

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E FORMAÇÃO COM IMPACTO SOCIAL NO CAMPO DE PÚBLICAS: ENTRE A PRIMAZIA INSTRUMENTAL E A FORMAÇÃO POSICIONADA E REFLEXIVA

EDGILSON TAVARES DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras, em especial, as universidades, historicamente privilegiaram as atividades de ensino convencionais em sala de aula, além de estágios e práticas profissionais como pré-requisitos para os processos de formação nas graduações, licenciaturas e cursos tecnológicos. Na maioria dos casos, as próprias Diretrizes Curriculares que guiam os cursos superiores em diferentes áreas replicam esta lógica para definir carga horária mínima, conteúdos, competências, obrigatoriedade ou não de estágio e trabalho de conclusão de curso, entre outras dimensões.

A base para cumprir o papel e função das IES é o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/1996). Nessa lei, inclusive é ressaltada a dimensão política e formativa da extensão, ampliando sua finalidade a todas as organizações acadêmicas, abarcando atividades como cursos, eventos, programas, projetos e prestação de serviços.

O Campo de Públicas é inovador movimento político e pedagógico multidisciplinar, genuinamente brasileiro. Surgiu a partir de 2011 da inquietação de diversos atores em busca de identidades para novas epistemologias, metodologias e deontologias em torno das investigações, formação e atuação profissional voltada ao Estado, governos, políticas públicas e sociedade civil. Tal busca se assenta para além das

necessidades de vácuos legislativos e institucionais que regulassem os cursos superiores que (re)emergiam e se expandiam sob diferentes etiquetas: Administração Pública, Gestão Pública, Políticas Públicas, Gestão Social, Gestão de Políticas Públicas, Ciências do Estado, Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social, entre outras congêneres. Apesar das diferentes denominações que são provenientes dos desmembramentos e dissidências das áreas que (re)fundam tais cursos - principalmente, Administração, Ciências Sociais, Ciência Política, Planejamento Urbano, Direito, Economia – o movimento do Campo de Públicas vem progredindo ancorado numa base axiológica “em torno do *ethos* republicano e democrático como valores, e da visão multidisciplinar como proposta de construção do conhecimento” (PIRES *et al.*, 2014, p. 110). Isso faz com que os cursos do campo se distingam da administração e gestão privada, voltada para o business/management, e se aproxime de campos já consolidados e historicamente distintos em outros países (*Public Management, Public Administration, Public Affairs, Public Policy*) e da inovadora gestão social brasileira.

Se na graduação tivemos impulsos distintos e altos e baixos com relação a expansão e retração de ofertas de cursos, na pós-graduação relacionada ao Campo de Públicas, historicamente, essa se manteve relativamente estável, priorizando alguns temas, por meio de áreas e linhas de pesquisa associadas a cursos nas áreas de Administração, Ciência Política, Interdisciplinar, entre outras. Paralelamente ao movimento da graduação cresce o número de programas de pós-graduação com identidades e nomenclaturas próprias, alinhadas ou não as ideologias do Campo de Públicas. Boa parte desses programas também buscam inovar no sentido de, além de ofertas de cursos de mestrado e doutorado acadêmico, implementarem também cursos profissionais, voltados para praticantes, gestores profissionais, com outras aspirações de formação. Desde então, apesar de diretrizes próprias, muitos são os questionamentos sobre o que distingue um curso acadêmico de um profissional, principalmente, em termos de perfil dos estudantes, docentes, metodologias de ensino e pesquisa, produtos esperados como trabalhos de conclusão de curso. É estabelecido, assim, um campo político e científico próprio em torno da concepção dos currículos e processos formativos principalmente dos cursos profissionais, que ora são vencidos pela metarrativa da inovação, ora são questionados de modo mais positivista sobre o seu caráter científico.

Seja acadêmico ou profissional, o fato é que o Sistema de Avaliação da Pós-graduação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

do Ministério da Educação), passou a adotar como referência o modelo criado pelo consórcio europeu U-Multirank (UMR) para classificar e ranquear cursos e IES. Entre outras mudanças, passa-se a avaliar a partir do conjunto de cinco dimensões: 1) ensino e aprendizagem; internacionalização; 3) produção científica; 4) inovação e transferência de conhecimento; 5) impacto e relevância econômica e social. Para cada uma dessas dimensões criam-se indicadores quantitativos e qualitativos, e lógicas para ponderação desses (CAPES, 2019).

Também nesse contexto de mudanças da educação superior no Brasil, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Res. CNE nº 7/2018) que regulamentam a Meta 12.7 do referido Plano, estabelecem que até o final de 2022, os cursos de ensino superior de graduação devem ter, obrigatoriamente, no mínimo, 10% do total de sua carga horária curricular exigidos voltados para programas e projetos de extensão universitária. Tal diretriz visa fortalecer o critério da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, dando a essa última maior legitimidade no sentido de compreender a sua importância para o desenvolvimento de novas significações nos processos formativos, qualificação dos valores epistemológicos, éticos e políticos das IES e dos profissionais que formam (SÍVERES, 2013).

Diante das transformações ocorridas nos últimos anos com a expansão das ofertas e interiorização, da inovação do Campo de Públicas e dos processos avaliativos da CAPES, poderíamos ver a questão da curricularização da extensão como uma grande oportunidade não apenas para a graduação, mas também para a pós-graduação. Porém, frente ao histórico elitista e colonizador do ensino superior e que perpassa todas as áreas, bem como, os ataques as universidades públicas com cortes orçamentários e imposições ideológicas, mesmo nos cursos que buscam ser mais inovadores, a imposição legal imposta a partir no PNE, têm gerado muitos debates, angústias, incertezas e conflitos mais em torno do “como fazer” do que necessariamente do “por que fazer”. No caso do Campo de Públicas, a maior parte dos seus cursos de graduação teve que recentemente fazer adequações dos seus currículos e projetos pedagógicos para as DCNs de Administração Pública, e novamente devem fazer adequações com relação a curricularização da extensão. A carga horária mínima dos cursos de bacharelado é de 3000h, o que representa instituir ao menos 300 horas de atividades de extensão, para cursos ofertados em diferentes turnos, contextos das IES e perfis docentes. No caso dos cursos tecnológicos,

tal carga horária mínima é de 1600h, significando pelo menos 160h de atividades de extensão.

A partir dessas questões iniciais, o objetivo desse *position paper* é analisar como os cursos do Campo de Públicas no Brasil têm lidado com as exigências da curricularização da extensão na graduação e o desenvolvimento de pesquisas de impacto social na pós-graduação. Para atingi-lo, busco trazer argumentações pautadas em reflexões prático-teóricas, a partir de experiências, debates e percepções deste processo em diferentes cursos do Campo de Públicas. São analisadas normativas, informações e vivências institucionais sobre a curricularização da extensão na graduação e produção de impacto na pós-graduação.

Além dessa introdução, há mais quatro sessões. Na segunda sessão, trago um breve panorama sobre como as DCNs de Administração Pública tratam a extensão e como tem sido a recepção da ideia de curricularização nos cursos superiores. Na terceira parte, são debatidos e argumentados alguns desafios com relação a extensão e pós-graduação no Campo de Públicas. Na quarta sessão, trato de mais cinco alertas no processo de implementação da curricularização da extensão e produção com impacto social. Por fim teço algumas considerações finais.

AS DCNS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A EXTENSÃO

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração Pública (DCNs) - Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 13/01/2014, conquista desse movimento de professores, pesquisadores e estudantes, legitimam-se e regulam-se os referidos cursos do Campo de Públicas. Além disso, se avança na criação de associações representativas como a Associação Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão¹ do Campo de Públicas (ANEPECP), Federação Nacional dos Estudantes do Campo de Públicas (FENECAP)², a Pró-Pública Brasil (entidade formada por egressos), a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP – voltada a defesa de interesses dos cursos de pós-

¹ O termo extensão foi incorporado ao nome da associação na assembleia geral realizada durante evento nacional em 2021, sob dois argumentos centrais: 1) reconhecimento da importância da extensão dentro da concepção de indissociabilidade com o ensino e pesquisa, valorizando tais práticas e chamando a atenção para o contexto político e legislativo vigente; 2) facilitação da pronúncia da sigla que antes era ANEPCP e passou a ser ANEPECP,

² Até antes de 2013, a entidade era denominada como Federação Nacional dos Estudantes de Administração Pública (FENEAP). A mudança de nome também é decorrente do engajamento e reconhecimento identitário com o movimento Campo de Públicas.

graduação), e ainda, em processo de institucionalização, a recente Associação Rede de Pesquisadores(as) em Gestão Social (ARGS)³. Interessante observar que as duas últimas não têm uma identidade total afirmada com a ideia de Campo de Públicas, convivendo com esse de modo transversal entre os seus membros. No caso da SBAP, fundada anteriormente a ANEPEC, é fruto de uma necessidade de maior destaque da *Public Administration* no Brasil, dentro da grande área de Administração, principalmente, na pós-graduação. Já a RGS, apesar de talvez ser a pioneira em termos epistemológicos e metodológicos em termos da busca de um novo *ethos* público, expandiu-se tanto de modo mais livre, menos institucional e com múltiplas compreensões sobre a gestão social, que passou a não ter clareza sobre as suas fronteiras e identidade com o Campo de Públicas que passa a ser fortalecida com a institucionalização da ARGS. Assim, pode-se perceber o poder mobilizador do Campo de Públicas, frente ao anseio de promover a profissionalização, formação aplicada e implicada com transformação pública e social em nosso país (ARAÚJO, 2022).

As referidas DCNs representam um avanço em termos de legitimidade do Campo de Públicas, mesmo que deixe alguns vácuos a serem sanados, dos quais destaco aqui dois: a sua aplicabilidade aos cursos tecnológicos e a sua compreensão sobre a extensão como elemento fundante da formação dos estudantes.

Sobre o primeiro vácuo, os Cursos Superiores de Tecnologia, destarte a sua expansão inclusive no Campo de Públicas, são alvos de alguns preconceitos, assim como na pós-graduação com relação aos cursos de mestrado e doutorado profissionais. As DCNs deixaram no limbo as orientações específicas para os cursos tecnológicos, uma vez que o contexto político da época com todas as complicações⁴ que passamos para aprovar

³ A RGS foi concebida em 2003 e passou a ter mais atividade a partir de 2006, com a realização do I Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (RGS). Desde então desenvolve cursos superiores, pesquisas em rede, grandes projetos de extensão, realização de 12 edições desse evento nacional, periódicos próprios, entre outros feitos conseguidos sem qualquer institucionalização de uma associação. Porém, apenas em 2020 decidiu criar uma associação civil que represente juridicamente a rede e esta passará a funcionar em 2023.

⁴ Uma das complicações é que não foi possível nomear as DCNs como do Campo de Públicas, uma vez que o CNE só aprova diretrizes para áreas e, portanto, criaram-se as DCNs de Administração Pública, explicitando no “Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, que compreendem o campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas.” (BRASIL, 2014). Além disso, pela primeira vez na história do país foram contestados os pareceres favoráveis deste, entre 2010 e 2013, por posturas corporativistas do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional de Graduação em Administração (ANGRAD), que afirmavam que as DCNs de Administração (2005) davam conta das formações interdisciplinares do Campo de Públicas (ARAÚJO, 2022).

as diretrizes, não era favorável ainda incluir tal questão. Foi consensuado que o melhor caminho seria aprovar diretrizes para os bacharelados, havendo um movimento de muitos coordenadores na época para a conversão dos tecnológicos existentes em bacharelados (ARAÚJO, 2022). Porém, isso não ocorreu, de modo que inclusive os CSTs, principalmente, em gestão pública, continuam sendo a maioria dos cursos do Campo.

Ressalto que os preconceitos com os CSTs têm origem na lógica positivista, elitista e meritocrática de formação que domina a academia, o que faz rechaçar a ideia de processos formativos mais voltados para as demandas do mundo do trabalho, que integrem epistemologia e tecnologia, que tenham práticas indutivas e dedutivas. Tais cursos, por si só, deveriam guiar-se por uma lógica de inseparabilidade entre episteme e tecnologia. Por um lado, se abandonar o lado epistemológico, reduzindo a produção de conhecimento a tecnologia, perde-se o controle intelectual sobre o processo de conhecimento; por outro lado, se o técnico-tecnológico é abandonado, o conhecimento pode tornar-se pura reflexão filosófica sobre ciências sociais, sendo incapaz de influenciar de modo implicado as atividades empíricas (BRUSCHI, 1991). Trata-se, portanto de equalizar tais CSTs, em termos de projetos político-pedagógicos e práticas de ensino-aprendizagem para “desenvolver o saber, saber fazer e saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes/valores)” (SILVA, 2016, p. 24).

Sobre o segundo vácuo, relacionado a compressão na necessidade da extensão, as DCNs de Administração Pública ao indicar como deve ocorrer a natureza e organização dos cursos e projetos pedagógicos (art. 6, § 1º), faz referência explícita a importância da pesquisa (VIII), dos estágios e suas diferentes formas de realização (IX), das atividades complementares (X) e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (XI), que pode ser “monografias, projetos de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional” (BRASIL, 2014, p. 3). Destarte o caráter inovador das diretrizes, a única referência explícita a extensão é feita no art. 8º:

Art. 8º As atividades complementares, **quando houver**, deverão possibilitar ao aluno reconhecer e testar habilidades, conhecimentos e competências, incluindo a **prática de estudos e as atividades independentes**, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e nas **ações de extensão**. (BRASIL, 2014, grifo do autor).

É interessante observar que a extensão aparece apenas associada a atividades complementares e não como prática obrigatória como passa a ser a partir do PNE. Porém, a extensão deve ser compreendida como um princípio de aprendizagem, indissociável do

ensino e da pesquisa, enquanto um processo mediado de construção de conhecimento que aponta para novos valores epistemológicos, éticos e políticos. Desse modo, trata-se de práticas que devem ser vivenciadas, “cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivo”. A extensão está ligada a identidade e as funções sociais que as instituições de ensino se comprometem a desenvolver (SÍVERES, 2013, p. 20).

Um ponto a se destacar com relação a curricularização da extensão, mesmo nas universidades públicas, que são instituições que por essência já desenvolvem ações extensionistas, diz respeito a temporalidade. De modo geral, percebe-se que embora o debate sobre a questão ocorra desde 2014, com o PNE além das ações do Forproex (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras)⁵, internamente, em boa parte das instituições de ensino tardou-se com a aprovação de suas normativas com diretrizes para implementação da curricularização da extensão. Em algumas instituições, o debate inicia já em 2016, mas efervesce a partir de 2018, com a aprovação da Resolução CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024. Inicialmente, o prazo para tal meta era 14 de dezembro de 2021, mas com a referida resolução, ficou instituído o prazo de até três anos, ou seja, até dezembro de 2022, para que as instituições de ensino fizessem as mudanças e implantassem tal meta.

Mais uma vez reforço o caráter de mudança estrutural nas instituições de ensino, que tal meta acaba promovendo, uma vez que as obrigou a mobilizar diálogos e disputas entre diferentes setores nas universidades (pró-reitorias de graduação e extensão, colegiados, departamentos etc.). A universalização da extensão está relacionada diretamente a um dos maiores campos de disputa e poder nas universidades que são os currículos, uma vez que propõe a flexibilização destes. Não há apenas disputa de interesses organizacionais, “mas também de ideias em torno de qual seria o modelo ideal de Universidade Pública” (FORPROEX, 2012, p. 55). Interessante observar que se o debate fosse, por exemplo, para ampliar a carga horária obrigatória em componentes curriculares disciplinares teóricos ou relacionados a métodos científicos convencionais,

⁵ A Política Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX, desde 2012, destaca como cinco diretrizes: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante; impacto e transformação social (FORPROEX, 2012)

talvez não fosse tão conflituoso como a obrigatoriedade curricular da extensão. Em cursos da área das ciências exatas, por exemplo, as discussões em torno de limites dessas propostas, certamente, foram colocadas de modo veemente. O mesmo vale para cursos ofertados em períodos noturnos que o público é formado por trabalhadores-estudantes que, nesse caso, atinge muitos do Campo de Públicas.

Assim, tivemos debates, diretrizes e normativas institucionais tardias e muito generalistas para atender a cursos de diferentes áreas de conhecimento, com maior ou menor potencial e possibilidades para a extensão, que delegam aos colegiados e/ou departamentos as várias maneiras de operacionalização. O que lidamos na prática é com tensões entre docentes que continuam cheios de preconceito com relação a esse braço do tripé da universidade e com as difíceis condições de implementação dado o sucateamento e baixo orçamento (que sequer consegue custear bolas e transporte para atividades externas, por exemplo), além de outros argumentos. Diante disso, urge a necessidade dos cursos do Campo de Públicas ampliarem o debate reflexivo sobre qual extensão que é preciso desenvolver, em quais condições e para que. Isso não significa jamais padronizar ou engessar formas de praticar extensão. Mas compreender e avaliar o que já vem sendo feito e ter esforços de sistematização e socialização das práticas extensionistas.

É importante situar que a extensão deve ser voltada para a aprendizagem dos diferentes esses atores sociais sobre problemáticas que afetam grandes segmentos da população brasileira, de modo a contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas, em especial as sociais, buscando soluções mais eficazes e efetivas para os problemas públicos e coletivos, bem como produzindo novos conhecimentos implicados (FORPROEX, 2012).

Deve-se ressaltar que muito já é realizado pelos cursos no Campo de Públicas, dada a sua própria essência baseada na defesa da democracia e republicanismo. São ações como os muitos eventos, residências, estágios, projetos, programas, consultorias, assessorias etc. que vão moldando a essência extensionista do Campo de Públicas. Porém, mesmo assim, ainda há pouca clareza sobre o que caracteriza uma atividade como extensão ou não, quais os limites e fronteiras que caracterizam ou não tais atividades como de extensão e passíveis de curricularização. Esse é um questionamento não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também feito do ponto de vista burocrático e jurídico.

Diante dessas dúvidas, é importante alertar que no afã do cumprimento legal de prazos, corremos alguns riscos de instrumentalizar a curricularização da extensão dentro

de uma lógica “bancária”, usando emprestado este termo cunhado por Paulo Freire. Temos que ter cuidado para que não seja replicada esta lógica, de modo a instituir que os(as) estudantes precisam apenas “consumir” as aprendizagens vividas em comunidades, organizações da sociedade civil, políticas públicas e outras instituições. A formação extensionista não pode ser baseada na ideia de memorização de conceitos, informações, teorias de modo “racional” para que posteriormente possam ser usados pelos futuros profissionais em processo formativo nas universidades. É preciso, nesse sentido, dar novos significantes para extensão enquanto elemento fundamental para todo e qualquer processo formativo em qualquer área de conhecimento e, especialmente, no Campo de Públicas cuja atuação requer “consciência e engajamento crítico” (HOOKS, 2015; FREIRE, 1972, 1996, 2014), cívico, democrático e republicano. As práticas de extensão devem gerar “entusiasmo” nos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de transgredir a sala de aula, a partir de lógicas mais flexíveis, atentando as particularidades individuais, provocando interações entre educadores e educandos, acadêmicos e não acadêmicos, que reconheça posicionalidades e gerem novas reflexividades críticas. A valorização da presença de todos os atores envolvidos nesses processos é o passo fundamental para uma pedagogia crítica. Ou seja, o “entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2015, p. 18).

Assim, defendo que todo esse processo crie culturas, saberes e práticas extensionistas voltadas para uma “educação libertadora” e participativa, na qual todos os conhecimentos são valorizados e existem trocas expressivas entre acadêmicas(es/os) e não-acadêmicas (es/os). Ou seja, não se trata da universidade levar “soluções prontas” de gestão para os espaços e ações públicas e sociais, tampouco encarar tais espaços apenas como “laboratórios” para aprendizagem “situadas e responsáveis”.

DESAFIOS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO COM IMPACTO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO NO CAMPO DE PÚBLICAS

O que aparentemente pode ser algo simples para alguns cursos, para outros tornou-se motivo de pânico. Associado a um possível retrabalho, temos a sobrecarga de trabalho dos docentes, as novas imposições trazidas pela pandemia de Covid-19, a prevalência de lógicas competitivas que priorizam a pesquisa acadêmica tradicional e o ensino tradicional separando ciência, tecnologia e sociedade. Talvez a mais sintética justificativa para todos esses temores seja que a curricularização da extensão na graduação e a

formação com impacto social na pós-graduação, traz uma mudança estrutural e de construção argumentativa na universidade, como já anunciei anteriormente. Impõe novas lógicas na produção do conhecimento científico, mediante a indissociabilidade estruturante ensino-pesquisa-extensão, bem como, novos olhares para a produção científica e tecnológica, sem subjugar uma à outra. Implica na institucionalização de espaços extensionistas, para além das pró-reitorias; no rompimento dos muros entre universidade-sociedade, conhecimento científico e outros tipos de saberes; na mudança de sentido produção acadêmica convencional aplicada difundida em tradicionais artigos em periódicos, livros etc., para a produção técnica-tecnológica difundida por meio de produtos (marcas, patentes, relatórios técnicos, materiais didáticos, audiovisual etc.).

Os desafios também estão relacionados as nossas posicionalidades dentro da universidade. A posicionalidade aqui é entendida enquanto construto social que refuta a lógica epistêmica imposta pela colonialidade do conhecimento que anuncia e dicotomiza sujeito e objeto, localização geográfica e política, universidade e sociedade. Tal construto é emerge a partir das teorias decolonias, feministas e queer. A colonialidade se apresenta nas formas de ser, fazer e permanecer na universidade e nos processos de produção de conhecimento, separando e impondo relações de poder entre àquelas/es que fazem parte e não fazem da comunidade acadêmica (BRITO; ORNAT, 2021). Este debate tem avançado, ainda que timidamente, em algumas áreas do conhecimento e no Campo de Públicas, porém, muito focado nas atividades de pesquisa. Precisamos avançar também com estas concepções com relação ao ensino e a extensão universitária de modo que fuçamos das relações em que “a universidade leva conhecimento para as comunidades”, beirando concepções assistencialistas e caritativas por um lado, ou de “bem-intencionadas ações empreendedoras e de inovação social”. É preciso com a extensão transgredirmos contextos clássicos de formação, investigação e intervenção. Por meio de uma forte posicionalidade, podemos entender não somente quem somos, mas também entender o que fazemos da nossa história ao desvendarmos as relações de opressão e violência que a narração social nos submete. Para isso, é necessário atentar por exemplo, para as narrativas e as emoções (HOOKS, 2015).

A curricularização da extensão impõe quebrar algumas barreiras impostas por hierarquias disciplinares nas universidades que ditam o que é e não é científico, a partir de dualismos que são impostos nos processos de formação: razão/emoção, passividade/atividade, natureza/cultura, corpo/consciência, subjetividade/pensamento

racional, fatos/valores, transbordamento/controle-vontade (DESPRET, 2015). Certamente, tais dualidades refletem naquilo que naturalizamos chamar de relações universidade-sociedade, como se tal instituição não fosse fruto e reflexo da outra. Isso também, infelizmente, remete a separação entre ciência/tecnologia, pesquisa e extensão, com sérias consequências para o ensino e formação dos nossos/es/os estudantes e futuros/es/os profissionais.

É importante ressaltar que temos uma grande maioria de docentes que não foram preparados(as) e formados(as) para compreensão da extensão como atividade científica frente a histórica desvalorização desta. Isso gera inclusive ansiedades sobre, de repente, impor que todos os(as) acadêmicos(as) sejam extensionistas. Claro que isso não deve e nem vai ocorrer! Continuaremos com perfis com mais preponderância no ensino e/ou pesquisa e/ou extensão e/ou funções administrativas. O que se reivindica agora é a legitimidade e a ampliação dos(as) extensionistas-pesquisadores(as), nos corpos docentes dos cursos, bem como, na institucionalização das práticas.

Do ponto de vista da posicionalidade dos(as/es) estudantes vivemos uma abertura da universidade para outros públicos de estudantes (principalmente, na graduação) de classes mais populares, oriundos de escolas públicas, que muitas vezes são os primeiros de suas famílias a acessarem o ensino superior. São estudantes mulheres, pretos(as), LGBTQIAPN+, com deficiência, trabalhadores(as), em diferentes faixas etárias, entre outros. Se por um lado eles(as) têm suas vivências e existências estudadas pela universidade, passam também a assumir posicionalidades políticas questionadoras, reivindicando lugares de sujeitos(as) da própria história. Isso se dá num movimento mais inclusivo pelo acesso e permanência, mas que nem sempre é decolonial, não elitista e não meritocrático, nas formas de fazer e pensar as relações entre docentes e discentes. A universidade não apenas está mais pintada de povo, mas sendo cotidianamente mais questionada por sua comunidade interna e externa, que em muitos casos já não se separam, exigindo novas posicionalidades e consequentes reflexividades.

Sobre a comunidade, vista equivocadamente como fenômeno externo a universidade, esta passa cada vez mais a se posicionar também, exigindo respeito e transparência nas relações, bem como, trazendo novas demandas. Não incomum, recusas de lideranças comunitárias a participar de pesquisas e outros projetos universitários que não dão devolutivas ou deixam claro desde o início quais as contrapartidas para as comunidades. Vê-se, assim, um movimento ainda que tímido em busca de um entendimento ético sobre uma nova “*comuniversidade*”, uma universidade estratégica,

aberta à experiência dos estudantes e docentes com a sociedade civil e governos, estimulando a criatividade, em que não bastasse defender reparações, mas lutar para acabar com as causas das injustiças sociais (SERPA, 2011), Para tanto é preciso compreender a crítica ao instituído anunciado e o reconhecimento do instituinte, por meio do diálogo e aprendizagem constante (TAFAREL, 2011), criando assim, “novos caminhos para a universidade pública nas suas relações internas e no seu diálogo permanente com a multiplicidade de grupos humanos que formam a sociedade” (SERPA, 2011, p. 215).

Do ponto de vista da pós-graduação e as demandas impostas pela formação de impacto social pela CAPES e pela sociedade, apesar de explicitada como um dos principais critérios de avaliação dos cursos, principalmente, os de caráter profissional, causa estranheza a ausência do debate sobre a extensão neste nível de ensino. Em alguns casos, uma pretensa solução dada nos cursos tem sido a diversificação dos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, ultrapassando as convencionais dissertações, abrindo espaços para a produção técnica-tecnológica, que muitas vezes sequer sabe-se ao certo como orientar os estudantes. Daí surgem outros desafios que perpassam além de todos os preconceitos já citados até aqui e que se replicam ainda mais na pós-graduação, espaço ainda mais elitista, meritocrático e com tendência colonizadora do conhecimento. Cito aqui, de modo breve, apenas alguns destes desafios.

Tanto nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, mas, principalmente, nos programas profissionais temos a prevalência docentes com boas formações acadêmicas tradicionais que replicam cosmovisões coloniais sobre o que constitui conhecimento científico e método, implicando diretamente nos processos de formação. Os cursos de pós-graduação do Campo de Públicas, frente as diferentes áreas de conhecimento nas quais estão alocadas (Administração, Interdisciplinar, Ciência Política etc.) ainda tendem a estabelecer disputas com relação aos espaços que ocupam e o lócus de enunciação de conhecimentos replicando lógicas coloniais, eurocêntricas e estadunidenses. Tais disputas se estabelecem inclusive com relação a hierarquização muitas vezes impostas nas próprias temáticas tratadas em nossos cursos, que envolvem questões mais instrumentais como sistemas de informação, transparência, *accountability*, finanças públicas etc. a questões relacionadas às subjetividades, *soft skills*, empoderamento, participação social etc. Nestas são impostas lógicas quanti ou qualitativas, métodos e modelo de análise específicos. É preciso descolonizar e decolonizar tais fronteiras, de modo a criar conexões entre lugar epistêmico e social, abrindo espaços para a partir de outras perspectivas, inclusive as

subalternas, para elaborar conhecimentos e ofertar processos formativos contra-hegemônicos (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Definitivamente, não há como a pós-graduação gerar impacto social, sem romper com esse lócus de enunciação hegemônico, não situado, marcado por hierarquias de classe, raça, gênero, sexuais, corponormativas etc. e imposições disciplinares. É preciso avançar em novas enunciações sobre o que vem a ser, por exemplo, impacto, eficiência, eficácia, efetividade em administração e políticas públicas, considerando a realidade do Brasil e da América Latina, a diversidade de formações e experiências (de vida, acadêmicas e de gestão) dos docentes que compõem nossos cursos. O Campo de Públicas é um espaço propício para a criação inovadora de conhecimentos implicados, etnometodologias, *ground theory*, produção técnica-tecnológica. Por isso, é preciso que seus(uas) docentes atentem para esse potencial para geração de impacto social. Do contrário, tal construto social e analítico tende a ser apenas enunciação vaga, genérica e ambígua.

Essas compreensões sobre conhecimento, pesquisa e formação incidem diretamente nos processos de oferta curricular não apenas de componentes teóricos, mas àqueles voltados a metodologia científica que enquadram projetos de pesquisa em “caixinhas” anunciadas em manuais de metodólogos. Associado a isso, temos o despreparo e a falta de experiência dos docentes para orientar trabalho técnico-tecnológicos. Assim, é preciso ousar para aprender fazendo.

Outro ponto a destacar, diz respeito ao produtivismo na pós-graduação. Se por um lado somos cobrados pela CAPES por produção com impacto social, na prática, prevalecem avaliações nas quais as publicações em periódicos qualificados é que possuem o maior peso. Isso estimula uma lógica produtivista com pouca reflexividade e, conseqüentemente, baixo impacto social. Categoricamente, não se gera impacto social apenas com publicações em periódicos avaliados como “A” (que também são extremamente necessários) que sequer chegam a ser acessados pela comunidade ou mesmo por quem está diretamente atuando na administração pública e na gestão de políticas públicas. Precisamos fazer pesquisa implicada e produzir mais em outros formatos.

A pesquisa implicada seria a que assume e explicita sua posicionalidade epistemológica e ontológica, seu projeto de sociedade e seu projeto de transformação social (BOULLOSA, 2019). Nos apresenta desafios nos planos da episteme, da análise, do método e da deontologia ampliando desafios para questões ligadas aos *conteúdos* críticos (o que estudar, quais os conceitos, abordagens), mas também para o *como* fazer

pesquisa e “ensinar” (métodos, experimentos, caminhos). O *como* recebe aqui uma ‘resposta implicada’ que se constrói pela posicionalidade e reflexividade (ARAÚJO; BOULLOSA; SANTOS, 2022).

A reflexividade aqui é apontada no sentido de enfatizar que o processo de investigação científica não é linear, implica também em conhecimento pessoal e tácito, implica em posicionalidade. Desse modo, é um convite para recuperar o sentido etimológico da metodologia, criando uma tensão dialética permanente entre os postulados existentes, as práticas sociais e as técnicas de pesquisa (PIOVANI, 2018)

Para fazer pesquisa implicada, com posicionalidade e reflexividade da pós-graduação, a extensão precisa ser reconhecida como um espaço privilegiado no qual também se gera dados, evidências e novas aprendizagens. É preciso que a universidade, docentes e discentes abram espaços para que isso aconteça.

ALERTAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E PRODUÇÃO COM IMPACTO SOCIAL

Na corrida contra o tempo para implementar a curricularização da extensão e produzir com impacto social, corremos alguns riscos de perdermo-nos pela e na instrumentalização dessas práticas. Entre a primazia instrumental e a formação e pesquisa implicada, com posicionalidade e reflexividade, existem algumas questões que temos que avançar em termos de respostas:

- Como compreender a curricularização da extensão para além de uma lógica normativa e prescritiva, mas como uma oportunidade de maior inovação para os cursos do Campo de Públicas?
- Será que se a mudança obrigatória no currículo fosse com relação ao aumento de carga horária para algumas disciplinas de áreas funcionais ou de métodos, teríamos tantos impasses?
- Frente à diversidade de contextos locais, cursos noturnos ofertados para trabalhadores-estudantes, quais os desafios para ofertar de modo diversificado as atividades de extensão?
- Como integrar a carga horária de extensão distinguindo-a e não sobrepondo-a as atividades complementares e de estágio? Os sistemas de gestão e informação nas universidades conseguem dar conta dessas novas demandas?

- Como a extensão, que historicamente foi renegada na pós-graduação, deve ser incorporada de maneira mais premente? Como integrar mais os níveis de ensino nas universidades?
- Como podemos falar em dimensões de inovação e transferência de conhecimento, impacto e relevância econômica e social, com a prevalência da lógica da pesquisa dissociada da extensão, ou mesmo da superioridade acadêmica de uma em detrimento da outra, no Campo de Públicas e nas Ciências Sociais e Humanidades como um todo?
- Que tipo de produção técnica-tecnológica esperamos a partir dos processos de extensão e de formações profissionais na graduação e pós-graduação?
- Que metodologias científicas reproduzimos em nossos processos de ensino, a partir de lógicas de possível “neutralidade”, não posicionalidade e pouca reflexividade, que impedem inovações e produções de impacto social?
- Quem avalia, certifica e valida o que é uma produção com impacto social? A quem institucionalmente cabe tal processo nas universidades?
- O que caracteriza que um projeto de consultoria/assessoria, estágios e residências, que envolvam remuneração extra/bolsa ou não, é extensão? Quais os potenciais inovadores e limites que esses projetos podem ter?
- Como atividades de ensino que geram ações extensionistas ou produções tecnológicas tem sido tratadas, registradas e certificadas?

Não tenho aqui a pretensão de trazer respostas prontas para essas questões, pois no mínimo seria uma afronta a tudo que venho apontando ao longo desse texto. A intenção de listar tais indagações é sistematizar alguns elementos que possam ser refletidos de modo posicionado no Campo de Públicas, mas também em outras áreas de conhecimento. Para respondê-las, é preciso ainda ficar alerta para alguns pontos que abordarei a seguir:

a) *“síndrome do bom mocismo extensionista”*: não podemos continuar fazendo extensão sob a égide da visão do “como é lindo seu trabalho”. A função da extensão não é apenas fazer o “bem”, mas por meio de um trabalho interdisciplinar indissociável com o ensino e a pesquisa, criar um processo contínuo de “ação-reflexão-ação” (TAVARES, 1997), que gere emancipação, consciência política e cidadania. Não se trata de fazer bom mocismo entre universidade e sociedade, mas de quebrar os muros existentes, de modo que tenhamos a essência da própria universidade. Por isso, é necessário atentar às práticas que podem beirar o assistencialismo e clientelismo, que não devem ser consideradas como

extensionistas. No Campo de Públicas isso deve ser ainda mais evidenciado, uma vez que lidamos com práticas vinculadas a organizações da sociedade civil, políticas públicas, projetos sociais e culturais etc. Quando docentes e discentes estão imersos nestas práticas dentro da lógica da tão difundida formação cidadã, devem aproveitá-las para cada vez mais desenvolver a posicionalidade e reflexividade, fazer educação política, criar consciência crítica com relação às relações de poder e opressão.

b) preconceito dos(as) “docentes-pesquisadores”: como já anunciado nas sessões anteriores do texto, muitos são os preconceitos que temos que enfrentar. No nível micro, destaco aqui que no interior das instituições, mesmo aquelas criadas a partir das políticas de interiorização e democratização do ensino superior, temos resquícios academicistas, que insistem em diferenciar status entre pesquisadores e extensionistas, bem como, entre cursos acadêmicos e tecnológicos/profissionais. Isso se manifesta inclusive quando um estudante conclui uma graduação tecnológica e concorre a uma pós-graduação *stricto sensu* e é questionado sobre o seu perfil acadêmico; ou mesmo, quando nos concursos e seleções para docentes os baremas-padrão adotados não valorizam a produção técnica e tecnológica, as experiências práticas para além das acadêmicas (ARAÚJO, 2022). É preciso conviver de modo harmônico e complementar com distintos perfis docentes, desde os mais os mais “teóricos” (acadêmicos) e os “práticos” (tecnológicos/profissionais), respeitando a importância de todos nos processos de investigação e formação posicionados e reflexivos.

c) uso propagandista do “impacto social” e certa banalização: a ideia de impacto social ainda é algo longe de consensos, assim como outros construtos sociais e analíticos, principalmente, no campo das Ciências Sociais e Humanidades. O termo vem sendo usado de modo indiscriminado, pouco fundamentado, beirando uma lógica propagandista e sob risco de banalização. Não é raro ultimamente acadêmicos que associam impacto a “quantas vidas são salvas”, “quantos pobres passaram a empreender”, “qual transformação social gerou”, ou outras coisas do gênero sempre associadas a outro construto que é a “inovação social”, que é motivo para outro amplo debate. A meu ver, essas são premissas equivocadas na sua concepção e que tem relação inclusive com a posicionalidade de quem as evoca. Salvacionismo e pretensões transformadoras não coadunam com o impacto social enquanto um princípio que influencia práticas e produção de conhecimento. Prefiro compreender que o impacto social está associado a como podemos dialogar e influenciar a vida das pessoas, territórios e organizações, por meio da

geração de tensões instituintes sobre necessidades, desejos e interesses públicos e coletivos para o bem viver. Ou seja, como de modo dialógico e dialético podemos pensar em melhorias e mudanças (não necessariamente transformações) sociais, ambientais, econômicas, culturais, políticas e institucionais. O impacto social, precisa ser mais pensado num sentido ético que econômico, num sentido político e técnico, qualitativo e quantitativo. O desafio posto é como planejar e avaliar tudo isso, criando dimensões e indicadores que traduzam o que vem a ser esse construto social e analítico, essa hipótese de trabalho que se desenha processualmente.

d) instrumentalização dos currículos de modo despolitizado e pouco reflexiva: dadas às pressões temporais, normativas e avaliativas com relação a curricularização da extensão e a produção de impacto social, fica o alerta quanto aos processos de instrumentalização que tem sido adotados nos cursos de graduação e pós-graduação do Campo de Públicas. Percebo que as adaptações que têm sido feitas, por exemplo, com relação a criação de componentes curriculares extensionistas, validação da carga horária de estágios e residências como extensão, entre outras práticas, em alguns casos baseiam-se em benchmarkings de outros cursos, não levando em conta realidades locais. Isso pode gerar além de problemas operacionais como sobrecarga de docentes e discentes, processos e produtos despolitizados e pouco reflexivos, ou seja, com qualidade questionável. A obrigatoriedade da extensão e da produção de impacto social nos currículos só faz sentido se for para criar inovadores processos criativos e implicados de ensino-aprendizagem, de mudança social e de produção científico-tecnológica.

Enfim, esses são algumas alertas para que possamos refletir sobre a não dissociação entre ciência, tecnologia e sociedade, gerada por visões disciplinares e colonizadoras. A ciência, inclusive a produzida no/pelo Campo de Públicas, não deve ser construída com base na busca incessante da verdade, livre e neutra, cuja a tecnologia é instrumento linear desta (ARAÚJO, 2022). A curricularização da extensão e a produção de impacto social deve ser compreendida como uma oportunidade para o Campo cada vez mais afirmar a sua identidade tecnopolítica, com suas múltiplas vertentes de posicionalidade e reflexividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto de posicionamento, busquei instigar mais questões que respostas, como algo necessário ao Campo de Públicas, dentro daquilo que se espera de uma posição

epistemológica decolonial e contra-hegemônica. Nosso Campo parece surgir como um caldeirão multidisciplinar em efervescência, no qual sabemos criticamente que os elementos e substâncias que são colocados neste podem muitas vezes pesar mais para uma outra disciplina e formas de entender o próprio campo. Por isso, um ponto central para avançarmos com relação a curricularização da extensão e produção de impacto social, é quebrar algumas barreiras impostas por hierarquias disciplinares nas universidades que ditam o que é e não é científico, a partir de dualismos que são impostos nos processos de formação: razão/emoção, passividade/atividade, natureza/cultura, corpo/consciência, subjetividade/pensamento racional, fatos/valores, transbordamento/controlar-vontade (DESPRET, 2015). Certamente, tais dualidades refletem naquilo que naturalizamos chamar de relações universidade-sociedade, como se tal instituição não fosse fruto e reflexo da outra. Isso também, infelizmente, remete a separação entre ciência/tecnologia, pesquisa e extensão, com sérias consequências para o ensino e formação dos nossos/es/os estudantes e futuros/es/os profissionais.

Os desafios e alertas aqui anunciados com relação as tensões dialéticas postas pelas exigências legais e sociais com relação ao papel da universidade da produção de conhecimento, trazem provocações sobre como avançarmos além da pesquisa e ensino aplicado e situado, para práticas de extensão-ensino-pesquisa implicadas com as realidades dos públicos e das pessoas com diferentes marcadores sociais de diversidades. Extensionar e impactar socialmente é um contínuo exercício ontológico e deontológico de produção de realidades na interação entre universidade e sociedade com relação ao enfrentamento de problemas públicos e suas possíveis soluções. Trata-se de um “jeito de ser, uma maneira dialogar e uma possibilidade de aprender” (SÍVERES, 2013), uma forma de afirmação do Campo de Públicas e da Universidade que precisa ocorrer de modo posicionado e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edgilson Tavares. Formação tecnológica multi/interdisciplinar em gestão pública. *In: VINHAES DANTAS, Lys Maria; ABRANCHES MONTEIRO, Doraliza Auxiliadora (org.). UFRB e gestão pública no Recôncavo: a formação do tecnólogo.* Cruz das Almas: EDUFRB, 2022.

ARAÚJO, Edgilson Tavares; BOULLOSA, Rosana de Freitas; SANTOS, Lúcia Amparo da Silva. Aprender com diversidades sobre políticas públicas de cuidados: posicionalidade e reflexividade crítica na ação curricular em comunidade e sociedade

(ACCS). *In*: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA ANPAD. 9., 2022, on-line. **Anais eletrônicos [...]**. Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BOULLOSA, Rosana de Freitas. Mirando ao revés as políticas públicas: os desenvolvimentos de uma abordagem crítica e reflexiva para o estudo das políticas públicas. **Publicações da Escola da AGU**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 89-105, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, Hortência; ORNAT, Márcio José. Posicionalidade: teoria e prática geográfica nas epistemologias pós-coloniais, feministas e queer. **COLÓQUIO MULHER E SOCIEDADE**, 7., 2021, on-line. **Anais [...]**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

BRUSCHI, Alessandro. Logica e metodologia. **Sociologia e Ricerca Sociale**, Milano, v. 41, p. 30-55, 1991.

CAPES. Relatório Técnico DAV. Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-graduação. Brasília, 2019.

DESPRET, Vinciane. Cuerpos, emociones, experimentación y psicología. Madrid: UNED, 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 16, p.193-210, jan./abr. 2015.

PIOVANI, Juan Ignacio. Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. *In*: PIOVANI, Juan Ignacio; MUNIZ TERRA, Leticia (coord.). **¿Condenados a la reflexividad?: apuntes para repensar el proceso de investigación social**; compilado por Juan Ignacio Piovani; Leticia Muñoz Terra. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Biblos, 2018.

PIRES, V.; COELHO, F. S. ; FONSECA, Sérgio A. ; SILVA, S. A. M; VENDRAMINI, P. Formação e atuação em áreas do Campo de Públicas: perspectivas, dilemas, possibilidades e responsabilidades. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, p. 110-126, 2014.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Francine dos Santos Corrêa. **A inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia na pós-graduação**: um estudo de caso no SENAC-Santa Catarina/SC. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. *In*: SÍVERES, Luiz (org.) **Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 19-33.

TAFAREL, Celi. Luiz Felipe Perret Serpa: o clássico de notório saber e causa. *In*: SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2011.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: Edufal, 1997.