestre de 2016 e na disciplina de Didática Especial para Ciências Biológicas II. Também ocorreu um minicurso na Biosemana em parceria com a professora Natalia Rios-Ramiarina, cujo tema era “Educação Ambiental, Direitos Humanos: desafios e propostas para a educação”. No Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) e no VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) também foram ofertadas oficinas e apresentação de trabalhos acadêmicos por seus integrantes.

### **3.2.8 2017**

Para 2017, o Projeto solicita quatro bolsas de Extensão e recebe apenas três. A bolsa de IC se mantém com o mesmo aluno. Ao mesmo tempo, a coordenadora se afasta temporariamente de suas funções no EAPEB para se dedicar ao seu pós-doutorado na UFF. Sob demandas de diferentes locais e vida pessoal, Jacqueline se vê em posição de dividir sua tarefa de coordenação com mais uma pessoa além de Gil. Assim, a ex-bolsista desde 2013 Alessandra Gonçalves, integrante mais antiga e ainda ativa no projeto, passa a integrar o grupo como colaboradora-coordenadora.

A parceria com o professor Filipe do CAp/UFRJ e as saídas de campo continuam como sucesso. Contudo, a parceria com a professora Natália e seu trabalho sobre horta e alimentação na escola só acontecem no primeiro semestre. Neste contexto, foi realizada em conjunto a

“Festa Crioula” no próprio colégio, sobre plantio, coletividade e educação alimentar. Já em relação a Escola Municipal Friedenreich, problemas foram encontrados e a parceria só engatou novamente no final do ano - e mesmo assim com percalços. Fora realizada unicamente uma oficina sobre “Consumo e Ética” no grupo de estudos da escola.

Em relação a oficinas, ocorreram sobre temáticas diversas no Colégio Estadual Ignácio de Azevedo Amaral (CEIAA) e na feira de ciências da Escola Municipal Conjunto Praia da Bandeira, localizada na Ilha do Governador, bairro na Zona Norte do Rio de Janeiro. Também foram realizadas atividades sobre alimentação saudável XX Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha, realizado pelo Movimento dos Sem Terra (MST).

No contexto da ReAU, as reuniões continuam, mesmo que espaçadas. Parcerias com os projetos Muda Maré e Capim Limão são realizadas, objetivando uma complementação de trabalhos de ordem teórico-prática. Contudo, essas parcerias não são oficializadas na prática, devido a problemas de comunicação entre os projetos.

Os materiais didáticos sofreram mudanças e ganharam um folder informativo sobre eles. A Hemeroteca Socioambiental, catalogada em ordem cronológica, foi dividida em temas. Houve também a catalogação das revistas que estão no armário do EAPEB na sala do PFBio. Além disso, um jogo comparativo de alimentos *in natura* e industrializados foi produzido.

O EAPEB participou, ainda, da Biosemana 2018 e do Seminário UFRJ 100 anos com dois trabalhos. Apesar de todas as ações descritas, presentes no Relatório PIBEX 2017, foi um ano conturbado para o Projeto. No final do ano, foi realizado um questionário de autoavaliação e autocrítica entre todos os integrantes. Suas informações foram tabuladas (ANEXO A) e serão discutidas ao longo do próximo capítulo.

### **3.2.9 2018**

Tentando se recuperar do baque do ano anterior, 2018 continua com três bolsistas de Extensão e um de IC. As reuniões se mantêm meio instáveis e com certo afastamento da coordenadora por outras demandas alheias ao Projeto. Algumas frentes ficam estagnadas frente a dificuldades diversas que surgem, presentes no Relatório PIBEX 2018.

Surge uma nova parceria dentro do próprio Fundão. O projeto Vila em Dança convida o EAPEB a participar de sua Colônia de Férias na Vila Residencial da Cidade Universitária, e

a parceria se estende por meio de oficinas ao longo do ano. A parceria com a Escola Friedenreich é retomada com planejamento quinzenal - mesmo que não tenha acontecido como o esperado. Dentre as atividades realizadas, estão uma sobre alimentação saudável e degustação de alimentos e a montagem de uma horta vertical. No CAP/UFRJ, as saídas de campo são uma constante para o Projeto e a escola. Entretanto, a relação com outros professores cessa.

Em relação a oficinas, é realizada uma sobre materiais didáticos no CBEU. Também é organizada, com sucesso, uma oficina chamada “Antropoceno em Questão” na exposição sobre o Antropoceno do Espaço Ciência Viva, primeiro museu participativo do Rio de Janeiro. A atividade da rota dos alimentos é realizada no primeiro Seminário da ReAU, que se mantém realizando encontro periódicos. O projeto participou, ainda da Biosemana, com minicurso intitulado “Para além da disciplina: Educação Ambiental, Escola e Docência”.

### **3.3 A OFICINA “SONHOS DE CONSUMO”: UNINDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

No ano de 2012, a professora Jacqueline Girão submeteu um projeto ao Edital FAPERJ nº 31/2012, que era integrante do Programa de “Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2012”, da referida instituição de fomento. Intitulado “Relação Universidade-Escola: ampliando abordagens no Ensino de Ciências a partir da Educação Ambiental”, esse projeto seria um braço do EAPEB que se manteria a partir de financiamentos externos à UFRJ e em parceria com uma única escola da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

O projeto se propunha a ampliar e diversificar estratégias de Ensino de Ciências e Biologia (ECB) bem como contribuir para a formação continuada do corpo docente da escola. De acordo com o PROPOSTA FAPERJ (2012), o grupo visava dinamizar a utilização do laboratório de Ciências da escola, reorganizando seu espaço físico, a partir da aquisição equipamentos de laboratório e de horta escolar, modelos didáticos, equipamentos eletrônicos e outros que, potencializados pelas oficinas e atividades oferecidas, contribuiriam para a construção de novas formas de articular a Educação Ambiental aos currículos escolares. A partir de um investimento no espaço e na capacitação e apropriação humana no laboratório, ele foi rebatizado de “Sala Ambiente”. Também ocorreram atividades com estudantes do curso regular e da EJA.

Buscava-se, ainda, investigar o processo de criação do conhecimento dos professores envolvidos na formação continuada, as relações estabelecidas entre as disciplinas de Ciências e outras do currículo básico, e as diversas formas curriculares que a EA assume na escola. Também almejava-se entender como as práticas do EAPEB se relacionariam com a expansão da Educação Ambiental na escola.

A instituição parceira neste projeto era a Escola Municipal Orlando Villas Bôas, localizada no bairro da Lapa, Rio de Janeiro-RJ. Ela atende cerca de mil estudantes dos bairros Catumbi, Santa Teresa, Lapa, Centro, Bairro de Fátima e Estácio, distribuídos em todas as séries do Ensino Fundamental (PROPOSTA FAPERJ, 2012). Na proposta enviada à FAPERJ, é indicado que o estabelecimento de Ensino é

uma escola onde novas estratégias didáticas e abordagens de Ensino se fazem necessárias para complementar as aulas expositivas, face a cobrança da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações bimestrais (Ciências, Língua Portuguesa e Matemática) que servem de preparativo para a Prova Rio e Prova Brasil. Dentro dessas novas abordagens, o Ensino de Ciências tendo como fio condutor a Educação Ambiental pode ter um papel fundamental para a melhoria do ambiente de Ensino-aprendizagem a partir de estratégias que proporcionam o debate/aprofundamento de temáticas amplamente debatidas nos meios de comunicação, livros didáticos e paradidáticos, tais como sustentabilidade, consumo, degradação ambiental, poluição, saúde, novas tecnologias e tantas outras.

Contando com uma equipe docente e direção interessados em realizar melhorias no espaço de seu laboratório, a escola tentou previamente em conjunto com a SME/RJ iniciar um projeto de aulas práticas. Contudo, não foram obtidos recursos suficientes e o professor não pôde dar continuidade ao projeto. Um professor da escola e membro do LIEAS indicou essa carência à professora Jacqueline Girão que, ao saber da abertura do Edital nº 31/2012, entrou em contato com a escola buscando firmar uma parceria. A escola demonstrou claro envolvimento com a Educação Ambiental e foi extremamente favorável à criação de uma sala ambiente de ciências/Educação Ambiental em parceria com a Universidade que viabilizasse a elaboração de projetos pedagógicos e aulas interativas capazes de despertar nos alunos o interesse em compreender os fenômenos que os cercam e atuar criticamente nos mesmos (PROPOSTA FAPERJ, 2012).

A partir disso, encontros entre o EAPEB e o professor de laboratório foram feitos em busca de alinhar suas perspectivas de ação e construção da proposta enviada à FAPERJ. De acordo com tal documento, houve colaboração mútua em busca de ampliar e fortalecer as estratégias para formação continuada e atividades de Extensão e Pesquisa, numa via de mão dupla permanente. Constam no texto quatro objetivos específicos propostos:

1) Aprofundar a relação Universidade-Escola por meio das atividades de Extensão desenvolvidas e das relações estabelecidas com as instituições parceiras; 2) Contribuir para a formação continuada e inicial dos sujeitos envolvidos nas atividades realizadas; 3) Produzir um conjunto de metodologias e materiais didáticos que contribuam para a reflexão sobre a Educação Ambiental realizada nas escolas; 4) Contribuir para a Pesquisa sobre a Educação Ambiental nos contextos escolares a partir da realização e avaliação das atividades do projeto. (PROPOSTA FAPERJ, 2012).

Uma vez aprovado, o projeto contou com duas bolsas de Iniciação Científica para integrantes do EAPEB, duas bolsas de Treinamento e Capacitação Técnica, destinada a duas professores da escola (LIMA et al, 2015), além de verba para materiais e equipamentos destinados ao laboratório. Em somatório das despesas de capital e custeio, foram recebidos pouco mais de quarenta e três mil reais (R\$ 43.000,00) de fomento da FAPERJ, contemplando o desenvolvimento total do projeto no ano de 2013.

No final do ano e da vigência da parceria, foram realizadas atividades de inauguração da Sala Ambiente, com os objetivos de: apresentar alunos e professores ao novo espaço; dar maior visibilidade à parceria e ao EAPEB; e trabalhar a EA com grande variedade de abordagens a fim de contemplar diferentes disciplinas (RELATÓRIO PIBEX, 2012). Ao longo de quatro turnos divididos em dois dias, foram executadas oficinas com estudantes de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Com as turmas de sexto e sétimo anos, a temática abordada foi Lixo; já com os estudantes de oitavo e nono ano, foi tratado o tema Consumo. É neste contexto que nasce a OSC, um dos focos de análise desta dissertação.

A oficina sobre Consumo buscava trabalhar criticamente a questão do consumismo e da “sociedade de consumidores” (BAUMAN, 2008 apud COSTA, 2009), problematizando-os frente ao público jovem/adolescente. Ela foi iniciada com a apresentação de dois vídeos, o comercial *Volkswagen: perfeito para sua vida*<sup>27</sup> e uma crítica a este comercial, o vídeo *Necessário para sua vida?*<sup>28</sup>, seguida de breve discussão acerca dos modelos de sociedade e suas relações na contemporaneidade. Posteriormente, os estudantes receberam um texto produzido pelas bolsistas do projeto FAPERJ e PIBEX, chamado *A roupa da vez*<sup>29</sup>, propositalmente inacabado, no qual tiveram que elaborar um final a partir de suas próprias experiências e reflexões.

<sup>27</sup> Disponível em <https://youtu.be/2rnpIEcjWhk>. Acesso em 24 de jun. 2019.

<sup>28</sup> Criado e editado por Gil Cardoso-Costa no contexto da disciplina “Sociologia da Educação”, ofertada aos cursos de licenciatura da UFRJ. O vídeo é uma crítica a uma propaganda comercial da empresa Volkswagen e a própria lógica consumista e exploratória do meio ambiente, dos recursos naturais e dos seres humanos. Disponível, na íntegra, em: <https://youtu.be/9iIEEn4XkKkk>. Acesso em 24 jun. 2019.

<sup>29</sup> Disponível em: [eapeb.blogspot.com.br/p/blog-page\\_35.html](http://eapeb.blogspot.com.br/p/blog-page_35.html). Acesso em 24 jun. 2019.

A fim de fomentar o debate, uma série de questões foram trazidas em uma apresentação de slides relacionadas às atividades anteriores, que instigou o debate sobre consumo e que estão representadas no Quadro 10.

Quadro 10. Perguntas sobre motivações e satisfações dos hábitos de consumo dos jovens.

- 1) Pense em um objeto que você goste muito. Você precisa realmente deste objeto?
- 2) Você se lembra de alguma coisa que quis muito comprar?
- 3) Por que comprar?
- 4) Você conseguiu comprar?
- 5) Como se sentiu quando comprou?
- 6) Você se sente mais feliz hoje porque conseguiu comprar isso?
- 7) Como se sentiu quando não conseguiu comprar?
- 8) Você ainda tem?
- 9) Você utilizou?
- 10) Ainda utiliza?
- 11) Se não é útil para você, acredita que seja útil para outra pessoa?
- 12) Como você se sente agora?

Como finalização, foram feitas duas perguntas chaves: “Qual seu sonho de consumo?” e “Qual seu sonho que não inclui consumo?”. Cada participante escreve sua resposta pessoal em uma folha, devolvida à equipe do EAPEB. Buscava-se identificar material e simbolicamente os sonhos dos jovens, na tentativa de uma categorização mais efetiva – porém difícil (BASTOS et al, 2015). Também foi elaborado um breve questionário sobre as opiniões e visões dos participantes acerca da atividade realizada. Após a tabulação da oficina, foram feitas estatísticas sobre as respostas das perguntas realizadas. Lima et al (2015, p. 7) nos contam que

Foi interessante notar a dificuldade em distinguir um “sonho de consumo” de “um sonho que não envolve consumo”, no entanto, respostas como “felicidade”, “saúde”, “unir, ajudar ou manter uma família”, “viajar”, “ter um bom trabalho”, “construir um mundo melhor” e “fazer faculdade”, no quesito “sonho que não envolve consumo”, podem ser um indicativo que, apesar dos apelos da sociedade de consumo sobre os adolescentes - seus maiores reféns - uma boa formação, trabalho, família e felicidade são valores/objetivos almejados por eles.

Notou-se também que muitos sonhos se confundiam e se sobrepunham em ambas as categorias. Nessa fronteira, encontram-se os sonhos “viajar”, “estudar” e “fazer faculdade”, por exemplo. Considerando a realidade brasileira de um sistema público de Ensino deficitário e de

políticas públicas ineficazes, ter uma boa qualidade de estudos depende realmente de recursos financeiros, em geral advindos da família ou trabalho.

Bastos *et al* (2015) admitem as dificuldades em se distinguir um sonho que inclui consumo de um que não o inclui, tanto pelos alunos quanto pela própria equipe do EAPEB. Segundo o autor, isso demonstra a necessidade do dinheiro para a realização de atividades de natureza diversa em uma sociedade capitalista, além de nos indicar a falta de um debate mais profundo sobre o assunto dentro - e fora - do ambiente escolar.

Ao longo dos anos seguintes, a oficina "Sonhos de Consumo" (OSC) foi repetida em diferentes contextos e locais. Com mais destaque, ela foi essencial para o desenvolvimento de uma Pesquisa realizada pelo EAPEB. Esse estudo foi parte do edital PIBIC de 2013/2014, recebendo uma bolsa de iniciação científica (IC), em um projeto intitulado "Investigação de dinamização do Centro de Educação Ambiental na Escola Municipal Chile". Essa escola sediada na zona norte da capital fluminense é a única no Brasil a possuir um Centro de Educação Ambiental (CEA) em suas dependências, fato este que despertou o interesse da coordenação do EAPEB. O propósito da Pesquisa era entender que objetivos fundamentam suas ações e quais macro-tendências da Educação Ambiental estas se enquadram (CARDOSO-COSTA, 2014). Ressalta-se que a escola também foi objeto de uma Pesquisa financiada pela FAPERJ de outra professora integrante do PFBio.

Orientando-se sempre sob o ideal da indissociabilidade entre EPE, foram realizadas também atividades práticas na escola, em parceria com o professor responsável pelo CEA e os bolsistas de Extensão. As oficinas e feiras de ciências foram enriquecedoras para o EAPEB, uma vez que alcançavam um grande público escolar, ajudando a compreender e aperfeiçoar suas próprias metodologias. Uma dessas ações, a OSC, repercute na trajetória futura do EAPEB. Bastos *et al* (2015) narram a mobilização do grupo acerca do tema Juventude e Consumo:

Em nosso contato com professores, professoras e licenciandos/as, percebemos que predominam visões do senso comum a respeito do consumo juvenil. Queixas como "os alunos desprezam os cadernos e mochilas que a prefeitura fornece", "eles tem celulares e tênis caros, mas chegam com fome na escola", "recusam a merenda para se alimentar de porcaria" e outras nos causam grande inquietação, pois, se somos solidários aos docentes em sua tarefa cotidiana de conquistar os alunos para os estudos, "competindo" com redes sociais e os apelos de consumo, não podemos nos furtar a criar estratégias que problematizem esses discursos que, no nosso entender, geram muitos conflitos e não acenam com alternativas para o problema.

Nessa escola, a oficina foi desenvolvida com estudantes de sexto a nono ano do Ensino Fundamental. Com participação opcional, foram atingidos 197 estudantes, que deram um total

de 381 respostas (BASTOS *et al*, 2015). Os resultados das ações, comparando com o trabalho realizado na Escola Municipal Orlando Villas Bôas e fazendo uma breve revisão teórica sobre as temáticas Juventude e Consumo na contemporaneidade foram apresentados no VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), sediado na capital fluminense em 2015.

Frente a essa cornucópia de dados, nova Pesquisa nascia a partir dos extensos dados empíricos das oficinas realizadas e da importância social a elas atribuída. O segundo projeto de IC se propôs a ser ainda mais abrangente em números - embora mais específico em tema. Para o edital do PIBIC/UFRJ de 2015, foi enviada a proposta “Educação Ambiental na Articulação Universidade/Escola: Narrativas de Docentes e Discentes da Rede Pública do Rio de Janeiro”, que trabalharia essencialmente a relação juventude, consumo e escola entre 2016 e 2018.

Como os dados das Pesquisas anteriores se referiam ao segundo segmento do Ensino Fundamental, surgiu o interesse em buscar dados relativos aos jovens de Ensino Médio. Desse modo, as OSC aconteceram com a participação de estudantes do CAp/UFRJ e do CEIAA, ambas sediadas em bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro-RJ, com menos de duzentos metros (200m) de distância, mas com perfis de alunos bastante distintos. Souza e Lima (2018) realizaram grupos focais com professores, gestores e técnico-administrativos dessas escolas, analisando as visões dos profissionais em relação aos jovens e seus hábitos de consumo, além do debate das práticas consumistas dos entrevistados no presente e quando eram jovens.

É interessante registrar que essa oficina foi realizada também em dois colégios estaduais no contexto das ocupações secundaristas de 2016, os Colégios Estaduais Souza Aguiar e Dom Hélder Câmara, participantes de um movimento de estudantes que entraram em greve e ocuparam suas escolas em resposta a Emenda Constitucional 95 (PEC do Teto dos Gastos), ao Governo Temer, à situação financeira administrativa do Estado, à Reforma do Ensino Médio e à implementação da Base Nacional Comum Curricular. A opção por essa atividade em específica se deu por duas principais razões. Em primeiro lugar, Leite (2007) indica frequente desqualificação da voz do adolescente, fundamentada por uma visão essencialista e negativa da faixa etária. Além disso, Bastos *et al* (2015) percebem que respostas como “trabalho/carreira”, “coisas boas”, “viajar”, “estudos” e “família” são as mais presentes nas tabulações, indicando que esses valores não são abandonados pelos jovens, como estima-se no senso comum.

Desse modo, ainda que bens de consumo tornaram-se símbolos de status (ASSUMPCÃO *et al*, 2018, p. 414), as motivações à realização da atividade transcendem essa questão: levar a atividade até os estudantes no contexto de ocupação das escolas foi considerada

uma maneira de apoiar o movimento e, ao mesmo, refletir sobre seus papéis enquanto jovens e os impactos de suas ações na sociedade. Demais resultados da segunda etapa da pesquisa de IC sobre as relações entre juventude, consumo e escola estão disponíveis em Souza e Lima (2018).

### **3.4 OUTRAS PESQUISAS SOBRE O EAPEB**

O EAPEB também teve outros frutos: o projeto extensionista foi objeto de duas Pesquisas de pós-graduação, ambas realizadas por antigas bolsistas – o que se aproxima em espírito deste trabalho. Os dois trabalhos estão voltados à formação docente em ECB, mas um focalizando a formação inicial e o outro, a continuada.

Em dissertação de mestrado defendida no PPGE/UFF (FIGUEIRA, 2017), em parcerias com professores realizou análise de diversas atividades com o tema alimentação que o EAPEB realizara, cotejando e exaltando as interfaces entre o Ensino de Ciências (EC), a Educação Ambiental (EA) e a problemática alimentar, tão cara ao mundo atual. Em seu trabalho, investigou produções e ressignificações curriculares de docentes participantes do projeto, propondo abordagens mais críticas e socioambientais na escola, evitando práticas pedagógicas de senso comum e não emancipadora dos sujeitos.

Já a pesquisa de Soares (2018), no contexto de uma monografia de conclusão do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica, ofertado pela Faculdade de Educação da UFRJ, investigou a influência do EAPEB na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na referida instituição. Vale ressaltar que a orientação de Soares foi realizada por Leonardo Kaplan, cuja participação no projeto foi explicitada em seções anteriores.

## 4. DISCUSSÃO

### 4.1 AS PROFUNDEZAS DA INDISSOCIABILIDADE

É possível perceber que a oficina “Sonhos de Consumo” (OSC) não deixou de ser atividade de Extensão quando se tornou uma Pesquisa de Iniciação Científica. Em diversos momentos, atuou como elemento extensionista em oficinas, cursos ou aulas. Por outro lado, também pode ser vista como um modo de se realizar a Pesquisa, uma ferramenta, um elemento da investigação quando se presta a ser analisada. Essa sobreposição de funções indica que a indissociabilidade é mais profunda que somente realizar uma atividade e estudar seus dados, enquanto estagiários usam essa *expertise* em seu engrandecimento profissional e acadêmico. Sob essa ótica, é possível se aproximar do discurso de Castro (2004) de que Extensão é, também, Pesquisa. Outrora, se concretiza o apontado por Oliveira (2006, p. 28):

Em nossas Universidades, ao incumbirmos a Pesquisa da reflexão e a Extensão da ‘ação transformadora’, corremos o risco de reforçar a separação de teoria e prática, entre produtores e recebedores de conhecimentos e tecnologias, que a sociedade capitalista promove da qual se alimenta.

Bebendo de fontes como Boaventura de Sousa Santos e Walter Benjamin, Castro (2004) realiza uma reflexão sobre os diferentes caminhos da ciência moderna. A produção de conhecimento via Extensão Universitária se dá na experiência, ao buscar entender a relação negligenciada por parte da ciência moderna entre o *objeto* e o todo ou entre múltiplos *objetos* (CASTRO, 2004, p. 2). O isolamento do objeto levou a ciência à produção de um conhecimento “desencantado e triste” (SANTOS, 2001, p. 73), cujo empobrecimento tem chance de ser superado com um novo paradigma: a experiência. Ao invés de supervalorizar o experimento controlado, a experiência deve ser vista como um fenômeno sentido e refletido, fonte de transformação porque refletido e não simplesmente vivido como se tivéssemos sido testemunhas de um acontecimento (CASTRO, 2004, p. 3).

Entendo o *objeto* como um termo da ciência moderna tradicional, que o isola e o trata de forma impessoal, muitas vezes imóvel. Desse modo, considero impróprio relacioná-lo à Extensão Universitária. Castro (2004) também nega o termo ao considerar a Extensão um processo Ensino-aprendizagem. O fazer extensionista assume movimento e vida próprias por meio de sua multiplicidade de atividades e atores. Adotarei o termo *objetos em ação*, cunhado por mim, a partir deste ponto, por denotar o movimento que julgo pertinente a esta função da Universidade.

A experiência dá lugar à narrativa como meio de construção do conhecimento. É contar uma história sem fim, ora objetiva, mas suscetível à subjetividade. Construída coletivamente, a Extensão está aberta a inúmeras influências, mais que de seus *objetos em ação*, mas de seus atores<sup>30</sup>. Fruto de constantes trocas com a sociedade, seus trajetos continuam em aberto, reverberando. As narrativas dificilmente se fecham, apenas se transformam quando múltiplos saberes se encontram.

A história que se conta no cotidiano da Extensão aparece como sua própria ciência. A relevância desse conhecimento tem bases epistêmicas: é o construir do *objeto em ação* que abriga os saberes científicos do fazer extensionista. Nesse sentido, a indissociabilidade, discutida em FORPROEX (2006), se aplica na Universidade como mencionado no título do subcapítulo: profunda. A Extensão e a Pesquisa não são apenas indissociáveis, como são versões diferentes de uma mesma sinfonia.

Ao unir em um só esses preceitos já tão inseparáveis, é possível aproximá-los ao conceito de complexidade proposto por Edgar Morin, citado na seção 2.2.1.2 deste trabalho. Seria superada a divisão entre a Extensão e a Pesquisa e, uma vez somadas, surgiria o que o autor aponta como “comportamento emergente” (MORIN, 2003). Essa emergência se traduz em uma particularidade da união entre ambas funções, modificando o pensar e o fazer universitário em direção à reforma do pensamento. Dessa forma,

Um sistema assim definido, organizado como uma rede de conversação autônoma, possui propriedades emergentes, suprassomativas, advindas dos nós conversacionais entre os membros que a integram. Propriedades emergentes, que não podem ser vistas, apreciadas ou reduzidas a nenhum de seus membros ou a nenhuma de suas partes, que só se manifestam em rede (Varela, 1979). Tendo em vista que estas redes de conversações são multi-dimensionais e, portanto, não estão enclausuradas em disciplinas, o potencial de diversidade aumenta extraordinariamente, podendo sempre gerar novas abordagens, novas formações profissionais, novas intervenções inter e transdisciplinares e, sobretudo, novos sujeitos históricos. A novidade que gostaríamos de ressaltar, portanto, é a novidade de criar novidade. A competência de produzir competência. A consciência de gerar consciência. (ANDRADE; LONGO; PASSOS, 2000, p. 11).

Guedes (2012) afirma que, de acordo com Morin, a separação entre objeto e contexto atrapalha todo o processo de conhecimento e conseqüentemente o próprio conhecimento. Ora, se Ensino e Pesquisa andam de mãos dadas, e a Extensão é posta como Pesquisa, é possível superar a fragmentação tão recorrente nas ciências e Universidades, aparecendo como válvula

---

<sup>30</sup> Os atores da Extensão Universitária são múltiplos, dependendo da área e natureza: professores e técnicos de ensino superior, universitários, diferentes segmentos da sociedade civil, escolas, museus, hospitais etc.

de escape do engessado sistema atual. A integração entre o *objeto em ação*, ambiente e seus atores, apresentam-se como múltiplos nós da rede universitária, presentes na organicidade das suas funções. São exemplos desses nós:

*histórias de vida de seus membros, considerando gêneros, vínculos étnicos, classe social, idade, locais de nascimento, instituições de aquisição de formação acadêmica, crenças, concepções de mundo, participação política.* Esta diversidade é ainda ampliada pelo princípio da liberdade acadêmica. Surgem, assim, distintos *métodos, técnicas, estilos, concepções, valores, interesses, experiências, vivências*<sup>31</sup>, tudo afetando o modo de pensar e de ensinar, de imaginar criativamente a própria Universidade: sua estrutura, suas relações, sua administração e sua existência. (MOTA-SANTOS, 1998, grifos nossos).

A relação-movimento da Extensão Universitária tem, assim, potencial emancipador, pondo em diálogo sujeitos outrora distantes, em sua maioria. Ao mesmo tempo, agrega dificuldades à prática. Castro (2004, p. 12) aponta:

Se à Universidade cabe preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele, é também ela o espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de Extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea, ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer. (MORIN, 2000).

Se, por um lado, o trabalho em grupo inerente à Extensão é a força motriz da troca, uma rede tecida a tantas mãos abriga uma série de divergências de quem constrói um caminho em conjunto. No campo da Educação, as escolas, especialmente públicas, são campos férteis para *objetos em ação* com diferentes sujeitos, mas abrigam problemas inerentes à falta de estrutura e investimento as quais são submetidas: engessamento de currículo, provas externas com calendário fixo, professores mal remunerados e levados à exaustão - questões que a parte universitária da Extensão deve entender, acolher e driblar em prol do sucesso do processo. Castro (2004, p. 4) pondera sobre as possibilidades do encontro entre Extensão e Educação:

a Extensão possui algumas características que se bem exploradas podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possuem um arsenal metodológico diferenciado; é feita de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas se constituem, ou seja, são constituídas pelas experiências.

Neste sentido, é possível identificar a relevância do EAPEB, apresentado no capítulo 3 como o *objeto em ação* desta dissertação. Partindo de uma EA que não dissocia as lutas ambientais, sociais e políticas (LOUREIRO, 2006; LAYRARGUES, LIMA, 2014), o projeto

---

<sup>31</sup> Grifos nossos que indicam, no meio do texto corrido, os pontos-nós.

epistemologicamente já supera a fragmentação de saberes. Além disso, é possível identificar em diferentes pontos de sua trajetória, não só a união entre Extensão e Pesquisa, como também o entendimento, ainda que empírico, de que sua *práxis* pode ser concebida como uma produção de conhecimento - como tabulações de dados obtidos em oficinas com professores e estudantes.

É interessante notar também as peculiaridades que o Edital nº 31/2012 da FAPERJ apresenta. Oriundo de uma instituição de apoio à Pesquisa, o edital propõe que a Universidade integre seus saberes com os escolares, contribuindo de forma mútua ao engrandecimento de ambas, a partir do envolvimento ativo das partes. Se classificarmos entre as funções Universidade, o edital caracteriza-se como Extensão. Contudo, as estagiárias receberam bolsa de Iniciação Científica, pois a instituição se apresenta como Pesquisa. É possível pensar que se trata apenas de um erro de interpretação, mas que também nos põe a refletir e entender o próprio cotidiano do fazer extensionista como Pesquisa - corroborando a ideia apresentada previamente. Relativo ao fruto originário deste edital:

O projeto privilegiou a observação de estratégias e mediações didáticas criadas pelos professores em suas aulas, bem como a inserção curricular da Educação Ambiental nas disciplinas escolares, tema de nossa Pesquisa. Nesse sentido, nos afastamos de visões sobre Extensão e formação continuada como uma “doação” ou “transferência” de conhecimentos da Universidade para a escola. Esse trabalho teve grande potencial formativo para as bolsistas de Iniciação Científica e de Extensão, que puderam acompanhar de perto duas professoras em ação; observamos, também, os impactos das oficinas no trabalho das professoras, consolidando vínculos e ampliando nossos horizontes de Ensino, Pesquisa e Extensão. (LIMA et al, 2015, p. 4).

## 4.2 DIFICULDADES DO FAZER EXTENSIONISTA

A produção de saberes na Extensão possui obstáculos na própria Universidade, agregando enormes desafios ao fazer extensionista. Referenciada no capítulo 2 como a “prima pobre”, ela dificilmente recebe o mesmo investimento de suor, de pessoal e financeiro que as demais funções universitárias. Sua desvalorização por parte das próprias instituições contribui ao seu sucesso em menor escala, vivendo de (a)pesares e gerando uma bola de neve estrutural.

Nos entreouvimentos de corredores, próprios de quem vive a Universidade, é possível perceber que muitos estudantes se formam sem sequer saber o que é a Extensão. Felizmente, como também apontado no capítulo 2, ela se tornou obrigatória nos currículos de graduação - propiciando chances a todos os estudantes de entrar em contato com essa função. Entretanto, a reflexão de Castro (2004, p. 11) é pertinente e se faz necessária:

Entendemos porém, que somente incluir no currículo não caracteriza articulação. Bem como fazer acontecer as duas ou três funções no mesmo local não caracteriza a

indissociabilidade. É preciso mais. [...] O ForGRAD<sup>32</sup> coloca que, para realizar a articulação, é necessário que o projeto pedagógico possibilite o envolvimento dos atores como componentes individuais e o apoio da estrutura institucional como facilitadora da integração entre as três funções, para garantir a execução do projeto.

Castro (2004) complementa, pautando-se em Botomé (2001, p.159):

A idéia do Ensino articulado à Extensão baseia-se em atitudes de reflexão, análise, tomada de decisão, articulação com o outro, escuta atenta, parcerias. A lógica de organização de um currículo que contemple a Extensão Universitária não pode ser a que aí está, separado em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer diferentes. Um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de revisitas às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser profícuas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da Extensão, da Pesquisa e do Ensino de nível superior.

As dificuldades intrínsecas à Universidade, portanto, se apresentam no investimento, estrutura e superação de um modelo pedagógico considerado antigo e inadequado perante as propostas de melhoria da Extensão Universitária. No contexto da UFRJ, Soares (2011) elenca seus desafios na instituição: a defesa das políticas públicas extensionistas; a superação da fragmentação da Universidade; a integração EPE; a horizontalização dos saberes; a superação da mercantilização do conhecimento e da Universidade; e a superação do caráter apenas reprodutor da educação na sociedade, chegando no papel transformador.

Como parte integrante da Universidade, da Extensão e do próprio EAPEB, coloco-me, ao mesmo tempo, como observadora das dificuldades do fazer extensionista no contexto do *objeto em ação* estudado e sou sensível a essas adversidades. Dessa maneira, posiciono-me como quem pode apontar nesta discussão tais percepções, justificando-me em Maturanda (1997) como agente duplo da Pesquisa:

tudo que é dito é dito por um observador a outro observador, que pode ser ele mesmo. Um observador é um ser humano que pode fazer distinções e especificar o que ele distingue como uma unidade, como uma entidade diferente dele mesmo. Um observador pode fazer distinções em atos e pensamentos, recursivamente, e é capaz de operar como se fosse externo (distinto) à circunstância na qual ele se encontra. Cada vez que fazemos referência a algo, explícita ou implicitamente, estamos especificando um critério de distinção que indica aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, objeto, unidade ou sistema. Todas as distinções sustentadas, conceitualmente ou concretamente, são feitas por nós, enquanto observadores.

A Extensão sofre muito com cortes realizados pelo Governo Federal, devido a sua quase totalidade ser realizada em IES públicas. Dentre as três funções da Universidade, frente aos

---

<sup>32</sup> Fórum de Pró-Reitores de Graduação.

cortes, existe a sensação de que ela é a primeira a ter sua verba reduzida. Tal flutuação é possível perceber ao longo da seção 3.2 deste trabalho. Entre os anos 2013 e 2015, o EAPEB contou com um número maior de bolsistas e de frentes de trabalho. A partir de 2016, então, a disponibilidade de bolsas da PR-5 diminuiu, culminando numa diminuição forçada de ações - desde então, as dificuldades financeiras foram aumentando no EAPEB e na própria UFRJ.

Como apresentado no capítulo 2, o governo Dilma<sup>33</sup> em 2015 começou a realizar cortes de verba na educação superior, culminando em diversas greves, e diminuindo o orçamento para o ano seguinte, reduzindo-o em um terço aproximadamente. Essas ações se traduziram no estopim das políticas de contingenciamento de gastos universitários, que após o Golpe de 2016, tiveram continuidade e estabilidade durante o governo Temer (2016-2018). A recente presidência da República<sup>34</sup> já acenou e iniciou cortes de até 40% no repasse destinado às IES, deflagrando movimentos de resistência e certo desespero na comunidade acadêmica.

Ainda em relação à disponibilidade de verba e incentivos da IES na formação estudantil, a participação em congressos e demais eventos acadêmicos é dificultada ou impossibilitada pelo não auxílio nas despesas dos discentes. Outras dificuldades também são sentidas nos projetos extensionistas, como as não tão simples parcerias com escolas. Para além daquelas já apresentadas na relação Universidade-escola, há burocracias como o cadastro na Plataforma Brasil que, segundo o Ministério da Saúde, busca ser uma “base nacional e unificada de registros de Pesquisas envolvendo seres humanos<sup>35</sup>” e agilizar a tramitação dos documentos pela internet, mas que, por vezes, dificulta o andamento e a fluidez das atividades em Pesquisa das ciências humanas e sociais.

O esgotamento dos professores da Educação Básica também aparece de maneira muito nítida em momentos em que alguns deles não participam como esperado frente às ações propostas ou, até mesmo, desistem da parceria estabelecida. É comum que mudanças na direção/gestão escolar se materializem em alterações de rumos, prioridades e visões políticas. Nestes casos, algumas parcerias podem ser colocadas em segundo plano ou encerradas, fato este que também já foi uma característica embaraçadora do trabalho realizado pelo EAPEB.

Lidar com o público em geral e despertar o interesse também não é uma tarefa trivial. Como um projeto que lida com múltiplas faixas etárias, é preciso se adaptar a diferentes

---

<sup>33</sup> Governo Dilma Rousseff (2011-2016).

<sup>34</sup> Governo Jair Bolsonaro (2019, previsto para concluir em 2022).

<sup>35</sup> Maiores informações em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>. Acesso em 24 jun. 2019.

didáticas e falas a fim de se conectar com o grupo-alvo em questão. No entanto, aponto com certo prazer que a horizontalidade do saber e nas tomadas de decisão são características marcantes do EAPEB, de maneira que a coordenadora, os bolsistas e os colaboradores sempre discutiam ao máximo seus pontos de vista e propostas antes de dar um algum passo.

Em um momento de autorreflexão e finalização do ano de 2017, a coordenadora do EAPEB, respondeu a um questionário. Após responder a perguntas sobre as metas cumpridas e não cumpridas, ações fora do planejamento inicial e suas expectativas para o ano seguinte, Jacqueline aponta as dificuldades para daquele ano:

Creio que faltou comprometimento/organização dos bolsistas, que nem sempre cumpriam a carga horária semanal e/ou preparavam as atividades que planejávamos. Eu também falhei na cobrança, mas houve vezes em que cobre mais empenho e os resultados não foram satisfatórios. Fiquei sem saber como fazer as coisas acontecerem e, na roda vida da minha vida, não tive condições nem paciência de ficar pedindo que façam o que precisam fazer. Também houve problemas externos a nós, como falta de bolsas e de verba, e desorganização da Friedenreich e as demandas da UFRJ e na UFF, que, em muitas ocasiões me afastaram do projeto (ANEXO A).

O mesmo questionário também foi respondido pelos integrantes do Projeto e suas respostas foram tabuladas, disponíveis na íntegra no Anexo A. As dificuldades foram apontadas principalmente na questão de “por que ações planejadas não aconteceram”, apresentadas a seguir no quadro 11.

Quadro 11. Dificuldades relatadas pelos integrantes do EAPEB, em 2017.

**Falta de planejamento e/ou organização para eventos ou tarefas - 55%**

- 1) Planejamento (temos problema em seguir planejamentos/cronogramas - me incluo na crítica);
- 2) Grupo de estudos porque faltou planejamento e um pouco de foco;
- 3) Textos sobre as temáticas – não houve organização com a demanda;
- 4) Trabalhos urgentes;
- 5) Esquecimento ao adiantar algo importante - virava uma bola de neve quando a data final se aproximava;
- 6) Artigos - não houve movimentação coletiva para a escrita, seja por esquecimento, acúmulo de demandas ou outras questões.
- 7) Pesquisa - fatores influenciaram como dificuldade em conciliar leituras e resenhas aos prazos estabelecidos;
- 8) Livro – não foi finalizado.

**Eventos extensionistas e/ou acadêmicos – 20%**

- 1) Bio na Rua: Não fomos avisados.

- 2) Bio na Rua: Nos avisaram muito tarde sobre a abertura das inscrições;
- 3) SNCT: evento do ano anterior nos desestimulou e o tema do ano envolvia matemática;
- 4) EPEA - devido à falta de comprometimento com os nossos textos dos temas, pois a partir deles poderíamos ter uma fonte para envio.

**Tarefas coletivas – 15%**

- 1) Empréstimo de livros - não foi divulgado;
- 2) Festa do EAPEB - falta de motivação diante das coisas que foram acontecendo ao longo do ano;
- 3) Blog: foi deixado um pouco de lado como atividade coletiva;

**Outros - 15%**

- 1) Atraso na liberação da Plataforma Brasil (que ocasionou realizar apenas metade das entrevistas);
- 2) Festa do EAPEB - falta de motivação diante das coisas que foram acontecendo ao longo do ano;
- 3) Dificuldades não devem se repetir no Colégio Estadual no início do próximo ano;

**Escolas – 10%**

- 1) EMTAJ – as pessoas não nos solicitaram ajuda;
- 2) Coisas que não dependiam diretamente de mim ou dos orientadores, como as complicações do CAp/UFRJ para a realização das entrevistas com professores e alunos (comunicação interna com professores e DAE, liberação dos alunos etc.).

Fonte: ANEXO A.

É possível perceber em um único projeto e um único ano as dificuldades do fazer extensionista, e suas visões tanto de bolsistas quanto da coordenadora. E também demonstra a importância da autocrítica e autoavaliação. Diante deste cenário, como um paradoxo que provoca reflexões, destaco novamente a autonomia universitária, prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que será melhor abordado adiante.

### **4.3 AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS INTERESSES DAS CIÊNCIAS**

Discutir a Extensão Universitária de forma alguma pode parecer distante do ideal de sua autonomia institucional. O artigo da Carta Magna sobre o princípio da indissociabilidade também invoca a autonomia universitária em sua multiplicidade de versões. É ela que garante o exercício em liberdade de todos os preceitos universitários. Uma vez que a instituição tem autonomia para decidir seus próprios caminhos, em comunhão com as necessidades da sociedade e da ciência, tem também o poder de “dar retorno” ao investimento realizado, estreitando laços com a comunidade e garantindo a legitimidade da Universidade.

Contudo, esta discussão está longe de ser simplória<sup>36</sup>. Se, por um lado, a autonomia garante uma certa liberdade pedagógica e de administração, as Universidades, especialmente as públicas estão presas dentro das extensas burocracias governamentais (DURHAM, 2005). Em relação a essa problemática, Santos (2005, p. 139) indica que

A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da Universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da Universidade assenta na dependência financeira do Estado.

Por outro lado, a Extensão, como função de contato e trocas com a sociedade em prol da construção conjunta de conhecimentos Universidade-comunidade necessita da liberdade, mesmo que limitada em termos administrativos, que a autonomia garante, a fim de evitar sobreposição de interesses. Sobre a relação da autonomia com o tripé universitário, Andrade, Longo e Passos (2000, p. 10) ressaltam que

a realização plena destas três atividades gera um sinergismo, uma potencialização de competências, que se traduzem nos domínios consensuais de conduta, favorecendo assim a reflexão, a criação de novos problemas e a atitude crítica próprias do fazer universitário. Acreditamos que esse funcionamento em rede garante uma eficiência que não pode ser reduzida aos parâmetros da lógica do mercado. É essa especificidade da eficiência universitária que justifica todo nosso esforço em preservar isso que se apresenta como a sua condição de possibilidade: sua autonomia.

Em momentos em que a autonomia universitária da Universidade pública é posta em xeque, com iniciativas de desmonte por governos e entrada cada vez maior de capital privado, a Extensão pode se apresentar como um ambiente de resistência aos impulsos de capitalização da ciência e do Ensino. É um processo descrito por Bernheim e Chauí (2008, p. 15) como a globalização do conhecimento, em que há corporativização do conhecimento de origem acadêmica, criando um *ethos* acadêmico que confere maior controle das Pesquisas às empresas. Tanto nos modelos europeu e norte-americano, comentados no capítulo 2, quanto no modelo que se formou na América Latina, a Extensão faz cumprir a ordem do capital e do governo vigente, seja por um viés mais social-democrata ou liberal. Nos dois casos,

a Extensão Universitária deu-se nos quadros de países centrais, países que, cada qual à sua maneira, conseguiram realizar a distribuição primária da renda, significando tanto a distribuição da renda e da riqueza, quanto a distribuição da habilitação para a inserção qualificada dos indivíduos em processos produtivos cada vez mais tecnologicamente sofisticados. (FURTADO, 1992 apud PAULA, 2013, p. 10).

---

<sup>36</sup> Ver: [www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DURHAM\\_Eunice\\_A\\_Autonomia\\_Universitaria.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DURHAM_Eunice_A_Autonomia_Universitaria.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

Neste local há morada para os receios em relação a mercantilização da educação e o domínio (neo)liberal da Extensão. O cenário brasileiro, assim como a maioria dos países latino americanos, apresenta construção histórica particular, na qual a distribuição de riquezas ainda não foi plenamente alcançada. A desigualdade social torna, portanto, essas sociedades mais suscetíveis às influências internas e externas, sobretudo aquelas que relacionam a educação com perspectivas de melhoria de futuro.

A crescente inserção do capital privado na educação brasileira<sup>37</sup>, em geral, se materializa em projetos de fomento, materiais didático-pedagógicos, gestão escolar e nas legislações sobre o tema. De modo genérico, nas parcerias público-privado há interesses em segundo plano sobre modelo de sociedade e a construção do pensamento coletivo à nível de nação.

Leher, Vittoria e Motta (2017) destacam que essas parcerias se intensificaram na esfera educativa desde a abertura neoliberal do governo FHC<sup>38</sup>. Nos dias de hoje, influenciam a política educacional no Brasil, em um mecanismo que se retroalimenta: o poder público acena com incentivos e isenções fiscais às empresas e organizações do terceiro setor para algum fim, como prestação de serviços, criação de materiais didáticos, por exemplo, promovendo o crescimento dessas empresas, que influenciam, por sua vez, a formulação e a implementação de políticas públicas - que tendem a beneficiá-las em futuras parcerias com o Estado. Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) apontam as influências na educação escolar:

Exigem novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais; Levam o capitalismo a estabelecer para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; Modificam os objetivos e as prioridades da escola; Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares; Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; e Induzem alterações na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

Nos governos federais do século XXI, movimentos, associações e organizações de entidades privadas passam a exercer papel de destaque na expansão do acesso ao Ensino superior e nas reformas educacionais mais recentes, notadamente a reforma do Ensino médio (Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular. Em ambos casos, a influência do capital privado na política educacional se fez presente - como o Movimento Todos pela Educação, por exemplo -, ao (buscar) pautar a agenda política educacional brasileira e ocupar

<sup>37</sup> Ver mais em LEHER, VITTORIA e MOTTA (2017) e GAWRYSZEWSKI, MOTTA e PUTZKE (2017).

<sup>38</sup> Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

papéis importantes de decisão na formulação e implementação de políticas no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação. Nota-se, portanto, a ação do capital privado nos três diferentes contextos de análise de políticas públicas - influência, produção de texto e prática -, trazidos às singularidades da educação por MAINARDES (2006, 2018).

Intimamente ligado a valores neoliberais, os modelos e práticas governistas nesta ótica destroem o projeto nacional de Universidade posto hoje nas IES públicas brasileiras, se traduzindo em uma transformação, para além da econômica, política. De acordo com Santos (2008), são nesses os momentos que a Universidade deve dar centralidade maior à Extensão, com implicações nos currículos e carreiras, apresentando-se como uma alternativa frente ao capitalismo global, capaz de atribuir à Universidade uma participação ativa na coesão da construção social, aprofundando a democracia e priorizando a luta contra a exclusão social e a degradação ambiental.

De modo contrário, quando reflexões político-sociais se afastam do fazer extensionista, ela é facilmente manipulada, ora com caráter assistencialista como ao longo do período de Ditadura Militar, ora como instrumento de parcerias e captação de recursos da sociedade globalizada neoliberal (OLIVEIRA, 2006). A Extensão se apresenta como um instrumento ideológico do poder dominante (OLIVEIRA, 2006), submetida aos interesses políticos de grupos sociais e governamentais, que jogam com seu valor social. É um espaço em disputa que moldará o relacionamento da Universidade com a comunidade, sendo a face desta instituição para a sociedade.

#### **4.4 AS PARCERIAS PÚBLICO-PÚBLICO**

Como é possível perceber ao longo do capítulo 3, o EAPEB mantém suas parcerias apenas com instituições públicas. Lima et al (2015, p. 8) explicam:

Ressaltamos a relevância de parcerias “público-público” envolvendo a Universidade, as Secretarias de Educação e as instituições de fomento à Pesquisa. Num contexto de precarização do trabalho e de abertura das escolas para projetos empresariais via parcerias público privadas (LAMOSA, 2010), é fundamental que os setores públicos reúnam forças e saberes em prol da superação das dificuldades vividas por seus atores sociais.

As parcerias público-público possuem grande importância no sucesso do fazer extensionista sob a ótica das instituições públicas. Se a Extensão é marcada pela comunicação da Universidade com a sociedade, torna-se óbvio pensar que uma instituição que se direciona

ao povo se relacione com outras instituições também voltadas à comunidade em um geral. Como discutido anteriormente, a mistura entre Universidade e capital privado pode resultar em conflitos de interesses desnecessários à instituição e à sociedade que a mantém.

Fazendo o recorte de espaço para as escolas, locais de atuação do EAPEB, as parcerias entre Universidades e escolas públicas são importantes atos de resistência contra privatizações em ambas instituições de Ensino, bem como via de mão dupla que oferece ações na formação inicial e continuada de professores, construindo saberes com estudantes e enxergando a *práxis* do saber docente na realidade da escola pública brasileira. Além disso, a colaboração ajuda a fortalecer especialmente as escolas públicas, que lidam com diferentes tipos de problemas e desafios cotidianos - o que se reflete em uma qualidade tida como inferior em relação às escolas privadas (de elite) no país.

No contexto da EA, é imprescindível pensar qual(is) vertente(s) é(são) ofertada(s) dentro desses espaços. As empresas privadas são obrigadas via legislação a realizar ações mitigatórias e/ou de conscientização da população em relação aos impactos que elas mesmas causam no ambiente e na sociedade, recebendo para tal finalidade incentivos e/ou isenções fiscais do poder público (LOUREIRO, 2006). As parcerias com escolas públicas se encontram na segunda categoria, em geral por meio de projetos de EA.

Tais ações se mantêm atreladas de forma comum, em geral sob a ótica da perspectiva pragmática, mais alinhada à “pauta marrom<sup>39</sup>”, buscando alicerces no consumo verde e no desenvolvimento sustentável, sendo uma expressão do ecologismo de mercado que decorre da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde os anos 1980 (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30-33). Assim, elas assumem um caráter reformador - se muito, reformista. Há, então, um conflito de interesses, ou melhor, um conluio de interesses que favorece a lógica capitalista e a perpetuação de desigualdades.

Trabalhando a partir de uma ótica acrítica, as ideias de EA geralmente difundidas nessas ações não questionam a dinâmica e a dominância do capital vigente, considerado por educadores ambientais orientados pela perspectiva crítica, como a principal causadora das crises ambientais e sociais atuais. Desse modo, entidades privadas influenciam as visões de mundo e dos problemas socioambientais no ideário da massa trabalhadora - originária em sua

---

<sup>39</sup> Agenda no campo da EA que se preocupa mais com aspectos de saneamento e estilo de vida em grandes cidades, transmitindo a ideia de um ser humano genérico frente à problemática ambiental.

grande maioria de escolas públicas - em função de práticas que servem a sua própria agenda, que vão contra ao ideal transformador e crítico de educação.

Nesse contexto, a Extensão Universitária tem potencial transformador, contribuindo com práticas de EA crítica envolvidas com a formação emancipadora dos sujeitos (da escola pública). Sem interesses, senão a construção conjunta de uma educação pública de qualidade, os projetos de Extensão de EA que se entendam como críticos, como os integrantes do EAPEB se orientam, podem realizar parcerias com instituições públicas de Ensino básico e impulsionar a prática desta vertente de EA nas escolas.

#### **4.5 OS LIMITES (A SEREM QUEBRADOS) DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Como apresentado no capítulo 2, a maioria das políticas progressistas na educação pública aconteceram em momentos de autoritarismo político. Se considerarmos as reformas educacionais no sistema universitário de 1931 (Estado Novo), 1968 e 1971 (Ditadura Empresarial-Militar) e a que aconteceu no governo Lula, apenas a última não ocorreu em um governo ditatorial, que se configuram, portanto, como a moda nas mudanças na educação pública superior - e básica. É possível, ainda, fazermos uma análise da supremacia do capital privado nos três momentos, apresentando similaridades processuais do nosso sistema político em uma *democracia em vertigem*<sup>40</sup>, onde o setor privado e seus interesses prevalecem. Porém, não é o escopo deste trabalho realizar estudos mais profundos neste sentido.

No contexto de uma nação cuja narrativa dominante valoriza os golpes militares que fundaram a República (1889) e a Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), esses discursos visam legitimar tanto a deposição de uma presidenta eleita democraticamente e quanto a prisão de um ex-presidente ambos sem provas concretas de crime. Além disso, quando um presidente em exercício exalta torturadores do Regime Militar, não é de se estranhar que as políticas educacionais sejam implementadas travestidas de benéficas à população mais pobre, mas sem reais transformações sociais.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu se debruçou sobre a perpetuação dessas desigualdades socioeconômicas dentro de sistemas escolares - sobre o qual ousou fazer paralelismos com o ensino superior. Bourdieu (1998) afirma que é por “inércia cultural” que se

---

<sup>40</sup> Documentário de Petra Costa sobre os bastidores do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, da operação do Ministério Público Federal intitulada Lava-Jato e da prisão do ex-presidente Lula em 2018, às vésperas da eleição presidencial. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80190535>. Acesso em 24 jun. 2019.

acredita na falácia da escola como fator de mobilidade social, apresentando-a como um dos fatores mais eficazes de conservação social. Dessa maneira, é ingênuo acreditar que a educação – e apenas a educação – tem o poder, e pior: o dever, de modificar as estruturas da sociedade. Fazendo parte das estruturas sociais, a instituição escolar também se vê fadada a repetir e reproduzir as desigualdades – afinal, são sujeitos da própria sociedade que a compõem e a formam, sejam eles docentes, discentes, técnicos e coordenação.

Há, todavia, brechas por onde a educação emancipadora tem espaço para respirar e se reproduzir, mas é preciso de mais do que uma educação crítica para que a sociedade se transforme pelos meios da educação básica. É necessário

A educação superior, como continuação da educação básica, tende a repetir o mesmo padrão. Mesmo que a Extensão tenha potencial transformador e o ingresso em IES ainda seja almejado como um símbolo de mudanças no *status* das famílias, o sistema sob o qual essas instituições funcionam está assentado na reprodução das desigualdades.

Ainda no capítulo 2, são comentadas diferenças e semelhanças entre as classes sociais e as instituições de Ensino: estudantes de escolas públicas tendem a seguir para IES privadas, enquanto estudantes de escolas particulares tendem a seguir para IES públicas, especialmente as Universidades. As elites se mantêm em instituições de excelência, enquanto a camada mais pobre que atinge o Ensino superior, no geral, possui qualidade ou conformação inferiores. Sobre a manutenção desse sistema, Andrade, Longo e Passos (2000, p. 9-10) apontam:

A Universidade, enquanto sub-sistema do sistema social do país, reflete o modo geral das relações sociais, contribuindo decisivamente para a reprodução desse modo, legitimando e sendo legitimada pela sua importante função educativa, que se nutre das atividades de produção, transmissão e socialização do conhecimento. Entretanto, as redes de conversações existentes na Universidade nem sempre legitimam ou reproduzem aquelas existentes na sociedade e aí a Universidade se reveste, ou passa a ser, potencialmente, um foco original de mudanças estruturais da sociedade.

Em outras palavras, a Universidade tem um poder transformador dentro da sociedade, mas o sistema do Ensino superior no Brasil acaba, muitas vezes, reproduzindo e legitimando a sociedade e suas desigualdades. Apesar de felizmente o perfil discente estar mudando nas IES, a permanência de estudantes de baixa renda é dificultada, pois precisam de políticas de assistência estudantil e são os elos mais frágeis dessas instituições - e os primeiros a serem cortados em momentos mais austeros. Desse modo,

Será através dessas “brechas” que deveremos construir nossa trajetória na busca de uma educação que contribua para a viabilização de condições humanas e materiais

que levem a transformações sociais concretas para grande parte de nossa população, sem cairmos na contaminação do discurso ufanista e manipulador de que 'pela educação tudo se resolve'. (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Como indicado por Bourdieu (1998), não são somente as políticas voltadas ao sistema educacional precisam mudar em prol de uma educação que garanta a superação das desigualdades, outras ações são necessárias. Voltadas à educação superior, também há necessidade de modificações nas políticas sociais, na democratização do acesso à cultura, nos paradigmas em relação às múltiplas concepções de ciências e culturas por parte da sociedade e do poder público, além da valorização de estudantes universitários e de pós-graduação, em relação a remuneração.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Carta do primeiro FORPROEX, realizado em 1987, os dois primeiros parágrafos delimitam a Extensão de maneira evidente:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a 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. (FORPROEX, 1987, p. 11).

A definição abre brechas para questionamentos diretamente ligados à motivação deste trabalho. Há três décadas, o conceito de Extensão estava escrito e documentado, em reunião de diversos diretores de Universidades públicas brasileiras. Por que, trinta e dois anos depois, ainda é preciso um trabalho em prol da conceituação da Extensão Universitária e sua prática? Em que momento este é um ensaio que se encontra necessário tanto dentro dos estudos da história das instituições científicas quanto dos estudos da educação?

O ponto chave do presente trabalho se encontra não em seu objeto de estudo, mas em como esse estudo foi realizado. Nas poucas Pesquisas que existem nessa área, a maioria enfoca o processo de construção histórica e sua inserção como terceira função - poucos se propõem a investigar a prática do dia a dia do fazer extensionista, bem como suas influências nos discentes e áreas de saberes (CASTRO, 2004, p. 2). Mesmo tendo boas políticas estabelecidas em 1987, é preciso lembrar que 32 anos são um suspiro dentro da história e da construção de uma sociedade. Como função da Universidade, ela é a mais recente.

O presente trabalho também não se destina a demonstrar um modelo de projeto de Extensão de sucesso a ser seguido, mas sim uma nova visão sobre a *práxis* extensionista. Ao prestarmos atenção na *práxis* e considerarmos a pluralidade envolvida de saberes, atores e ações, perceberemos diferentes ciências nascendo. A ideia de investigar o cotidiano e as memórias de uma ação de Extensão está diretamente ligada ao poder de influência que essa atividade tem em cada um que reconta sua trajetória. Dentro do campo da história das ciências e epistemologia, concordo com Castro (2004) de que é preciso a ciência tomar mais cuidado com o que é produzido e estudar mais seus processos de produção de conhecimento.

A dificuldade da prática do princípio talvez não seja o *como fazer*, o método ou a metodologia das ações, mas sim o óculo pelo qual enxergamos os fazeres e a própria concepção de ciência. A ruptura com ideias tradicionais acerca deste tema se torna necessária em direção a realização do todo indissociável universitário. E é no sentido de busca de saídas à crise do conhecimento contemporâneo que procuramos estudar a Extensão Universitária e sua forma de produção de conhecimento (CASTRO, 2004).

Nesse sentido, os resultados dessa dissertação me surpreenderam. Eu objetivava buscar momentos de real indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão dentro das ações de um projeto de Extensão. No entanto, conforme a Pesquisa se degradingolava, fui sendo tomada por uma nova perspectiva epistêmica, onde cheguei a um *paradigma*<sup>41</sup> universitário, no qual Extensão é Pesquisa e se utiliza de *objetos em ação* para se concretizar.

A Universidade é uma instituição que muitas vezes se encontra em crises identitárias. Também constantemente está sob ataques de parcelas da população e grupos políticos. É preciso que mais estudos sejam voltados à própria Universidade, a fim de entender melhor seus próprios processos. Uma incubadora de tantos saberes não pode viver sem compreender a si mesma, suas funções e sua inserção.

É preciso também que ela se divulgue. Que a Universidade seja ouvida e se estabeleça dentro da recente, e constantemente ameaçada, democracia brasileira, enraizando-se na população. Para tal, são necessários esforços em direção dos mais vulneráveis, que antes não habitavam esse espaço. Conquistando a população e provando sua importância e existência, a Universidade pode ocupar mais espaço nas agendas políticas e sociais, podendo estar menos suscetível a uma politicagem de cortes e desmontes. Consequentemente, assim estarão as ciências também.

Como espaço de interlocução, a Extensão tem potencial de se fazer ser notada e presente na sociedade. É um espaço de resistência às práticas neoliberais de mercantilização, auxiliando todos os âmbitos da educação. É preciso que habitemos e fortaleçamos então esse espaço, unindo-a com interesses sociais e comunitários, em busca da democratização, da divulgação e diversidade de saberes que habitam a Universidade.

Futuros trabalhos podem se debruçar, portanto, no cotidiano de tantas outras ações de extensionistas, a fim de perceber todas as nuances dessa ciência - as vozes, os sujeitos, os atores,

---

<sup>41</sup> Sentido popperiano de paradigma. Ver mais em CHALMERS (1993).

os *objetos em ação*. Nesse sentido, pode-se vislumbrar, talvez sonhar, uma rede de Pesquisa realizada a partir da investigação do cotidiano da Extensão e amplos estudos na área. Como um anseio pessoal, aponto também para reflexões e estudos que unam a pós-graduação e a Extensão Universitária - nossos grandes e numerosos atores de Pesquisa estão em sua grande maioria isolados dessa *comunicação*<sup>42</sup>.

Como outro possível desdobramento, destaco o necessário resgate histórico da Extensão Universitária da UFRJ. A partir dos incêndios na Reitoria e no Museu Nacional (um grande lar da Extensão na instituição), praticamente toda história dos caminhos dessa função viraram cinzas. A realização de Pesquisas a partir de memórias de atores envolvidos com a Extensão na UFRJ pode ser um caminho interessante e caloroso a ser seguido.

A partir dessa dissertação, encontro-me frente a uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos. As investigações acerca da Extensão Universitária e da própria Universidade me são extremamente seduzentes, seguindo um caminho dentro da História das Ciências. Ao mesmo tempo, o retorno ao campo da Educação e da Educação Ambiental também grita em mim. Há de se encontrar, ainda, um meio termo entre ambos que consiga apaziguar, ou melhor, inflamar parte de meus anseios e interesses.

Sinto como se os 28 meses - 24 meses tradicionais e mais 4 de licença maternidade - do mestrado tivessem sido um rito de passagem, com profunda transformação. Se no começo de 2017 termos como “epistemologia” ainda eram extremamente nebulosos para mim, hoje enxergo nessa dissertação um trabalho que se prontifica ter debates de base epistêmicas. Da menina que ingressou aos 22 anos no HCTE surgiu alguém que consegue olhar para suas produções e pensar: sou cientista. E entender, mais ainda, que as ciências são muitas.

Uma coisa é certa: se na motivação foi exposto carinho em relação ao EAPEB, ficou nítido ao longo da escrita desse trabalho que remexer nesse casulo despertou, não só em mim, uma emoção sem fim, gratidão em relação a tudo que já foi realizado e a percepção de um caminho florido que ainda há a se trilhar. As buscas sobre a Extensão também mexeram com meus sentimentos de uma maneira que não esperava. Já o Ensino público é uma paixão antiga, platônica por boa parte da minha vida, mas com total dedicação desde que ingressei na UFRJ. E é assim que eu espero que as ciências sejam feitas pelos demais cientistas: com amor.

---

<sup>42</sup> Sentido freireano de extensão ou comunicação.

Ao mesmo tempo, não é o amor que vai fazer Pesquisas serem realizadas. Os cientistas e as ciências (todas) precisam de investimentos, direitos garantidos e espaço. Particularmente, sou grata a todas pós-graduandas que vieram antes de mim e lutaram pelo direito à licença maternidade remunerada pela CAPES/CNPq e a Extensão de prazo. Não é possível ter amor pela ciência e não conseguir produzi-la pelas burocracias ou contingenciamento de gastos. Fazendo-me das palavras Filho (2006, p. 18):

Não investindo [na Universidade], não faremos economia. Simplesmente passaremos a gastar mais, com a compra de tecnologia e até de serviços educacionais. A educação superior não é gasto, é investimento. Fazer da educação uma prioridade política é pensar no futuro, é ultrapassar uma política de governo, é construir uma soberania nacional.

Muito menos há educação que sobreviva sem ambas as coisas. Não há crise que justifique realmente o corte nas instituições de Ensino e Pesquisa, principalmente em um país aonde a população carece muito de ambas as coisas para se desenvolver. Ciência e educação são necessárias para o crescimento e a soberania de um país. E a luta, no Brasil, é constante para que consigamos sobreviver.

## REFERÊNCIAS

ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino superior). Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES**, n. 2, 3ª ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. Autonomia: um modelo explicativo da ontologia da Universidade. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd. 2000. Caxambu. **Anais...** 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1107t.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019

ASSUMPÇÃO, Thais Lourenço; SOUZA, Pedro Henrique de Oliveira de; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de; CARDOSO-COSTA, Gil. Guia Alimentar para a População Brasileira: diálogos entre Extensão Universitária, Educação CTS(A) e Ensino de Ciências e Biologia. In: Seminario Iberoamericano CTS y X Seminario CTS. **Anais...: Para una educación CTS: construyendo puentes entre la investigación y las prácticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2019. p. 413-417. Disponível em: <http://adbiacts.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/117/2019/04/Res%C3%BAmenes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BASTOS, Caio Bertha; SOARES, Alessandra Gonçalves; FIGUEIRA, Maira Rocha; ASSUMPÇÃO, Thais Lourenço; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. ‘Sonhos de Consumo’: uma Pesquisa com jovens de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. In: VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2015. **Anais...** Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2015\\_anais/pdfs/plenary/98.pdf](http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/98.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

BENJAMIM, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jurgen. **Textos Escolhidos**. Traduções de José Lins Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422\\_por/PDF/134422por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por/PDF/134422por.pdf.multi). Acesso em 24 jun. 2019.

BORTOLINI, Alexandre. Universidade em Transformação: Diversidade e Democracia. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). **Reforma do Ensino superior e Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, 2006. p. 93-102.

BOTOMÉ, S.P. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Doris Santos de. (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 159-175.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Approva a lei Organica do Ensino superior e do Fundamental na Republica.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/norma/584729/publicacao/15627386>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Dispõe que o Ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das Universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. **Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8393.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8393.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. **Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil.** Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/440738/publicacao/15798618>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965. **Dispõe sôbre as novas denominações das Universidades Federais das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4831.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4831.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547410/publicacao/15809006>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Evasão em instituições federais de Ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. Texto de Renato de Sousa Porto Gilioli. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016\\_7371\\_evasao-em-instituicoes-de-Ensino-superior\\_renato-gilioli](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-Ensino-superior_renato-gilioli). Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de Ensino**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - e dá outras providências. Brasília, dez. 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](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 24 jun. 2019.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

CABRAL, Nara Grivot. **Saberes em Extensão Universitária: Contradições, tensões, desafios e desassossegos**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49409>. Acesso em 24 jun. 2019.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**. Documenta, VI, n. 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999. pp. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

CARDOSO-COSTA, Gil. **Educação Ambiental na Escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES**. Monografia (lato sensu em Ensino de Ciências e Biologia). Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

CARVALHO, Eduardo Burigo de. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.

CARVALHO, Isabel. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 13-24.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a Extensão Universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: 27ª Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

CHALMERS, Allan Francis. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 224 pp.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na Sociedade de Consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. Brasília, DF, 07 jun. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/historia-e-missao>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Desoficialização do Ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738. out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. **A Casa do Imperador: do Paço de São Cristóvão ao Museu Nacional**. Rio de Janeiro, 2007. xi, 276 f.: il. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na Pesquisa biográfica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, p. 139-154, mar. 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária-Extensão e limites**. [s.l: s.n.]. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DURHAM\\_Eunice\\_A\\_Autonomia\\_Universitaria.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DURHAM_Eunice_A_Autonomia_Universitaria.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira; FREITAS, Denise. Educação Ambiental e relações CTS: uma perspectiva integradora. **Ciência & Ensino**, Campinas: gepCE/FE/UNICAMP, GPEAG/IG/UNICAMP; Florianópolis: DICITE/UFSC, v. 1, p. 1, nov. 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A suposta outorga do título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica e a criação da Universidade do Rio de Janeiro. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 81-103, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, v. 28, p. 17–36, 2006.

\_\_\_\_\_. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965). In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). **A Universidade e os múltiplos olhares de si mesma**. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2007.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 17, mai.-ago. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38582/20113>. Acesso em 24 jun. 2019.

FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. **Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como Extensão Universitária**. 105f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao\\_Karine\\_Bloomfield.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_Karine_Bloomfield.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

FERREIRA, M. S. et al. **Projeto Fundação 30 anos: Biologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-reitoria de Extensão, 2013.

FIGUEIRA, Maira Rocha. **Interfaces entre Educação Ambiental Crítica e Ensino de Ciências: produções e ressignificações curriculares de professores participantes de um projeto de extensão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2017.

FILHO, João Ferreira da Silva. Apresentação. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). **Reforma do Ensino superior e Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, 2006. p. 17-19.

FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE. Proposta Educacional para a Constituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 68, n. 160. Brasília: MEC, INEP. set./dez. 1987. p. 665-668.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Conceito de Extensão, institucionalização e financiamento**. In: 1º Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: Universidade de Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a flexibilização curricular: uma visão da Extensão.** Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC, 2006. 100p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004.** 2a ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 90p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Institucionalizacao-Extensao.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Extensão Universitária.** 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Carta de Vitória/ES.** In: 44ª Encontro Nacional do FORPROEX. 2018. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA\\_DE\\_VIT%C3%93RIA\\_FORPROEX\\_1.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_VIT%C3%93RIA_FORPROEX_1.pdf) Acesso em 24 jun. 2019.

FRANCO, Ana Maria de Paiva; CUNHA, Sarah. Perfil socioeconômico dos graduandos das IFES. **Radar**, n. 49, fev. 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/170324\\_radar\\_49\\_artigo02.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/170324_radar_49_artigo02.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. Disponível em: [https://www.emater.tche.br/site/arquivos\\_pdf/teses/Livro\\_P\\_Freire\\_Extensao\\_ou\\_Comunicacao.pdf](https://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência.** Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: [http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia\\_da\\_Esperanca\\_-\\_Paulo.pdf](http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf). Acesso em 24 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, n. 3, v. 12, set.-dez. 2017, p. 728-748. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413>. Acesso em: 09 jun. 2019.

GERHARDT & SILVEIRA. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Editora Atlas, 2008, p. 29.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate**. Texto apresentado na XXXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG: 2009 (Mimeo). Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br>. Acesso em 22 mai. 2019.

GUEDES, Edson Claiton. **A reforma universitária segundo a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin**. In: XI Congresso Nacional de Educação. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013. p. 5696-5710. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6847\\_4456.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6847_4456.pdf). Acesso em: 16 abr. 2019.

GURGEL, Célia Margutti A. O que é um Ensino de qualidade? Reflexões decorrentes do subprograma Educação para a Ciência no Brasil (1983-1997). In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 1999. **Anais...** p. 10, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação para as Ciências da Natureza e Matemáticas no Brasil: um Estudo sobre os Indicadores de Qualidade do SPEC (1983-1997). **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, 2002. p. 263-276.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Notas estatísticas. In: **Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação, INEP. Brasília, DF: 2018. 28pp. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 24 jun. 2019.

INVERNIZZI, Noela; FRAGA, Lais. Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. **Ciência & Ensino**, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, Brasil, 2004. p. 7-12.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n.1, p. 23-40, 2014.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, n. 1, v. 9, abr. 2017, p. 14-24. Disponível em: [portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792](http://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792). Acesso em: 09 jun. 2019.

LEITE, Miriam. **Entre a bola e o mp3: Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, fev. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de; SOARES, Alessandra Gonçalves; BASTOS, Caio Bertha; FIGUEIRA, Maira Rocha; ASSUMPCÃO, Thais Lourenço. Educação Ambiental e Ensino de Ciências na formação inicial e continuada de professores: articulando Ensino, Pesquisa e Extensão na UFRJ. In: III Encontro Regional de Ensino de Biologia / Regional 4, 2015. Juiz de Fora-MG. **Anais...**, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006. p. 131-152. DOI : 10.1590/S0101-73302005000400020.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 39).

MACIEL, Alderlândia S.; MAZZILLI, Sueli. A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: 33ª Reunião anual da ANPED, 2010. Caxambu. **Anais...** Caxambu-MG: Anped, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. p. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, v. 12, Ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte, UFMG, 1997.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, Pesquisa e Extensão: reconfiguração da Universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 25 jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>.

MONROE, Paul. **Paul Monroe's encyclopaedia of history of education**. 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método I: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOTA-SANTOS, T. A. **Discurso proferido na transmissão de cargo de Reitor da UFMG ao Prof. Francisco César de Sá Barreto**. UFMG, março de 1998.

NETO, J. F. DE M. Extensão Universitária: bases ontológicas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Extensão Universitária - diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. Reformas Educacionais e Extensão Universitária numa perspectiva histórica: refletindo experiências, transformando práticas. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). **Reforma do Ensino superior e Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, 2006. 184 p.

OLIVEIRA, C.S.; FERREIRA, M.S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares ciências e Biologia. **Anais do IV EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. Rio Claro (SP), jul./2007 (CD);

PAULA, João Antônio de. A Extensão Universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>. Acesso 24. 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 7, n. 4, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1202/1192>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PROJETO RONDON. **Nossa história**. Disponível em: [projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default](http://projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default). Acesso em 24 jun. 2019.

PUCCI, Bruno. **A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Impulso: Piracicaba, 1991.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/eventos/congresso-brasileiro-de-extensao-universitaria>. Acesso em 24 jun. 2019.

ROCHA, R.M.G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (Org.) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p13-29.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, p. 89–105, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 27/28, p. 11–62, 1989.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3ª ed. v.1: A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 893–897, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M. L. A.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, p. 33-52, 2004b.

SILVA, Cristiane Fonseca Caetano da; THOMAZ, Breno Paraizo Garcia da Costa; FERNANDES, Karine Bloomfield; FERREIRA, Marcia Serra. Investigando a formação de professores no “Projeto Fundação Biologia-UFRJ”: entre tradições curriculares e contextos educacionais e acadêmicos. In: **VIII ENPEC**, 2011. **Anais...** 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1359-1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019. .

SIMÕES, Maria Leite. **O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136- 152, jul./dez. 2013.

SOARES, Alessandra Golçalves. **Educação Ambiental Crítica na escola: impactos de um projeto de extensão universitária na formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2018. Dissertação (Especialização em CESPEB com ênfase no Ensino de Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Laura Tavares. Extensão Universitária na UFRJ: avanços e desafios no período 2006-2010. Revista Extensão na UFRJ, Rio de Janeiro, n. zero, p 7-11, jun. 2011.

SOUZA, Pedro Henrique de Oliveira de; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. Estranhos no ninho: juventude, consumo e escola. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 33-48, ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/34194>. Acesso em: 25 jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.34194>.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3624>. Acesso em 24 jun. 2019.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Memória**. São Paulo, SP. Disponível em: <https://une.org.br/memoria>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto da UFRJ**. Rio de Janeiro, RJ, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://ufrj.br/estatuto-da-ufrj>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **História**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://ufrj.br/historia>. Acesso em: 24 jun. 2019.

## ANEXOS

### ANEXO A – Tabulação das avaliações de 2017 e expectativas para 2018.

#### 1) QUAIS ERAM MINHAS METAS E EXPECTATIVAS PARA 2017? (17 respostas)

##### Leituras e estudos em Educação Ambiental – 29 %

- Conseguir ler, resenhar e apresentar textos em grupos de estudos;
- Conseguir ler e estudar mais sobre EA, educação e políticas educacionais
- Aprender trabalhar a Educação Ambiental Crítica nas escolas
- Estudar mais a fundo essa grande área
- (Iniciação científica): continuação das leituras

##### Produção de textos sobre a área de estudo - 18 %

- Produzir texto sobre alimentação;
- Escrita de trabalhos referentes à Pesquisa sobre juventude e consumo;
- Escrita de trabalhos referentes ao tempo em que ainda era bolsista de Extensão em 2016.

##### Continuar parceria com as Escolas - 18%

- Ter trabalhado em escola – mas com planejamento por parte deles;
- Continuar a parceria com a escola Friedenreich;
- (Iniciação científica): Realização das entrevistas.

##### Coisas boas em equipe - 12%

- Ajudar o grupo quando necessário;
- Percepção de boas expectativas, boa energia, engajamento e excelente trabalho em equipe.

##### Tarefas individuais das Bolsas – 18%

- Continuar catalogação da Hemeroteca;
- Começar a catalogar as revistas;
- Iniciar a análise de dados da questão juventude-consumo em espaços escolares.

##### Eventos – 6%

- Participação em eventos de educação, Educação Ambiental e da UFRJ (SIAC, EREBIO)

#### 2) O QUE ESTAVA PLANEJADO E ACONTECEU? (23 respostas)

##### Trabalhos individuais por bolsa – 48 %

- Divisão por temas da biblioteca socioambiental
- Friedenreich – apenas final do ano

- Friedenreich: conseguimos voltar com a parceria, porém já no fim do ano, o que acabou não sendo muito proveitoso visto que tivemos poucos encontros
- Catalogação das revistas.
- CAP: A parceria com o colégio continuou trazendo bons frutos;
- Realização de metade das entrevistas da Pesquisa de iniciação científica (Colégio de Aplicação/UFRJ);
- Atividades previstas no cronograma submetido à Plataforma Brasil;
- CAP: demos continuidade com a parceria com o colégio;
- Biblioteca socioambiental: catalogamos nosso acervo deixá-lo no blog;
- Divisão por temas da biblioteca socioambiental
- Catalogação das revistas.

#### **Eventos - 51%**

- EREBIO (quatro menções) 17%
- SIAC (quatro menções) 17%
- BioSemana (três menções) 13%
- Feira de Ciências (uma menção) 4%

### **3) O QUE ESTAVA PLANEJADO E NÃO ACONTECEU? (23 respostas)**

#### **Tarefas individuais – 22%**

- EMTAJ – oficinas periódicas (Capim e MUDA não entraram em contato);
- Empréstimo da Biblioteca socioambiental;
- Revisão do blog semanalmente;
- Metade das entrevistas da Pesquisa de iniciação científica;
- Término das resenhas dos artigos lidos.

#### **Eventos em Extensão ou Pesquisa - 22%**

- Bio na Rua (2), EPEA (2) e SNCT

#### **Trabalhos em Grupo ou Rede – 17%**

- Grupo de estudos e seminários (3) e Rede de Agroecologia

#### **Festa do EAPEB – 13% (três lembranças)**

#### **Livro - 13% (três lembranças)**

#### **Leitura e produção de textos a partir de temas individuais – 13%**

- Produção de texto sobre tema escolhido;
- Leituras a partir de temas que cada um escolheu;
- Duas sugestões de artigos propostos pelo Gil envolvendo a questão da alimentação.

### **4) POR QUE NÃO ACONTECEU? (20 respostas)**

#### **Falta de planejamento e/ou organização para eventos ou tarefas - 55%**

- Planejamento (temos problema em seguir planejamentos/cronogramas - me incluo na crítica)
- Grupo de estudos porque faltou planejamento e um pouco de foco;
- Textos sobre as temáticas – não houve organização com a demanda;
- Trabalhos urgentes;
- Esquecimento ao adiantar algo importante - virava uma bola de neve quando a data final se aproximava;
- Artigos - não houve movimentação coletiva para a escrita, seja por esquecimento, acúmulo de demandas ou outras questões.
- Pesquisa - fatores influenciaram como dificuldade em conciliar leituras e resenhas aos prazos estabelecidos;
- Livro – não foi finalizado.

#### **Eventos extensionistas e/ou acadêmicos – 20%**

- Bio na Rua: Não fomos avisados;
- Bio na Rua: Nos avisaram muito tarde sobre a abertura das inscrições;
- SNCT: evento do ano anterior nos desestimulou e o tema do ano envolvia matemática;
- EPEA - devido a falta de comprometimento com os nossos textos dos temas, pois a partir deles poderíamos ter uma fonte para envio.

#### **Tarefas coletivas – 15%**

- Empréstimo de livros - não foi divulgado;
- Festa do EAPEB - falta de motivação diante das coisas que foram acontecendo em 2017;
- Blog: foi deixado um pouco de lado como atividade coletiva;

#### **Outros - 15%**

- Atraso na liberação pela Plataforma Brasil (resultado: realização de metade das entrevistas);
- Festa do EAPEB - falta de motivação diante das coisas que foram ocorrendo em 2017;
- Dificuldades não devem se repetir no Colégio Estadual nesse início de ano;

#### **Escolas – 10%**

- EMTAJ – as pessoas não nos solicitaram ajuda;
- Coisas que não dependiam diretamente de mim ou dos orientadores, como complicações do CAP/UFRJ à realização de entrevistas com professores e alunos (comunicação interna com professores e DAE, liberação dos alunos etc.).

### **5) O QUE NÃO ESTAVA PLANEJADO E ACONTECEU? (21 respostas)**

#### **Oficinas – 62%**

- Sonhos de consumo (4)
- Sem Terrinhas –Cap (3)
- Festa Crioula CAP (3)
- Oficina grupo de Estudos Friedenreich – consumo e ética;

- Oficina na feira de ciências da Escola Municipal Conjunto Praia da Bandeira (2)

#### **Tarefas coletivas e/ou individual – 24%**

- Divisão da Hemeroteca por temas; (2)
- Produção de um jogo comparativo de alimentos in natura e industrializados;
- Folder materiais didáticos;
- Continuação do trabalho com a Natalia: Só aconteceu no primeiro semestre.

#### **Seminário 100 anos UFRJ – 14% (três respostas)**

#### **6) QUAIS SÃO MINHAS EXPECTATIVAS PARA 2018? (26 respostas)**

#### **Ajudar os membros da equipe – 50%**

- Ajudar Jacqueline e os bolsistas controlando e auxiliando sempre que necessário;
- Contribuir mais com ideias;
- Auxiliar na escrita de trabalhos;
- Produção de material para o projeto (3)
- Contribuir com o blog. (2)
- Contribuir mais com a Hemeroteca;
- Contribuir com a biblioteca socioambiental;
- Ajudar o grupo também em outros momentos;
- Contribuir com o grupo em ações e principais frentes do projeto;
- Todos terem consciência das metas coletivas e planejamento.

#### **Participação em eventos/oficinas – 15%**

- Participação nos eventos da Biologia com oficinas;
- Trabalho com alunos da graduação;
- Trabalho com professores da escola básica;
- Oficinas para eventos acadêmicos da área.

#### **Estudar – 15%**

- Conseguir me dedicar a leituras dentro da área de EA;
- Conseguir de fato me voltar aos estudos dentro da área da EA;
- Grupo de estudos contínuo;
- Melhorar compreensão na literatura de base da Pesquisa e de análise de dados.

#### **Produção de textos – 12%**

- Produções de textos com temas de trabalho de cada um;
- Produção de textos;
- Escrever trabalhos científicos sobre a Pesquisa - para uma revista de maior impacto.

#### **Continuar trabalhos individuais – 8%**

- Concluir coisas interessantes sobre a Pesquisa;
- Continuar o trabalho no CAp (agora como estagiário do EAPEB e licenciando);

## 7) O QUE EU ESPERO DO GRUPO PARA QUE AS MINHAS METAS SE CONCRETIZEM? (16 respostas)

### Comprometimento, organização e planejamento – 50%

- Comprometimento;
- Empenho;
- Sermos mais organizados com relação a cronograma e planejamentos;
- Esforço coletivo para escritas de trabalhos;
- Responsabilidade;
- Sinceridade;
- Planejamento e organização das atividades

### Estudar – 25%

- Foco, força e fé!
- Autonomia;
- Voltar com os seminários (pode ajudar a todos a estudar);
- Esforço coletivo para leituras

### Contribuição coletiva/ harmonia/ ajuda – 25%

- Ajuda para conhecer melhor as atividades e oficinas;
- Manutenção do ambiente;
- Continuar com esse engajamento e bom trabalho coletivo que mostramos;
- Diálogo.

## 8) O QUE EU ESPERO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO PARA QUE MINHAS METAS SE CONCRETIZEM? (10 respostas)

### Orientação – 70%

- Orientar mais individualmente cada um;
- Ordens para o bonde andar!
- Continue sendo uma orientadora muito atenciosa com o grupo e que me ajude bastante com leituras, ideias e atividades;
- Orientação e coordenação das atividades do projeto;
- Orientação na escolha das perguntas que buscaremos responder com os dados do trabalho de campo realizado;
- Orientação na análise dos dados e na escrita de artigos e relatórios sobre a Pesquisa;
- Mesmo com a correria, estar presente no grupo e auxiliando individualmente também.

### Mais tempo – 20%

- Ficar menos cansada com o mundo acadêmico da UFRJ;
- Ânimo para focar no grupo de Pesquisa.

### Outro – 10%

- Às vezes ser legal demais pode sim dar brechas para a nossa comodidade!

## 10) O QUE EU ESPERO DE MIM PARA QUE AS MINHAS METAS SE CONCRETIZEM? (12) respostas

### Compromisso – 58%

- Comprometimento com o tempo reservado para as atividades do projeto;
- Cumprir todas as tarefas que forem atribuídas a mim para que o EAPEB fique mais organizado, centrado, estudioso e produtivo. Amém;
- Conseguir conciliar meu tempo entre faculdade/estágio/vida social;
- Seguir os planejamentos do grupo.
- Tempo para as atividades do projeto;
- Organização, planejamento e cumprimento dos prazos.
- Melhor diálogo com os orientadores.
- Adequação ao ritmo do projeto.

### Foco - 25% (Três respostas)

### Comentários/Opiniões/outros – 17%

- Espero evoluir mais do que evoluí em 2016 e me comprometendo mais ao EAPEB.
- Poder trabalhar com ideias próprias e opiniões é animador e ao mesmo tempo novo.

## 11) COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES GERAIS (11 respostas)

### Agradecimentos/Gratidão/Felicidade – 55%

- Estar no EAPEB é motivo de muita alegria!
- Feliz em estar no EAPEB e poder contribuir para as atividades ao longo desse ano.
- Vocês foram umas das melhores coisas que aconteceram para mim em 2017. Vamos renovar o gás;
- Convivência com pessoas me fez refletir sobre muitas coisas da minha vida;
- Gratidão em participar desse grupo, desse projeto que atribuiu tudo em minha formação acadêmica profissional;
- Convivência com pessoas me fez refletir sobre muitas coisas da minha vida.

### Feliz 2018 – 36%

- Desejo que a gente cumpra tudo o que foi pedido;
- Desejo um 2018 melhor com mais comprometimento que 2017 (todos e eu).
- Foco maior na Pesquisa, ainda que não distante da Extensão. Caso se confirme a ida do projeto ao campus da Praia Vermelhas acredito que o projeto ganhe nesse sentido.
- Continuar contribuindo no sucesso do projeto, apesar de deixar tudo perto dos prazos;

### Outro – 9%

- Descontração em grupo com nossas festinhas e comemorações na maioria das vezes ocupa o maior tempo e nos atrapalha um pouco, mas estamos unidos.

**ANEXO B – Descrição das propostas de ação de Extensão que integram o PFBio em 2019.**

Retirado de consulta na plataforma SIGProj em 2019.

**AS PLANTAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA  
SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Coordenação: Juliana Marsico Correia Silva

**PROPOSTA DE AÇÃO:** O projeto é uma ação de Extensão que pretende ampliar o universo de possibilidades do trabalho com o tema botânica no Ensino das Ciências Naturais. Nele, são planejadas ações como oficinas pedagógicas, produção e revitalização de terrários como recursos didáticos e de um livro-herbário com as plantas dos campi universitários da Praia Vermelha e do Fundão, bem como do entorno da escola parceira. Com isso, pretende-se articular aspectos científico-culturais no Ensino da botânica com outros conteúdos das Ciências Naturais, bem como na integração com outras áreas do conhecimento, tais como as linguagens, a geografia, a história, dentre outros.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Coordenação: Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

**PROPOSTA:** O projeto é destinado a estudantes universitários, alunos/as e docentes de todas as disciplinas e segmentos escolares e público em geral. Desenvolve, desde 2010, ações que articulam Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental. Temas como consumo, sustentabilidade, alimentação, direitos humanos, justiça ambiental e formação docente são debatidos em diálogo com as instituições parceiras e seus sujeitos, gerando conhecimentos e práticas inovadores. A partir de Pesquisa acadêmica, elaboramos oficinas e cursos sobre temáticas socioambientais, organizamos uma Hemeroteca socioambiental (disponível em nosso blog [eapeb.blogspot.com.br](http://eapeb.blogspot.com.br)), apresentamos trabalhos em eventos acadêmicos regionais, nacionais e internacionais de Educação Ambiental e Ensino de Ciências e ministramos palestras, oficinas e cursos para o público em geral. Uma de nossas ações é a produção um livro que compila práticas escolares em Educação Ambiental na perspectiva crítica, que será finalizado em 2019, visando multiplicar ações que testamos e refinamos em nossas experiências. Atualmente, trabalhamos com o Colégio de Aplicação da UFRJ - parceria iniciada em 2015; a Escola Municipal Friedenreich - parceria iniciada em 2014 - e o Colégio Estadual Ignácio Azevedo Amaral, parceria iniciada em 2017. Somos membros da Rede de Agroecologia da UFRJ, que reúne projetos de Extensão da UFRJ também voltados para a Educação Ambiental e suas interfaces com a alimentação saudável e justa.

**MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROJETO FUNDÃO BIOLOGIA – UFRJ:  
ORGANIZAÇÃO DO ACERVO E DE NOVAS PRODUÇÕES PARA O ENSINO DE  
CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Coordenação: Maria Margarida Pereira de Lima Gomes.

**PROPOSTA:** O projeto desenvolve ações para a formação de professores com a promoção de um intercâmbio da Universidade com escolas, professores e estudantes a partir de atividades de preservação, revitalização e produção de materiais didáticos para o Ensino de Ciências e Biologia. O ‘acervo histórico de livros didáticos’, a ‘coleção didática de Zoologia’ e as ‘oficinas de experimentos didáticos de Ciências’ estão disponíveis para professores e estudantes da Educação Básica do Rio de Janeiro, licenciandos do Instituto de Biologia da UFRJ e para Pesquisadores de Ensino de Ciências e Biologia. O ‘acervo histórico de livros didáticos’ é formado por livros de Ciências e Biologia considerados fontes de estudo de movimentos educacionais e científicos. E a ‘coleção didática de Zoologia’ e as ‘oficinas de experimentos didáticos de Ciências’ são constituídas por materiais para socialização em escolas. Em 2018, esses acervos continuarão a ser disponibilizados para as escolas do Rio de Janeiro. Também serão priorizadas ações contínuas de dinamização do Ensino de Ciências nas Escolas Municipais Gcs EM Chile, Geo EM Felix Mielli Venerando e EM Conjunto Praia da Bandeira, que envolvem a integração dos processos de Extensão, Ensino e Pesquisa na UFRJ. Essas ações estão em diálogo com o Grupo de Pesquisa ‘Currículos escolares, Ensino de Ciências e materiais didáticos’ do LaNec – Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares da Faculdade de Educação da UFRJ.

**PROJETO CLIPPING SOCIOAMBIENTAL: INFORMAÇÃO E DEBATE NA SALA  
DE AULA**

Coordenação: Cláudia Lino Piccinini

**PROPOSTA:** A proposta de Extensão tem como objetivos: (a) criar uma rede de notícias socioambientais confiáveis que possa ser acessada e chegar às escolas através do formato de ‘clipping’; (b) incentivar o acesso e o uso de informações que não se restrinjam àquelas produzidas pelas empresas de comunicação; (c) propor o uso de ‘clippings’ como material educativo para aulas de disciplinas diversas; (d) disponibilizar via rede de computadores debates a partir de controvérsias sócio científicas e políticas contemporâneas; (e) incentivar o uso de debates nas salas de aula, que valorizem a crítica e a argumentação por parte dos alunos-leitores. Com o desenvolvimento do projeto, poderemos inserir imagens e vídeos, com entrevistas, reportagens in loco, debates em sala de aula etc. Temos como público central alunos e professores da Educação Básica, em um processo de trocas e de interação que incluirá etapas de implantação e avaliação frequentes, visando a melhoria do material de comunicação, o atendimento às necessidades dos professores e aos seus interesses temáticos. Esse projeto articula-se às ações de Pesquisa do ‘Projeto Classe’ e de Extensão do ‘Projeto Fundação Biologia’, que desenvolve, desde 1983, ações de formação continuada de professores.

## **PROJETO FUNDÃO BIOLOGIA NA FRONTEIRA DA DIFERENÇA**

Coordenação: Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

**PROPOSTA:** Inserido nas atividades de Extensão do Projeto Fundão/Biologia-UFRJ, atuante na formação de professores de Ciências e Biologia desde 1983. A proposta visa criar um espaço de coalização aberta entre diversos atores sociais envolvidos com as temáticas da diferença a fim contribuir na formação de professores de Ciências e Biologia, a partir de diferentes linguagens, plataformas e modos políticos de atuar, promovendo de intercâmbios entre Universidade, escolas, professores, estudantes e movimentos sociais. Para tanto, o projeto prevê três conjuntos de ações. Uma primeira prevê a organização de oficinas sobre educação e diferença para alunos e/ou professores da educação básica da rede pública do Rio de Janeiro. Essa ação se configura também pela produção das oficinas como materiais didáticos sobre as temáticas, a serem socializados junto às escolas bem como incorporados ao acervo histórico do Projeto Fundão-Biologia. Uma segunda ação concentra-se na organização Encontros do Projeto Fundão envolvendo encontros com formatos diversos, desde mesas-redondas, palestras e conferências, que promovam a interlocução entre Universidade, ativismos das minorias e movimentos sociais, criando um espaço de fronteira para outros corpos, outras vozes e outros modos de enunciação na formação de professores de Ciências e Biologia. Por fim, dentro desses encontros, dois encontros são reservados para produção do CineBio, envolvendo as temáticas do projeto, visando, sobretudo, a interlocução com produtores visuais e artísticos minoritários a fim de produzir relações diferenciais na formação dos licenciandos da Biologia e na comunidade em geral interessada.

## **PROJETO FUNDÃO BIOLOGIA – UFRJ**

Coordenação: Marcia Serra Ferreira

**PROPOSTA:** Projeto de Extensão pioneiro na Universidade, atuante, desde 1983, na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Concebido como parte integrante do 'Projeto Fundão - Desafio para a Universidade', constituiu, inicialmente, uma ação coletiva de várias unidades da instituição que buscavam participar do SPEC/PADCT/CAPES. Posteriormente, sob a coordenação da professora Maria Lucia Cardoso Vasconcellos (IB/UFRJ), foi adquirindo maior independência e se institucionalizando como uma importante referência para licenciandos e professores de Ciências e Biologia. Suas atividades têm a marca de um intenso e permanente intercâmbio entre Universidade e escolas/professores das redes públicas de Ensino. Isso se faz evidente tanto na memória dos professores da rede quanto no seu acervo de materiais curriculares, que se encontram localizados na sala D-23 do CCS, espaço que recebe licenciandos, professores e Pesquisadores em busca de subsídios e de materiais didáticos. Atualmente, sob a responsabilidade de docentes de diferentes instâncias da UFRJ, o 'Projeto Fundão Biologia' desenvolve ações que buscam: (a) preservar a memória do próprio projeto como um espaço produtor de políticas para a formação inicial e continuada em Ciências e Biologia; (b) recuperar o acervo de materiais didáticos existente no projeto; (c) elaborar oficinas pedagógicas e produções didáticas voltadas para licenciandos e professores; (d) manter

formas de divulgação de nossas ações entre licenciandos e professores da Educação Básica; (e) promover o intercâmbio entre Universidade e escolas das redes públicas por meio de ações que visam a melhoria da formação de professores e do Ensino de Ciências e Biologia.