

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O CASO DO PIBID EM CHAPECÓ/SC

Daiane Pavan¹

Marineiva Moro Campos de Oliveira²

Celso Paulo Costa³

RESUMO

O desenvolvimento regional é fruto de diversos atores que se apresentam ativos na concepção de territórios, sendo um destes as Universidades Comunitárias que por meio do ensino, da pesquisa e da extensão podem contribuir com a comunidade em que estão inseridas. Neste cenário, o presente artigo objetivou analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipatória na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da Unoesc Chapecó, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Para isso, a pesquisa apresenta-se de forma descritiva, de cunho qualitativo, por meio de entrevista estruturada com as acadêmicas que participaram do PIBID nas escolas públicas de Chapecó em 2019. Os resultados denotam a relevância da Universidade Comunitária para o desenvolvimento regional, que pode utilizar da curricularização da extensão via ensino, pesquisa e extensão para inserir os acadêmicos na comunidade interagindo no território. A percepção dos acadêmicos\bolsistas expressa a relevância desta inserção, a partir do contato com a atividade profissional futura; o conhecimento da realidade das escolas públicas e assim podem desenvolver projeto que visam modificar a realidade local.

Palavras-chave: Curricularização da extensão. Desenvolvimento Regional. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O território, enquanto espaço perpassa pela elaboração de estratégias de desenvolvimento que considerem tanto o contexto global quanto o local, uma vez que atualmente são influenciadas pelas forças da globalização, a exemplo da instalação de transnacionais nos territórios, as migrações, as políticas públicas, etc.

¹ Doutora em Desenvolvimento Regional – UNISC. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

² Doutora em Educação – UEPG. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

³ Mestre em Filosofia – UFSC. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

O desenvolvimento dos territórios quando pensado de maneira estratégica inicia pela elaboração de um planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo, considerando a situação presente como consequência do passado e seus reflexos no futuro, portanto, com características culturais, políticas, ambientais próprias e históricas que deverão ser consideradas na prospecção do futuro de acordo com o desenvolvimento de um território visto na perspectiva global. Neste contexto, a pergunta de pesquisa condutora deste estudo foi quais as perspectivas e os limites da curricularização da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipatória para os acadêmicos\bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Unoesc Chapecó?

Neste contexto, surgem os diversos atores que influenciam na construção do território sejam estes públicos, privados, movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades a exemplo das Universidades. Este estudo, tem como objetivo analisar as perspectivas e os limites da curricularização da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipatória para os acadêmicos\bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID da Unoesc Chapecó.

A temática territórios e as Universidades Comunitárias se faz relevante no contexto da região Oeste de Santa Catarina, uma vez que estas entidades são chamadas a contribuir com o desenvolvimento da região por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Outra motivação diz respeito a criação destas instituições, sendo oriundas da articulação da sociedade e do poder público e reconhecidas pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 chamada de Lei das Comunitárias.

Para embasar a discussão, inicialmente apresenta-se a relação entre as Universidades Comunitárias e o desenvolvimento regional. Posterior, destaca-se a base legal para a curricularização da extensão e, por fim, contam os resultados.

2 AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO OESTE CATARINENSE

A relação entre as Universidades Comunitárias e o território Oeste de Santa Catarina, remontam a década de 60, sendo estes atores importante na interiorização do Ensino Superior e na constituição do espaço, desde a qualificação de mão de obra até a prestação de serviços de assistência social a comunidade e o fomento ao desenvolvimento regional por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Para compreender esta analogia é preciso destacar a concepção sobre ordenamento do território descrita por Benko (1999), no qual a ordem no espaço é percebida na prática por

meio da intervenção humana no ambiente. Portanto, o processo de ordenamento do território, reflete-se a ocupação e a atratividade da região para com os meios de produção.

O ordenamento do território do Oeste de Santa Catarina foi influenciado principalmente pela agricultura familiar, seguida da instalação das agroindústrias de carnes e derivados. Nas décadas de 1960 e 1970 a agroindústria da região Oeste se consolidou no mercado nacional e a produção ascendeu rapidamente, expandindo as plantas produtivas e a necessidade de mão de obra, bem como a abertura de outras empresas produtoras de insumos (DEL GROSSI; SILVA, 2002).

O ensino superior em Santa Catarina data de 1917 instalou-se primeiramente na capital em Florianópolis fazendo com que os jovens que quisessem aprofundar seus estudos se deslocassem à Capital e aos Estados, sendo que dificilmente retornavam a região de origem após a conclusão do curso. As políticas de desenvolvimento do Estado de Santa Catarina nesta época eram voltadas a região litorânea, sendo que por pressões da sociedade, o Oeste despertava para os primeiros investimentos principalmente em construção de estradas que possibilitou o fluxo e o transporte da produção agroindustrial, além da eletrificação nas cidades e na área rural (CIMADON; MOTA, 2011).

A partir deste momento, na década de 1960, independentemente da ação dos governos federal ou estadual, mas sim, pela articulação da sociedade e das pressões políticas, surgem as chamadas Fundações Educacionais de Ensino Superior, criadas pelo poder público municipal, porém de direito privado, denominadas de comunitárias (TREVISOL; TREVISOL, 2009).

As fundações tinham como características a estrutura administrativa e financeira próprias, tendo em todos os casos o aval dos municípios, que passaram a apoiar, inclusive financeiramente, após a demonstração de que estas existiriam de qualquer forma e assim constitui-se a primeira intervenção do poder público no ensino superior da região Oeste de Santa Catarina.

A partir das demandas sociais e a articulação política e da sociedade, o governo federal sancionou a Lei federal nº 4.024/61, que concedeu estímulo às fundações educacionais mediante a estimulação via poder público e, “em favor das fundações instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, faculta aos contribuintes do imposto de renda a redução dos auxílios ou doações comprovadamente feitas a tais entidades” (BRASIL, 1961).

A expansão destas fundações, aconteceu de maneira descentralizada no território, sendo que de 1964 a 1986 surgiram 21 fundações de ensino superior espalhadas pelo Estado, democratizando o acesso a formação superior, com o objetivo de promoção do desenvolvimento regional. Em 24 de maio de 1974, visando o crescimento com base na união

de forças, nasce a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, pensada pelos gestores das fundações como uma forma capaz de congrega as fundações educacionais na busca do fortalecimento e expansão da educação superior no interior de Santa Catarina (CIMADON; MOTA, 2011).

As fundações educacionais cresceram rapidamente com a oferta de cursos nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que não havia perspectivas de universidades públicas nas regiões nas quais as mesmas estavam instaladas, assumindo o protagonismo na formação de profissionais qualificados, na pesquisa e na extensão. Conforme Cimadon e Motta (2011, p. 40) “havia a desconfiança, pelo poder público, nesse caso, pelo Conselho Estadual de Educação, da capacidade e da competência das comunidades e gestores do “interior”. Nos anos 80, surge o ciclo do ensino superior no Brasil, com as articulações para transformar as então fundações em universidades regionais.

Em 2013, foi um marco para as instituições comunitárias pois foi aprovada a Lei nº 12.881/13 que regulamenta a atuação das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). A legislação estabelece que as ICES, são organizações da sociedade civil brasileira que possuem que estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público, as quais o patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público e sem fins lucrativos (BRASIL, 2013).

Nesta concepção, muitos são os desafios das ICES, na região Oeste de Santa Catarina especialmente a necessidade a afirmação de seu caráter comunitário junto a sociedade. Para Schmidt (2017, p.203), “essas universidades são organizações criadas e mantidas pela sociedade civil, autogeridas, que prestam serviço voltados ao público e reinvestem todos os resultados na própria instituição”. Para o autor, o reconhecimento social das universidades comunitárias passa pela afirmação interna e externa de sua identidade, pela atuação junto ao seu entorno e discursos institucionais sólidos. Na sequência, apresenta-se a curricularização da extensão as questões locais e globais e culminem na formação de profissionais capazes de serem agentes de desenvolvimento regional.

2.1 A BASE LEGAL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Com o surgimento da primeira Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), a qual estabeleceu, no artigo 20, que as universidades e as instituições de ensino superior deveriam estender à comunidade, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa, sob a forma de cursos e serviços, demarca a concepção de extensão como a prestação de serviços de assistencialismo das universidades às comunidades (SOUSA, 2010).

No início da década de 1960, momento em que se percebe a existência de um movimento provocador de possíveis mudanças quanto à concepção e o sentido de ser da extensão universitária, mas ainda prevalece muito forte a concepção assistencialista (SOUSA, 2010). É somente no contexto da reabertura democrática, em 1987, com a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX, por meio do debate sobre a função social da universidade, bem como sua institucionalização, as necessidades de financiamento e o fortalecimento das políticas de extensão, é que a concepção da extensão universitária ganha seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviço.

Para Souza (2010), é nesse momento que a extensão universitária passa ser compreendida enquanto princípio educativo, concepção que possibilitou reflexões acerca do sentido de transformação social e de atividade acadêmica pela práxis, as quais são congruentes com a concepção e sentido defendido às ações extensionistas. Contudo, destaca o autor que é necessário entender que essas ações por si mesmas não transformam a sociedade, mas criam aos sujeitos as condições para que estes transformem suas práticas, seus conhecimentos e, por consequência, suas relações. Segundo Sousa (2010, p. 130) “Só desta forma a Universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias, mas também sendo transformada por essas mesmas circunstâncias”.

A partir dos debates em eventos, pesquisas e discussões nas IES o tema da curricularização da extensão amadurece considerando, conforme Reis (1996, p. 43) “ 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”. Para o autor, a extensão parte do pressuposto da troca de saberes sistematizado acadêmico e popular a partir da produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional oportunizando a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade.

O Forproex (1987) demarca o momento da superação das atividades de extensão de forma assistencialista e de prestação de serviços ao colocar a sociedade como parte integrante e parceira do processo pedagógico de formação acadêmica (REIS, 1996). Mas, essa concepção é decorrente de um longo percurso dialógico que demarca a história da extensão universitária brasileira.

Souza (2010) apresenta a linha do tempo da extensão universitária brasileira, e afirma que o decurso histórico da extensão é constituído pela promulgação da Nova Constituição Brasileira, 1998, de viés democrático, com a extensão universitária consagrada como indissociável do ensino e da pesquisa. A linha do tempo é marcada pela criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) em 1993 como um programa que incentiva

financeiramente as ações de extensão universitária. Na sequência, em 1994, é lançado o Ofício Circular MEC/SESU que apresenta as características da extensão. Ainda, em 1995, no IX Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que teve como tema a Articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimento Regionais e Nacionais. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 a extensão é apresentada como uma finalidade da universidade, tratando da dissociabilidade com o ensino e a pesquisa, inclusive com possibilidade de bolsa de estudos.

Ainda, a autora destaca que em 1998, aconteceu o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que elaborou a proposta do Plano Nacional de Extensão que apresentou um avanço na concepção e no modelo de operacionalização da extensão universitária em contraposição às atividades de prestação de serviço e assistencial. Adiante, em 2001, é elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 – 2010) em suas metas 21 e 23, instituindo a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas”. (BRASIL, 2001-2010). Tais metas são reafirmadas no PNE de 2014-2023 na estratégia 7 da meta 12 que “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”. De acordo com Gadotti (2017) destaca a evolução do entendimento sobre a curricularização considerando a pertinência social, sendo necessário que a universidade esteja articulada com os anseios da comunidade local como espaço de transformação social por meio do conhecimento.

O PNE foi reforçado pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), lançado no mesmo ano, 2001, documento objetivado a apresentar a extensão pela via do abandono do assistencialismo e da prestação de serviços, e almejando uma concepção acadêmica que colocasse o aluno como partícipe fundamental mediante a ação na comunidade (SÍVERES, 2013).

Em 2011 é lançado o novo PNEU com vigência de 2011 a 2020 que apresentou a proposta de integração curricular pelas atividades de extensão universitária que devem, obrigatoriamente, compor os currículos dos cursos de graduação das universidades públicas. Obrigatoriedade que se fortaleceu com o novo PNE DE 2014-2024. A historicidade da extensão universitária carrega traços da prestação de serviços e do assistencialismo com tentativas de superação pela via de conceder às atividades extensionistas como o instrumento transformador (SOUSA, 2010, p. 129).

Compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa

revelam a possibilidade de um trabalho indissociável. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea (SÍVERES, 2013).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos têm como finalidade de explicação geral dos passos que compõem o desenvolvimento da proposta. Neste, caso a pesquisa apresentou-se forma descritiva, com dados bibliográficos e entrevista estruturada. O instrumento de pesquisa foi aplicado junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia participantes do PIBID nos anos de 2018 e 2019, totalizando 4 acadêmicos.

Para isso, a) um primeiro movimento apresentará a relação entre as Universidades Comunitárias e o desenvolvimento regional; b) em segundo lugar, a base legal para a curricularização da extensão; c). Por fim, a apresentação dos resultados, destacando como o desenvolvimento do território Oeste Catarinense tem relação direta com as universidades comunitárias, uma vez que por meio delas forma-se o capital intelectual capaz de planejar o território de maneira equilibrada.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A curricularização da extensão com foco no desenvolvimento local denota que as IES estão buscando alternativas e projetos para inserção de estudantes e docentes na comunidade de forma integrada às estruturas curriculares. Uma das formas são os projetos de ensino, pesquisa e extensão que revelam a possibilidade de um trabalho indissociável entre a universidade e a sociedade.

Neste estudo, realizou-se a análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja a organização é do Ministério de Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e operacionalizada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Na Unoesc Campus de Chapecó o programa contou em 2018 e 2019 com 6 estudantes da IES na condição de bolsistas PIBID, inseridos em escolas públicas estaduais, abrangente em média 230 beneficiários. Na sequência apresenta-se a análise das perspectivas e os

limites da extensão universitária na percepção dos bolsistas do curso de Pedagogia da Unoesc Chapecó, PIBID.

4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOB O OLHAR DO ACADÊMICO/BOLSISTA

A curricularização da extensão tem como um dos pilares a relação entre a universidade e a comunidade, que se materializa por meio da intervenção dos estudantes na realidade proposta, neste caso uma escola pública estadual de Chapecó/SC. O processo inicia-se na Unoesc a partir da publicação e seleção dos alunos bolsistas com a finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

A análise teve início com o questionamento sobre a percepção dos alunos na chegada à escola e as mudanças na rotina de formação acadêmica após a entrada no programa extensionista, descritas pela acadêmica 1 da seguinte forma “quando cheguei na escola estava ansiosa para saber como iria ser essa nova etapa na minha vida, percebi que minha rotina formativa de fato estaria prestes a experimentar a prática”. Para a acadêmica 2 a chegada na escola foi “surpreendente, fui muito bem recebida por todos, com o passar dos dias entrando nas turmas comecei a ter um diálogo com os professores e tive um bom convívio com os alunos. Todos gostaram das estagiárias do PIBID”.

Já para as acadêmicas 5 e 6 a chegada à escola foi desafiante, “os primeiros momentos na escola não foram fáceis, os professores nos tratavam de uma forma não muito acolhedora, talvez nossa presença causasse estranheza a eles” (Acadêmica 3). A acadêmica 4 complementa “essa primeira etapa de adaptação foi um pouco difícil, pois os professores não conheciam o trabalho que seria realizado”.

Reis (1996, p. 43) aponta que “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”. Essa via de elaboração de *práxis* é destaque nas falas das acadêmicas quando sinalizam a experiência da prática da docência no contexto escolar e o momento dialógico com professores e alunos proporcionado pelo programa extensionista.

Além disso, salientam o contexto real de escola, no qual estão presentes as dificuldades de aceitação do novo o que demanda um processo de adaptação pelos professores da escola. Os apontamentos evidenciam o desconhecimento, por parte de alguns professores da escola, da atividade extensionista, reafirmando a necessidade de ampliação do debate acerca da extensão universitária.

Na sequência, questionou-se sobre a percepção do programa e suas contribuições para a compreensão da identidade docente. A acadêmica 2 destaca que “a partir do PIBID entendi que ser professora é sempre estar aprendendo, se reinventando, procurando novas estratégias”. Este relato apresenta a percepção sobre a identidade docente possibilitada pela experiência de convívio no contexto escolar. A identidade docente é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências que demanda de um contexto experimental de prática, o que é possibilitado pelo PIBID.

Além desse enunciado, a acadêmica 3 sinaliza que “as vezes para trabalhar as mesmas coisas precisamos de maneira diferente, uma prática de ensino diferenciada”. Elucida-se nessa manifestação, as contribuições do programa extensionista para a constituição do ser e estar docente e a reflexão sobre as práticas de ensino. Ainda, a acadêmica 1 destaca que “entendi a importância de trabalhar com a diversidade dentro de uma sala de aula pois as diferenças de aprendizagem são muitas, entre elas, diferentes níveis de aprendizagem”, na sequência, a acadêmica 4, aponta que “compreendi que é necessário o professor ficar motivando para que continue desenvolvendo as atividades e fazer com que os alunos se empenhem”

Face aos apontamentos nos enunciados compreendemos que a identidade profissional docente se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, das contradições, dos desafios na experiência (SÍVERES, 2013).

Na sequência, questionou-se sobre a contribuição para a formação enquanto futura docente, ao que a acadêmica 3 define: “percebi que o professor é um exemplo de atitudes de formas de falas, de exigências, de não aceitar alguns comportamentos, elas são nas referências e nós junto com elas referências para eles, os alunos”. A expressão destaca que a extensão foi uma oportunidade de formação crítico reflexiva conforme Síveres (2013) enquanto processo de aprendizagem e possibilidade indissociável entre ensino, a pesquisa e a extensão garantindo o contato com a realidade contemporânea. A extensão neste contexto apresenta-se como relevante forma dos acadêmicos serem agentes de transformação do território, segundo Benko (1999), intervindo em ambientes - em especial nas escolas públicas -, que atendem pessoas em condições socioeconômicas carentes, e que exigem criatividade nas ações de intervenção na realidade encontrada.

A curricularização da extensão tem em sua essência a aproximação do acadêmico com a realidade local, visando integrar a teoria e a prática, de modo a compreender a realidade e despertar nos bolsistas os desafios das ações relacionadas a atuação docente, considerando a atuação futura. A acadêmica 4 destacou que “aprendi a ouvir, compreender

as dificuldades, incentivar a criatividade, a descobrir habilidades, observar, praticar e desafio em tentar colocar a teoria em prática”.

A acadêmica 5 destacou também que “o programa me auxiliou muito no desenvolvimento como educadora, pois ampliou meus horizontes acerca das dificuldades que encontraremos em sala”. A acadêmica 6 destaca “percebi que ser professor demanda nos mantermos em estudo constante e que tem que amar a profissão para continuar nela”. Nas falas observa-se conforme Sousa (2010) que a universidade por meio da curricularização da extensão, é capaz de atuar sob as mudanças das circunstâncias, mas também sendo transformada por essas mesmas circunstâncias.

Os depoimentos demonstram que a inserção dos acadêmicos bolsistas pela curricularização da extensão, promoveu desenvolvimento comportamental e reflexivo dos futuros profissionais conforme expressou a acadêmica 2 ao “perceber que cada um tem seu jeito próprio, que não existe certo ou errado, quando fazemos o nosso melhor no momento”. Seguido da acadêmica 1 ao enfatizar que “cada professor é um ser humano com acertos ou erros, que precisamos refletir o que é ética e quais nossas metas. Pensei muito em como ajudar as crianças mais carentes e como mobilizar as famílias para apoiarem mais a escola e se preocupar com seus filhos”.

Conforme Gadotti (2017) a curricularização necessita ter pertinência social, articulação com a comunidade local como espaço de transformação social por meio do conhecimento, assim observa-se que a participação no PIBID fez com que os acadêmicos percebessem as demandas de inserção social e os desafios.

O aprendizado com a extensão na escola foi destaque na fala da acadêmica 4 ao reconhecer a necessidade de “organização, empenho, criatividade e comprometimento no desenvolvimento das atividades”. A experiência do PIBID refletiu no acadêmico de forma motivadora e positiva conforme expresso também pela acadêmica 1 ao dizer que a “mensagem que deixo é que nunca devemos desistir dos nossos sonhos por mais difícil que seja. Por que na vida nada é fácil, mas com determinação conseguimos alcançar nossos objetivos e teremos mais conhecimento, pois isso ninguém tira de nós”.

As falas alinham-se com a expresso por Santos e Deus (2014), sobre a importância de a extensão ser uma construção coletiva na IES tanto de forma quantitativa quanto qualitativa para aproveitar o potencial educativo e formativo da extensão. A curricularização da extensão via PIBID apresentou-se como uma motivação aos estudantes para com o curso realizado, o contato com a profissão ainda durante a formação e a oportunidade de identificar na comunidade formas de contribuir por meio da atividade docente a ser exercida no futuro.

Os relatos apresentados reforçam a necessidade de a curricularização da extensão integrar a concepção institucional e ganhar forma nos projetos pedagógicos dos cursos e

projetos, envolvendo toda a comunidade acadêmica. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas pode não ser entendida como essencial no processo de formação. Se não forem compreendidas como parte do processo formativo nas universidades, as atividades de extensão podem não ser realizadas com a intensidade necessária e, quiçá, nem mesmo serem cumpridas.

5 CONSIDERAÇÕES

O estudo objetivou analisar as perspectivas e os limites da curricularização da extensão universitária como possibilidade de atividade crítico-emancipatória para os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID da Unoesc Chapecó. Para tanto, realizou-se entrevistas com os acadêmicos bolsistas que participaram do projeto em 2018 e 2019 e que atuaram em escolas públicas.

A pesquisa revelou que a curricularização da extensão via PIBID oportunizou aos acadêmicos melhorias na formação humana e profissional, uma vez que promoveu a reflexão sobre a realidade encontrada na comunidade carente das escolas públicas, gerando reflexões sobre como alterar o território por meio do conhecimento, e permitindo que a formação docente fosse pensada e experimentada para além dos bancos universitários.

Restou evidenciado, portanto, que as contribuições da curricularização da extensão são inúmeras, desde a aplicação dos conhecimentos específicos ao contato com a realidade da futura profissão e a contribuição dessa experiência no processo formativo e para o desenvolvimento regional.

6 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.
- BENKO, G. **A Ciência Regional**. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- CIMADON, Aristides; MOTA, Jéssica Romeiro. **Perspectivas desafiadoras da gestão universitária das instituições de educação superior públicas não estatais de Santa Catarina - Uma visão do estado da arte**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 4, n. 4, p. 37-50, 2011.
- DEL GROSSI, M. E.; SILVA, J. G. da. **Novo rural: uma abordagem ilustrada**. Londrina: Instituto Agrônômico do Paraná, 2002. v. 1.
- GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **São Paulo: Instituto Paulo Freire**, 2017.

REIS, Renato Hilário dos. **Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil**. Linhas Críticas. v. 2, n. 2, 1996.

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

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

TREVISOL, Joviles Vítório; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Políticas e dinâmicas do ensino superior em Santa Catarina: análise dos indicadores do Inep (1991-2004)**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.