

## **Extensão universitária, formação de professores e ensino de História no Brasil: abordagens, legislação e desafios**

*Edson Holanda Lima Barboza*<sup>1</sup>  
*Silviana Fernandes Mariz*<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda o processo de curricularização das atividades de extensão no Ensino Superior Brasileiro. Embora sendo, constitucionalmente, um dos três pilares que deve compor os processos educativos nas universidades, a Extensão Universitária, desde a década de 1930, foi pensada em termos, meramente, assistencialistas, filantrópicos ou como componente secundário e opcional, no currículo dos cursos de graduação, sem vinculação ao ensino e à pesquisa. As ações extensionistas também receberam pouca atenção de pesquisadores das áreas de História da Educação ou do Ensino de História. Em contraponto, são analisadas abordagens e trajetórias das atividades de extensão, as legislações a partir da Constituição de 1988 que buscam sua institucionalização curricular, a produção acadêmica sobre o tema e os desafios para sua efetivação, com foco, especialmente, nos cursos de formação de professores (licenciaturas), a partir do curso de História como referência.

**Palavras-chave:** Extensão. Ensino Superior. Legislação. Curricularização. História

**Abstract:** This article addresses the inclusion of the extension activities in the undergraduate curricula of Brazilian Higher Education. In spite of being constitutionally one of the three pillars that must compose the educational process at Brazilian universities, the university extension, since the 1930s, was meant in purely charitable and philanthropic terms or as a secondary and optional component in the undergraduate courses curricula, without connections to teaching training and research projects. Extension activities also received little attention from researchers of History of Education or History Teaching. In contrast, the analysis conducted in this article also focus on the approaches and trajectories of extension activities, concerning the educational legislation related to the 1988 Brazilian Federal Constitution which seeks to ensure its curricular institutionalization, and the academic production on this issue, placing special emphasis on the challenges facing the training teachers courses, specially the History ones, in order to ensure its implementation.

**Keywords:** Extension. Higher Education. Legislation. Curricula. History

**University Extension, Teacher Training and History Teaching in Brazil: approaches, legislation and challenges**

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social (PUC/SP) e Professor vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). e-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFC) e Professora vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). e-mail: silviana\_mariz@unilab.edu.br

## **Introdução**

O historiador Luís Fernando Cerri (2013), ao analisar a trajetória e as perspectivas para a formação de professores de História, destaca a insistência na manutenção da oferta de mapas curriculares nos cursos de licenciatura no Brasil segundo o tradicional modelo “3+1”<sup>3</sup>, marcado por estudos teóricos nos três primeiros anos de graduação e por apenas um ano de estudos pedagógicos ou práticos ao final do processo formativo. Outra perspectiva apontada pelo autor seria a de promover “novos modelos em que a docência e a ciência se integram numa formação unificada, que previne a dissociação entre teoria e prática” (CERRI, 2013, p. 167).

No presente artigo, mostramos que, apesar de mudanças ocorridas na legislação atualmente vigente no Brasil e responsável por promover a articulação das horas destinadas ao estudo e à prática docente, o chamado modelo “3+1”, em grande medida, se construiu e se consolidou, através da fixação dos estágios supervisionados no último ano do curso; enquanto a Extensão Universitária permanecia como uma componente curricular possível de ser ignorada e, portanto, sendo admissível sua ausência nos currículos dos cursos de graduação, sejam bacharelados ou licenciaturas.

Deste modo, como ponto de partida para problematizarmos a escassez das atividades extensionistas como dimensão indispensável à formação de estudantes universitários em geral, e de futuros docentes em particular, consideramos a ausência da extensão como um dos elementos que pode representar uma frágil formação profissional, uma vez que várias gerações de professores de História se formaram, no Brasil, sem nunca ter participado de qualquer ação, projeto e/ou programa de extensão; pois, até poucos anos, o incentivo à promoção desse tipo de iniciativa formativa era praticamente inexistente nos cursos onde, por tradição, a extensão não era vista e experimentada como espaço de formação.

Mesmo quando a extensão está presente, ela é compreendida a partir de um viés filantropo e assistencialista, sendo esta a abordagem mais comum para cursos como os de Agronomia, Medicina e áreas afins (Nutrição, Odontologia, Fisioterapia), Serviço Social, Psicologia, Veterinária e Direito porque de fácil e rápido apelo para a oferta de minicursos, oficinas e toda sorte de serviços de atendimento destinados às comunidades circunvizinhas dos campi universitários.

---

<sup>3</sup> O modelo “3+1” é assim chamado porque se referia a três anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula. Por algum tempo, a conclusão dos três primeiros anos dava direito a um diploma de conclusão com o título de Bacharel (por exemplo, em História), e o ano complementar dava direito ao diploma que licenciava para o exercício da profissão docente, por isso chamado de diploma de Licenciatura (CERRI, 2013, p. 170).

Tal ideia e perspectiva sobre a Extensão Universitária, como ato de filantropia e/ou assistencialismo, se realiza na compreensão de que há cursos “com mais” e cursos “com menos” perfil para a extensão; sendo que os cursos considerados “com mais” perfil para a extensão correspondem, por um lado, aos cursos que são vistos corriqueiramente como sendo “mais científicos”, ou seja, mais próximos de uma idealização da ciência moderna como conhecimento “neutro” e “objetivo”; e, por outro lado, também correspondem a cursos cujo corpo discente é, no Brasil, historicamente, formado por jovens oriundos de famílias mais privilegiadas do ponto de vista socioeconômico.

Com isto, temos dois importantes critérios para a afirmação de uma suposta superioridade necessária para justificar a oferta de ações extensionistas entendidas como ato de filantropia e/ou assistencialismo, mantendo-se subjacente a esse senso comum acadêmico a premissa de que a Extensão Universitária deve ser, exclusivamente, o ato de levar algo para quem nada, ou quase nada tem. Deste modo, o extensionismo, no Brasil, ainda se sustém como expressão daquilo que Lander (2005) chamou de “sucessivas separações ou partições do mundo real” (p. 08), advindas de uma perspectiva da colonialidade dos saberes construída a partir das experiências de dominação inauguradas nas Américas pelos europeus, e levando a “uma construção discursiva neutralizadora das ciências sociais e dos saberes sociais modernos” (LANDER, 2005, p. 09).

Dentre as múltiplas dimensões de repartição do mundo real destacadas por Lander, duas nos auxiliam a pensar melhor sobre como a prática extensionista persiste sendo encarada, nas universidades brasileiras, como filantropia/assistencialismo: uma é a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e a sensibilidade; e a outra se refere à separação entre a população em geral e o mundo dos especialistas:

Estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os ‘Outros’, o restante dos povos e culturas do planeta (LANDER, 2005, p.10).

É, então, como ponte que reúne e reconcilia, ainda que momentaneamente, duas dimensões apartadas do mesmo mundo real, que a extensão foi, durante muito tempo, pensada e articulada, a partir da oferta de práticas de superposição de conhecimentos, culturas e saberes de uns, a universidade, sobre outros, a comunidade, previamente tomada como despossuída; e, portanto, descorporizada e descontextualizada de seus processos históricos particulares. Sendo assim, ainda que ausente em alguns cursos, mas presente em muitos

outros, a Extensão Universitária, no Brasil, pelo modo como foi pensada, articulada e implementada, continua, em grande medida, sendo um dos principais dispositivos de favorecimento da construção e da consolidação das universidades brasileiras como espaços de colonização de saberes e culturas.

Contudo, importa assinalar que as críticas a essa concepção elitista de Extensão Universitária são anteriores aos estudos decoloniais – algumas, por exemplo, datam do mesmo ano da reforma universitária, em 1968. É o caso do educador brasileiro Paulo Freire que, neste mesmo ano, proferiu uma conferência em Santiago do Chile a convite do Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária. No ano seguinte, 1969, a conferência foi publicada, em espanhol, na forma de ensaio sob o título “*Extención o Comunicación?*”.

Refletindo sobre a importância e a forma como a Extensão Universitária costumava ser pensada e adotada largamente no campo da agronomia, Freire, naquele contexto específico, não apenas criticou como também apontou para os riscos que a prática extensionista pode assumir ao ser praticada como invasão cultural; e, segundo o educador brasileiro, era isso o que se fazia no âmbito da extensão. Para Freire, portanto, a Extensão Universitária estava longe de se configurar como prática educativa, pois, para ele, o ato de educar pressupõe comunicação, ou seja, diálogo, trocas, empréstimos e conexões entre os sujeitos envolvidos. Estando subjacente ao processo educativo, a construção do conhecimento não pode acontecer senão a partir da troca e do diálogo, e nunca pela transmissão ou, conforme Freire critica, pela extensão entendida como ato de estender algo sobre alguém – no caso específico por ele analisado, estender o conhecimento oriundo da universidade sobre uma comunidade tida como esvaziada deste conteúdo.

No Brasil, a obra em questão só veio a ser publicada, em 1983, pela editora carioca “Paz e Terra” em formato de livro com o mesmo título apenas traduzido para o português “*Extensão ou Comunicação?*”. Disponível, portanto, desde o início da década de 1980, ela, no entanto, nunca integrou nenhuma bibliografia da formação acadêmica dos autores do presente artigo quando cursávamos a licenciatura; permanecendo, na verdade, até hoje, pouco conhecida e pouco mencionada, mesmo nas revistas especializadas de Extensão Universitária.

Contudo, mesmo as críticas de Freire mantendo certa atualidade, até porque a denominação permaneceu a mesma, importa assinalar que a Extensão Universitária vem sendo alvo de reflexões, problematizações, revisões e reabilitações por parte de inúmeros docentes, nas universidades públicas brasileiras, preocupados com a oferta de uma formação

acadêmica dialógica, capaz de interagir com a sociedade brasileira em seus mais diferentes e complexos espectros sociais.

### ***A Extensão no Currículo Universitário Brasileiro***

As atividades extensionistas em âmbito acadêmico no Brasil remontam à década de 1930, época marcada por projetos de construção de uma identidade nacional em diferentes setores da sociedade brasileira, especialmente do ponto de vista cultural. É nesse contexto também que se dá o primeiro impulso desenvolvimentista no campo da educação através de várias reformas. Segundo Rodrigues, desde então “a extensão desenvolvida no Brasil, no século XX, foi influenciada por essas duas linhas: da Europa e dos Estados Unidos. Da primeira, o modelo dos cursos direcionados para as camadas populares, via universidades populares; da segunda, a vinculação das atividades de desenvolvimento de comunidades através da prestação de serviços” (RODRIGUES, 1997, p. 91). Essas tendências, intervencionista ou assistencialista, formaram, então, um dos pilares de sustentação da extensão nas universidades brasileiras.

Não se pode esquecer que esse dado se mostra mais como expressão do tipo e do modelo de universidade que se concebia na época para o Brasil do que simplesmente creditar aos projetos de Extensão Universitária a ideia de que eles, em si mesmos, são meros instrumentos de assistencialismo social. Basta lembrar que só recentemente, sobretudo a partir das últimas experiências de governo popular no Brasil com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à presidência do país, é que ocorreu um processo de viragem no entendimento não apenas do que deve ser a extensão no ambiente universitário, mas no próprio entendimento do que deveriam ser as universidades públicas em sua qualidade de projeto político-pedagógico de formação de cidadãos.

Nesse sentido, é oportuno destacar que através da implementação de políticas focais, como a aprovação de cotas sociais e raciais nos exames de seleção para as universidades, promoveu-se o ingresso, massificado em alguns cursos – sobretudo nos de licenciatura –, significativo de jovens e adultos oriundos de famílias de trabalhadores, urbanos e rurais. Com isso, tanto o cenário quanto o ambiente universitário experimentaram mudanças radicais em sua morfologia, composição e funcionamento. Sendo assim, os ideais que pautavam, norteavam e sustentavam os projetos de Extensão Universitária foram, pouco a pouco, sendo redesenhados e novas propostas passaram a ser albergadas.

Mudança de público discente, mudança de concepção de extensão. Já não bastava mais oferecer cursos de alfabetização ou de assistência médica de atenção primária às comunidades circunvizinhas aos campi universitários. A ideia de que os projetos de extensão deveriam suplantar tal perspectiva veio a se fortalecer ainda mais a partir da reavaliação dos sentidos atribuídos ao próprio conhecimento científico, em primeiro lugar, e acadêmico, em segundo.

A defesa de um conhecimento científico infalível e superior a qualquer outra forma de saber passou, sobretudo a partir da década de 1950, a ser sistematicamente inquirido por diversos estudiosos oriundos das mais diferentes áreas do conhecimento humano, mas principalmente dentre os pensadores das Humanidades. No Brasil, em particular, pensadores, como Paulo Freire (1987), passaram a defender sistematicamente a necessidade de dialogar com os saberes populares, não letrados e tidos por “senso comum”.

Na esteira dessas transformações, é oportuno destacar o contexto político no Brasil que veio a impulsionar o fortalecimento de diversos movimentos sociais, sobretudo o de docentes, seja na educação básica seja no ensino superior. A partir de então, a perspectiva passou a ser a de que os projetos de extensão, mais do que projetos assistencialistas ou meramente pedagógicos, se tornassem projetos de formação, de discussão e de diálogo político e cultural com os diferentes grupos sociais não ingressos na universidade; por outro lado, também passaram a ser entendidos como sendo o espaço privilegiado de aproximação e de agregação dessa comunidade não acadêmica dentro das universidades brasileiras.

Desse modo, ao invés de se defender um movimento unidirecional da universidade indo até a comunidade, passou a se defender também a ida da comunidade até a universidade. Esse processo de deslocamento, no entanto, não deveria ocorrer meramente no sentido territorial; mas, sobretudo, no sentido da própria construção de saberes, ou seja, a ida da comunidade até a universidade deveria ser também no sentido de fazê-la, ela mesma, falar, anunciar e enunciar seus conhecimentos, ensinando, construindo e reconstruindo suas redes de saberes através da aproximação e da conexão com a universidade.

Apesar de, desde a década de 1930, ter havido a oferta de cursos de extensão em universidades públicas, como foi o caso dos cursos oferecidos pela Universidade Popular vinculada à Universidade de São Paulo (RODRIGUES, 1997, p. 95), foi somente, no contexto pós-redemocratização, que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, entendida como princípio norteador da educação superior no Brasil se afirmou, a partir da Constituição Federal (1988), especificamente em seu artigo 207.

Seis anos após a promulgação da Constituição de 1988, a extensão passou a ser considerada pela primeira vez como parte integrante de componente curricular obrigatória de um curso de graduação no Brasil, quando, em 1994, a Portaria do Ministério da Educação nº 1.886, emitida pelo antigo Conselho Federal de Educação (1961-1995), regulamentou o curso de Direito e estabeleceu seu currículo mínimo, incluindo as atividades complementares:

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno (FRAUCHES, 2011).

Apesar do pioneirismo do curso de Direito em relação à curricularização da extensão através das atividades complementares, na prática, a parcela de 5% a 10% da carga horária das atividades complementares poderia ser cumprida também em atividades de ensino, como monitorias e disciplinas não previstas no currículo, ou pesquisa, a partir da iniciação científica e apresentação em eventos. Ou seja, a extensão, permanecia como um papel secundário, uma vez que ensino e pesquisa já predominavam de 90% a 95% no currículo do curso de Direito.

Este princípio de considerar a extensão como parte integrante das atividades complementares foi incorporado pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação<sup>4</sup> emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, após 1995, ano de sua criação<sup>5</sup>. Portanto, as atividades extensionistas continuavam tratadas como uma dimensão de menor importância, embora, além do texto constitucional que garantia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996, também tenha estabelecido, em seu artigo 43, a extensão como uma das finalidades da educação superior brasileira.

A partir deste acúmulo legal, ocorreu, em 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001 – 2010, através da lei federal n.º 10.172/2001, cuja Meta 23 estabelecia a projeção de:

---

<sup>4</sup> Todas as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação no Brasil descritos no artigo estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 30/07/2020.

<sup>5</sup> Segundo o portal eletrônico do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o “órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República”. O CNE é responsável por elaborar pareceres e resoluções sobre todo o sistema de Educação Básica e Superior. Histórico disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 08/08/2020.

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001a, p. 36).

É relevante destacar a compreensão acerca de como a Extensão Universitária no Brasil passou a ser assumida a partir desse amplo processo de sua institucionalização. Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária, publicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 2012, “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). A partir desse entendimento sobre o que é a Extensão Universitária, é possível afirmar que ela deixa de assumir um caráter extemporâneo de doadora de boas ações a seu público externo, passando a ser admitida como dimensão constituinte e parte fundamental da educação superior.

A fim de assegurar a sua concepção de processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, a Política Nacional de Extensão Universitária também inaugurou o conjunto de diretrizes que deveriam ser adotadas no processo de formulação e de implementação das ações de Extensão Universitária. No total, são cinco as diretrizes: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e impacto e transformação social.

Em conjunto, são as diretrizes que, no final das contas, evidenciam o que e como devem ser as ações de extensão, ou seja, a partir delas, temos a reafirmação da Extensão Universitária como prática acadêmica cuja postura de hegemonia deve ser abandonada em favor de outra, centrada no diálogo com setores e movimentos sociais que tanto compõem quanto educam, pesquisam e atendem suas bases comunitárias. De acordo com as diretrizes, então, conceber a universidade como não sendo o único esteio produtor e irradiador de saberes é um exercício que deve ser praticado internamente na própria instituição.

Com isto, abrem-se os caminhos para se antever que, oportunizados pelas trocas e empréstimos de conhecimentos advindos de diferentes origens sociais e profissionais, o ensino, a pesquisa e própria extensão se fazem mutuamente e indissociados um do outro; pois, o ensino e a pesquisa se realizam como prática acadêmica no campo da extensão bem como a extensão, a partir desta concepção, passa a fornecer pautas de discussões e debates, responsáveis por produzir e circular conhecimento. Deste modo, a nova perspectiva em

relação à Extensão Universitária aponta para a necessidade de revisar a dinâmica universitária e suas metodologias de aprendizagem:

a extensão universitária muda a concepção pedagógica de ensino, introduzindo um novo conceito de sala de aula, com novas metodologias de aprendizagem que apresentam uma preocupação com a formação cidadã e não apenas técnica e ampliam o acesso e a democratização do saber. Nesse sentido, o conhecimento que o estudante adquire fora de sala de aula, a partir da interação com a comunidade, contribui para que este adquira uma visão diferenciada do mundo. (BENETTI et al, 2015, p. 27).

Neste sentido, o resultado da ação extensionista será percebido nos impactos de transformação produzidos não apenas na formação do estudante e na comunidade universitária, mas em todos os espaços onde as ações foram realizadas, envolvendo seus agentes nesse processo transformador e, portanto, educativo. O impacto na formação do estudante repousa na potência que as ações de extensão têm de aproximá-lo da realidade de modo orientado, a partir do diálogo previamente estabelecido em sala de aula e intermediado pela visão científica e pedagógica inerente às universidades. Uma vez munido desse referencial, ao interagir com outros universos e saberes, do estudante será exigido que ele consiga transitar entre universidade e comunidade, comunicando-se com ambas as dimensões. Com isto, é possível antever o impacto da extensão na formação do estudante.

Por outro lado, impacto similar também deve atingir as comunidades envolvidas, no sentido de que elas, a partir desse encontro, serão levadas a questionar suas lógicas, seus conhecimentos, suas organizações e analisar o quanto devem se confirmar ou se transformar como parte da sociedade. Assim, as ações de extensão se constituem como espaço privilegiado para o autoconhecimento e para a transformação das comunidades envolvidas, levando-as a vislumbrarem e construírem as soluções que elas mesmas necessitam para que avancem nas conquistas de políticas públicas essenciais para a afirmação de suas cidadanias e dos valores democráticos que devem subsidiar a transformação da sociedade brasileira e aqui, nesta categoria, inclui-se necessariamente as próprias universidades.

Avançando no processo de curricularização, para o decênio 2014 – 2024, o novo Plano Nacional de Educação, aprovado através da lei federal nº 13.005/2014, tornou a reafirmar em sua Meta 12, Estratégia 7, a responsabilidade institucional das universidades de “assegurar, no mínimo, 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, p. 74) – um sinal de que as metas da versão do Plano Nacional de Educação (2001-2010) não foram alcançadas.

Desse modo, em complemento ao processo de institucionalização da Extensão Universitária no país, ao mesmo tempo em que regimentando o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, ocorreu, no final de 2018, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira, através de resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, a saber, Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.<sup>6</sup>

Encaminhando aquilo que, desde a aprovação das leis federais 10.172/2001 e 13.005/2014 (PNE), vem sendo chamado de “curricularização da extensão”, as atividades de extensão ganharam o caráter de obrigatoriedade nos currículos dos cursos de graduação nas universidades brasileiras. Tal mudança, avaliamos, se torna ainda mais importante pelo fato de imprimir à extensão a mesma centralidade, tradicionalmente, atribuída ao ensino e à pesquisa dentro do ambiente universitário, rompendo com uma velha hierarquia que posicionava as atividades de extensão na base de uma suposta escala qualitativa de prestígio; e, por outro lado, “a extensão assume o papel de conectora entre o ensino e a pesquisa, não como mensageira da academia para a sociedade, mas como uma ação mobilizadora dos mecanismos de construção dos saberes” (SILVA et alii, 2011, p. 375).

Assim, concordamos que a extensão deve, atualmente, ser vista como “um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa” (MANCHUR et alii, 2013, p. 334), pois é através dela que se pode vivenciar a integração entre teoria e prática num diálogo entre universidade e sociedade, possibilitando tanto a conexão de saberes entre ambas as instâncias quanto a tradução e a construção de conhecimentos.

No entanto, os desdobramentos negativos da perspectiva tradicional de cisão entre teoria e prática vão além de uma formação deficitária marcada pela fragmentação e pela hierarquização de saberes que opõem o saber-pensar ao saber-fazer. No caso da educação superior, ela leva a um duplo estado de miopia e de surdez em relação à sociedade que passa a ser vista como fonte de “problemas sociais” e mero repositório passivo de conhecimentos produzidos na universidade. Em sentido oposto, a extensão deve ser tomada como práxis e “a universidade deve buscar a comunidade não com o entendimento dela como um problema

---

<sup>6</sup> A Resolução CNE/CES nº 7/2018, 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 2014-2024 e dá outras providências”, e, determina o prazo até dezembro de 2021 (Art. 19) para adequação das instituições de ensino superior às diretrizes para a extensão. 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 08/08/2020.

para ser resolvido ou atendido, mas como parte do ‘real’ que proporciona as condições necessárias para a formação do pensamento crítico” (RODRIGUES, 2005, p. 87 – 88).

Por outro lado, afirmar isso não significa defender que a universidade se torne “refém” da sociedade, proporcionando atividades que não se constituam como expressão das diretrizes, da missão e do plano de desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior, uma vez que estamos cientes de que a extensão não pode estar alheia aos projetos de pesquisa e ensino já previstos e desenvolvidos por cada instituição de ensino superior.

Neste embate de abordagens, desde a chamada redemocratização, a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das universidades brasileiras veio ocorrendo em processo gradual que foi se inscrevendo como realidade a partir da construção de sua rede de amparo legal em articulação com a autonomia universitária. Da Constituição Federal de 1988 até a Resolução CNE/CES n.º 7/2018, temos o transcurso de três décadas, e, no entanto, ainda é possível afirmar que não alcançamos o ponto ideal desejado nos documentos oficiais.

Além das limitações de financiamento e das contradições históricas, os estudos sobre a extensão tem se concentrado no eixo centro-sul do país – é o que indica uma análise a partir da produção acadêmica especializada. Considerando um recorte regional, Coelho (2014) pesquisou 29 revistas multidisciplinares destinadas especificamente à Extensão Universitária, identificando que a região Sul, à época, concentrava 41% das revistas em atividade e a região Sudeste aquinhoava 31%; os 28% restantes ficava dividido entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Distrito Federal, tendo este um destaque maior comparado às três demais regiões. No caso específico do Ceará, que atualmente não possui nenhum periódico de Extensão Universitária em ativa circulação, é irônico saber que a Universidade Federal do Ceará foi responsável por certa vanguarda na área ao publicar em 1988 a primeira edição da revista *Desafio* cuja circulação foi encerrada na década seguinte<sup>7</sup> (COELHO, 2014, p. 69).

Essa lacuna é um indício de que, lamentavelmente, para muitos docentes universitários a extensão não passa de “mero instrumento pedagógico complementar ou acessório e, portanto, opcional” (COELHO, 2015, p. 15); ao invés de entendê-la como componente curricular essencial do processo educativo na educação superior, com forte potencial à

---

<sup>7</sup> Segundo Coelho (2014, p. 69), outras iniciativas também foram pioneiras, são elas: a revista de extensão *PartipAção*, iniciada em 1997 na UnB e a revista *Em Extensão*, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciada em 1998 – ambas continuam em atividade. Mas outras iniciativas antecederam as revistas *ParticipAção* e *Em Extensão*, foram elas: a revista *Desafio* da UFC cuja circulação perdurou de 1988 até a década seguinte; a revista *Cadernos da Proex*, da PUC – Minas, também iniciada em 1988 mas cuja vida útil se estendeu até 2006 e a *Revista de Extensão* da UFPB que teve curtíssima duração, de 1996 a 1999.

promoção da qualificação, oportunizando ao estudante, além de atuar com protagonismo e autonomia, o desenvolvimento do engajamento social e da cidadania.

O cenário é ainda mais problemático se consideramos a presença da extensão como importante componente curricular na formação inicial e continuada de professores. Andréa Kochhnann (2017), ao refletir sobre a formação de professores e a Extensão Universitária, identificou a insistência da concepção das práticas extensionistas a partir de uma linha de atuação tradicional conhecida por “eventista-orgânica” em que predomina a prestação de serviços ou atividades esporádicas desvinculadas do contexto e do processo de aprendizagem.

Fruto de sua pesquisa de doutorado, em que analisou a produção acadêmica sobre Extensão Universitária no Brasil entre os anos de 2013 e 2016, a autora identificou que a extensão ainda está longe de ser entendida como “permanente e imersa no processo formativo e na produção de conhecimento”, ou seja, como “vertente formadora de professores e não somente que atende as demandas sociais, principalmente pelo assistencialismo” (KOCHHNANN, 2017, p. 276).

Tendo analisado periódicos da área de educação, dissertações e teses no repositório da CAPES e publicações do GT 08 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pedagogia (ANPED), Kochhnann chama atenção para a quase total ausência de publicações sobre a extensão. Ao examinar cinco periódicos especializados, nomeadamente *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa*; *Educação e Realidade*; *Educação e Sociedade* e *Pró-Posições*, de um universo de 1014 artigos publicados, a autora localizou apenas um artigo abordando as atividades extensionistas no campo da educação. Para ela, a pouca ocorrência de publicações expressa a preocupação diminuta com as ações de extensão no processo formativo inicial de professores da educação básica.

De fato, essa ausência de publicações é inquietante, mas, antes de indicar certo desinteresse das próprias revistas em abrir espaço para as experiências extensionistas nos cursos de formação de professores, é indício, na verdade, de que, ao menos no caso das licenciaturas, prevalece a preocupação, quase exclusiva, com a formação inicial do professor na sala de aula, ficando, por vezes, menosprezados outros espaços educativos não-formais.

### ***As Atividades de Extensão e o Ensino de História***

Para falar sobre a Extensão Universitária nos cursos de licenciatura em História no Brasil é necessário analisar um pouco sobre seu processo recente de regulação, normatizado

através das diretrizes para Formação de Professores<sup>8</sup> e das diretrizes específicas para o curso de História, ambas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em fevereiro de 2002, no contexto de iniciativas para implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Conselho Pleno do CNE aprovou duas resoluções muito importantes para os cursos de Licenciatura. Uma é a resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, abrindo caminho para superar o antigo esquema de formação “3+1”, vigente desde os anos 1960.

Em seu artigo 12, as diretrizes das licenciaturas definiram, entre outros critérios, que na matriz curricular dos cursos a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p.5), tendo sido este princípio mantido nas atualizações das diretrizes para a formação de professores, emitidas posteriormente (Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019).

O outro regramento determinante sobre a formação de professores foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que aprovou a carga horária para os cursos de licenciatura, pois definiu a inclusão da exigência de carga horária mínima de 400 horas para a Prática como Componente Curricular e de 200 horas para as Atividades Complementares.

No mês seguinte, em 13 de março de 2002, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, através da Resolução CNE/CES nº 13/2002, sendo ela a primeira iniciativa, a partir da redemocratização, com vistas a orientar a formulação/revisão dos currículos dos cursos de História no Brasil, incluindo a orientação para que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de História explicitassem, entre outros critérios, “as características das atividades complementares” (BRASIL, 2002b); sem, no entanto, detalhar

---

<sup>8</sup> As primeiras Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica foram aprovadas através da Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu “a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. Houve algumas Resoluções do CNE alterando prazos para implementação das determinações. Outras incorporaram parcial ou totalmente as Resoluções de 2002 citadas anteriormente e ampliavam sua abrangência, como foi o caso da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, tratando, além da formação de professores, também de orientações para a segunda licenciatura e a formação continuada, ou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, que definiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” buscando articular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todas as Resoluções **citadas estão disponíveis em:** <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> . Acesso em: 20/08/2020.

quais seriam estas características. Já o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que serviu de base para a construção da Resolução nº 13/2002, aponta que:

As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos (BRASIL, 2001b, p.9).

Desde então, os cursos de História passaram a incluir, em seus PPCs, as atividades acadêmicas complementares como ações desenvolvidas no âmbito do ensino (monitorias, estágios extra curriculares), pesquisa (iniciação científica, apresentação em eventos) ou projetos de extensão, mantendo certa subalternização da última, conforme já destacado quando mencionamos a experiência pioneira do curso de Direito no campo das atividades complementares.

E como estas alterações curriculares no processo de formação de professores de História em relação à curricularização da extensão através das atividades complementares vêm sendo analisadas no âmbito da produção acadêmica especializada sobre o Ensino de História?!

A partir de um levantamento realizado em três das principais revistas da área de História e Ensino de História, ao cruzar a expressão “Ensino de História” e “Extensão”, é possível observar uma maior amostra de textos publicados com essa abordagem, se compararmos ao estudo de Kochhnann (2017). No entanto, ainda assim, esse aumento não é tão significativo assim, pois foram localizados apenas quatro artigos: sendo dois na *Revista História & Ensino* (AMORIM et al, 2019; FERRAZ et al, 2005); um artigo na *Revista História Hoje* (AMORIM, 2017); e outro na *Revista Brasileira de História* (COSTA, 2010).

Os artigos de Érica Oliveira Amorim, publicados em 2017 e 2019, sendo o mais recente em parceria com Luciana Narcizo e Thaise Paula, trazem a experiência de oficinas sobre Memória, História e Patrimônio com estudantes da rede pública de Carangola (MG), seguidas de visitas guiadas ao museu municipal. Considera-se a iniciativa bastante potente, pois permite aos estudantes do curso de História da Universidade Estadual de Minas Gerais a oportunidade de atuar profissionalmente em um espaço de educação não formal, no caso o Museu Municipal de Carangola, enquanto que os estudantes do 9º ano da rede pública participantes do projeto de extensão puderam fortalecer seus laços de pertencimento com a cidade e aprender, a partir da educação patrimonial, mecanismos básicos para uma formação escolar comprometida com a cidadania.

O artigo de Francisco Ferraz, Gilmar Arruda, Marlene Caineli e Wiliam Meireles, publicado em 2005, apresenta as ações do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em que pesquisa e ensino são articulados com a extensão no objetivo de promover a formação continuada de Professores da Educação Básica:

A proposição deste programa de extensão ancora-se na ideia de reinvenção das ações extensionistas, não haveria nesse entendimento uma atividade de extensão isolada, mas ações extensionistas das atividades de ensino e pesquisa. Entendemos que formação continuada não se constrói por acumulação de informações, cursos, técnicas, em cursos rápidos de capacitação ou reciclagem, mas pela aprendizagem realizada no cotidiano profissional, onde o profissional consegue rever seu trabalho em sala de aula através do exercício de refletir sobre sua prática. É nessa perspectiva que pensamos o programa do Laboratório de Ensino de História, trabalhando em parceria com os professores, partilhando saberes, construindo, a partir das experiências e pesquisas de cada um, novos saberes, desencadeando o processo de apropriação de conhecimentos (FERRAZ et al, 2005, p.153).

Em 2005, época de sua publicação, o artigo destacava os 10 anos de existência do Laboratório de Ensino de História da UEL, e entre suas ações de extensão estão: a distribuição de um boletim informativo para professores da educação básica; a publicação de uma das revistas mais importantes do país sobre Ensino de História, a *Revista História & Ensino*; além de eventos e cursos de formação voltados aos profissionais da educação básica. A experiência do laboratório indica a importância da extensão como espaço de comunicação, diálogo e aprendizagem entre o saber acadêmico produzido na universidade e o saber escolar.

Na *Revista Brasileira de História*, que é periódico vinculado à Associação Nacional de História (ANPUH) cuja política editorial tem priorizado, em geral, a pesquisa histórica documental e raramente divulga pesquisas relacionadas ao ensino, temos o artigo de Ariane Lima Costa (2010) abordando a experiência do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, com vistas à adequação curricular para fins de incorporação das ações de extensão a partir das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).

Esta pequena amostra aponta diversas potencialidades para investigar os cruzamentos entre a Extensão Universitária, o processo de formação de professores e o Ensino de História. Então, por quais motivos tal temática permanece ausente ou restrita na produção acadêmica?

Supomos que a pouquíssima presença de artigos cruzando “ensino de História” e “extensão” talvez repouse na própria expectativa de formação dos profissionais de História, mesmo nas licenciaturas, cujo processo educativo continua privilegiando, em primeiro lugar, a excelência para a pesquisa com o propósito de destinar seus melhores alunos para o mercado das pós-graduações no país; e, somente, em segundo lugar, para a área de ensino ou atuação

profissional em espaços educativos não formais (museus, centros culturais e de memória, assessoria aos sindicatos, associações, ONGs, etc.). Infelizmente, a extensão na formação de professores de História, no Brasil, na maioria dos cursos de licenciatura, ainda ocorre de modo secundário ou optativo, sendo submetido muitas vezes a pesquisadores docentes formados a partir de uma estrutura curricular que privilegiava os conhecimentos teórico-metodológicos da historiografia muito mais do que os conhecimentos didático-pedagógicos ou práticos tão fundamentais à formação inicial dos professores.

No entanto, apesar desse cenário, as atividades extensionistas têm dimensão de suma importância por possibilitar a reflexão a respeito da função da escola e do ensino de História na escola e no mundo contemporâneo. Segundo Gonçalves (2009), a extensão é potente no sentido de oportunizar aos licenciandos um contato mais profundo com a comunidade onde, futura e possivelmente, irá trabalhar como professor. Essa imersão na comunidade durante a licenciatura é o que, em grande medida, irá favorecer ao licenciando o conhecimento real da diversidade familiar e social de seus possíveis futuros estudantes; e assim, auxiliar no processo de decodificação e, principalmente, de compreensão do mundo que lhe rodeia, munindo-o, então, de condições objetivas e subjetivas para a construção autônoma de uma cultura profissional necessária à formação da identidade docente.

Neste sentido, a extensão contribui para que o ensino de História supere a tradicional abordagem informativa, conteudista, por vezes desinteressante e não significativa porque desvinculada do mundo real que rodeia e se insere nos espaços escolares e da sala de aula, interferindo ativamente na recepção dos conteúdos presentes nas programações curriculares oficiais elaboradas pelas secretarias municipais e/ou estaduais de educação.

Dito isto, entendemos a extensão como importante dimensão componente do processo de ensino e aprendizagem e que tem a capacidade de atuar significativamente na construção profissional dos licenciandos, a partir do momento em que ela se dá através do contato e da imersão em comunidades, também entendidos como territórios de aprendizagem. Nestes espaços educativos ampliados, possibilitados a partir das ações de extensão universitária, construir o processo de formação de professores de História comprometido com a comunicação e o espaço públicos continua sendo um desafio, representando as atividades extensionistas uma oportunidade importante para este exercício.

Retomando Paulo Freire, o autor após problematizar a polissemia do termo “extensão” a partir da área da agronomia, destaca sua “relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.” (FREIRE, 2013,

p.13), perspectiva que está na base da abordagem tradicional assistencialista, em que o educador-extensionista ultrapassa os muros da universidade para entregar saber e domesticar culturalmente aqueles que não o tem. Em sentido oposto, Freire indica um caminho para experimentar a extensão e o processo educativo, ao considerar que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p.59).

Nestes termos, ao tratar extensão como um canal constante de diálogo e comunicação com a sociedade civil, os currículos das licenciaturas em geral e do curso de História em particular só têm a ganhar. As opções por registrar parte da carga horária de extensão em articulação com as disciplinas teóricas e as atividades práticas<sup>9</sup> ou a partir da atuação em projetos de extensão coordenados por docentes da universidade (UNILAB, 2018), como ocorrem no curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), instituição federal sediada no Ceará, podem permitir que, em conjunto com as atividades de ensino e pesquisa, conhecimentos práticos possam ser elaborados e socializados na execução de ações de extensão. Entre essas atividades, destacamos: a produção de jogos e material didático a partir de diagnósticos realizados com professores e professoras da rede pública; a catalogação de documentos, memórias, produção de fontes orais e disponibilização de acervos; a promoção de trocas de experiências e saberes com comunidades tradicionais; a oferta de cursos de formação continuada para professores; e, a realização cine debates.

São ações como essas que comunicam ao público os saberes produzidos pelo curso na universidade, ao passo que dialogam, constroem e incorporam outros saberes compartilhados por professores, pais e membros das comunidades escolares da região em que a universidade está inserida; de modo a dialogar com moradores de comunidades tradicionais, sindicalistas, associações, e, assim, trazendo outros modos de saber e fazer, a partir dos diálogos

---

<sup>9</sup> No curso de Licenciatura em História da Unilab, com sede em Redenção, no Ceará, as componentes obrigatórias específicas do curso possuem um total de 90 horas cada, sendo 60 horas de atividades teóricas, 15 horas de Prática como Componente Curricular e 15 horas de extensão. Considera-se tal formato interessante, ao articular os estudos teóricos com a pesquisa realizada durante a prática como componente curricular e a entrega de um resultado para a sociedade através da produção de serviços para e em conjunto com a comunidade externa (elaboração de jogos e materiais didáticos, cursos de formação para professores e estudantes da educação básica, parcerias com centros de memória, arquivos, associações e comunidades indígenas e quilombolas, entre outras ações extensionistas), apresentadas ao final de cada componente curricular. O licenciando cumpre 215 horas de extensão no decorrer das componentes obrigatórias, outras 130 horas são contabilizadas a partir da atuação em projetos de extensão coordenados por qualquer docente da instituição, totalizando 345 horas de extensão. O curso possui 3.345 horas de carga horária total para sua integralização, suas 345 horas de atividades de extensão correspondem a aproximadamente 10,31% do currículo, pouco mais que os 10% exigidos na legislação educacional vigente, com isto, encontramos um caso já em acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2018.

construídos nas atividades de extensão que acabam potencializando as dimensões do ensino e da pesquisa no curso de História e na instituição.

### **Conclusão**

Acompanhamos como a curricularização da extensão universitária tem uma longa trajetória desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a garantia da autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A sua consolidação, no entanto, não depende apenas de diretrizes e regramentos, pois um dos principais embates permanece dentro da própria categoria docente quando muitos ainda privilegiam somente a pesquisa e o ensino.

Se a dedicação maior à pesquisa ocorre como transbordamento de nossas formações acadêmicas que privilegiaram o bacharelismo como instrumento de aquisição e acúmulo de prestígio e valorização social; no caso do ensino, essa atenção, por vezes, é fruto de imposições legais que normatizam o exercício docente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394/96, que exige a dedicação de, no mínimo, 08 horas semanais em aulas. Já a extensão, permanece concebida, pela maioria, como algo secundário ou opcional.

Desde 2016, a conjuntura política e educacional não é favorável, pois, apesar da deliberação pela inclusão de 10% da carga horária de extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018), as universidades públicas vêm enfrentando limitação orçamentária e suspensão de concursos que tem levado a uma sobrecarga de trabalho docente, fazendo com que quem opta por coordenar projetos extensionistas, muitas vezes o faz com bolsistas voluntários e financiamento com recursos próprios, para garantir a viabilidade da extensão.

Outro fator preocupante é a composição do CNE que, desde o Governo Temer e principalmente no atual, tem sido marcada pela substituição de representantes ligados ao setor da educação pública, associações científicas e de classe por indivíduos ligados ao ensino privado ou com marca ideológica conservadora, pondo em risco a construção de uma educação baseada em princípios democráticos e inclusivos, como vinha ocorrendo após 1988. Os mandatários atuais tendem a retomar as perspectivas dominantes desde a década de 1960, incluindo uma abordagem conteudista do ensino, elitista da pesquisa e assistencialista da extensão.

Certa desarticulação já pode ser observada na publicação das resoluções pelo CNE, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, que adequou as Diretrizes para a Formação de Professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

quando ao tratar da carga horária dos cursos de licenciatura nem, ao menos, cita as atividades de extensão, embora no ano anterior, o mesmo CNE tenha editado as diretrizes para a extensão através da Resolução CNE/CES nº 7/2018, de 18 de dezembro de 2018. As 400 horas de atividades destinadas à Prática como Componente Curricular foram mantidas, mas as diretrizes para as licenciaturas de 2019 não tratam das atividades complementares, descritas nas versões anteriores das diretrizes para formação de professores (2002 e 2015), nem incluem a extensão como um núcleo autônomo na matriz curricular das licenciaturas.

Logo, novas questões surgem: como a carga horária de extensão passará a ser contabilizada nos currículos? Através da Prática como Componente Curricular (PCC)? Se for este o caso, como garantir que a carga horária de PCC equilibre as dimensões da pesquisa e da extensão, sem subalternizar nenhuma delas? Ou os 10% de extensão deverão ser acrescentados à carga horária mínima das licenciaturas (3.200 horas), aumentando a carga horária dos cursos, sem a ampliação do quantitativo de docentes disponíveis para coordenar projetos de extensão?

São questões que vão além de uma abordagem meramente burocrática ou legalista, e que exigirão a atenção dos colegiados das licenciaturas nos próximos anos, uma vez que o prazo para adaptação dos PPCs aos 10% mínimos de carga horária de extensão é dezembro de 2021, enquanto os ajustes visando a implementação da BNCC devem ser executados até dezembro de 2022. Tudo isto sem considerar os impactos da pandemia de COVID-19 que ainda assola o país, limitando a realização de aulas e reuniões presenciais.

Contudo, apesar dos desafios, as universidades brasileiras, em especial as públicas, podem aproveitar a experiência de curricularização da extensão como uma oportunidade para estabelecer uma comunicação educativa com a sociedade; pois, ao trocar saberes com o público externo, construindo, ensinando, aprendendo e compartilhando conhecimento, é possível trilhar um caminho interessante para convencer a sociedade civil a defender a universidade pública e seu compromisso com a democracia e a transformação social.

## **Referências**

- AMORIM, Érika Oliveira. Ensino de História: como a extensão universitária potencializa a formação profissional. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 172 – 190, 2017.
- AMORIM, Érika Oliveira; NARCISO, Luciana do Carmo; PAULA, Tháise Oliveira. A Universidade, o Museu e a Escola: o ensino de História e o viés extensionista. **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 25, n. 01, p. 373 – 389, jan/jun 2019.

BENETTI, Pablo Cesar et al. Creditação da Extensão Universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. V. 06, n.º 01, p. 25 – 32, jan. – jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação 2001-2010. Lei Federal nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 09/08/2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. 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: 10/08/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 08/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 09/08/2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 13/2002, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 08/08/2020.

CERRI, Luíz Fernando. A Formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, Histórias**. Brasília, vol. 01, n.º 02, p. 167 – 186, 2013.

COELHO, Geraldo Ceni. Revistas Acadêmicas de Extensão Universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. V. 05, n.º 02, p. 69 – 75, jul. – dez. 2014.

\_\_\_\_\_. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista Em Extensão**. V. 13, n.º 02, p. 11 – 24, fevereiro de 2015.

COSTA, Aryana Lima. A Extensão na formação de profissionais de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010, p. 35 – 53.

FERRAZ, Francisco C.; ARRUDA, Gilmar; CAINELLI, Marlene; MEIRELLES, Wiliam R. Laboratório de Ensino de História: desafios de repensar a formação continuada de professores. **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 11, p. 153 – 158, julho 2005.

FRAUCHES, Celso. **Atividades Complementares: Um Espaço Curricular Inovador**. 2011. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/247/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 25/08/2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. FORPROEX: Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Nádía G. Formação Continuada de Professores: o grupo de estudos “Ensino de História”. **Revista Extensão em Foco**. Curitiba, n.º 04, p. 219 – 228, jul. – dez. 2009.

KOCHHNANN, Andréa. Formação de Professores na Extensão Universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Teias**. V. 18, n.º 51, p. 276 – 292, out. – dez. 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2005, p. 08 – 23.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Extensão Universitária: um texto em questão. **Revista Educação e Filosofia**. V. 11(21 e 22), p. 89 – 126, jan. – jun. e jul. – dez. 1997.

SILVA, Rosemary Ferreira da e SILVA, Marise Marçalina de Castro. Extensão Universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 02, p. 371 – 380, 2011.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Acarape/Ceará. Março de 2018. Disponível em: <http://historia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/PPC.-V7.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.24.-Mar%C3%A7o.-2018.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.

Recebido em: 01 de outubro de 2020  
Aprovado em: 18 de dezembro de 2020