



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE-EDUCANORTE**

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS
HUMANOS**

**Macapá
2024**

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS
HUMANOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Rede EDUCANORTE (PGEDA/UFGA), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões

**Macapá
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A553p Andrade, Jemina de Araújo Moraes.

A política de curricularização da extensão das universidades federais da Amazônia brasileira e sua relação com os direitos humanos / Jemina de Araújo Moraes Andrade. — 2024.
233 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Amazônia brasileira. 2. Educação Superior. 3. Extensão universitária. 4. Direitos Humanos. 5. Curricularização. I. Título.

CDD 378.811025

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**A POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS
HUMANOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Rede EDUCANORTE (PGEDA/UFGA), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Data da aprovação:

27/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Orientadora – Presidente da Banca (PGEDA/UNIFAP)

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Membro interno (PGEDA/UNIFAP)

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Membro interno (PGEDA/UFGA)

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Membro externo (PPGE/UFGA)

Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos
Membro externo (PPEB/UFGA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA DE REDE-EDUCANORTE

ATA DE EXAME DE DEFESA N. 09/2024
POLO BELÉM

Aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e vinte e quatro, às 14h:30min, em sala virtual, reuniu-se a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Associação Plena de Rede-Educanorte, homologada pelo Colegiado do Polo Belém, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (Orientadora do trabalho e Presidente da Banca-PGEDA/Rede-Educanorte/UNIFAP), Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinadora Interna-PGEDA/ Rede-Educanorte/UFPB), Profa. Dra. Norma Iracema Barros Ferreira (Examinadora Interna-PGEDA/Rede-Educanorte/UNIFAP), Profa. Dra. Êmina Marcia Nery dos Santos (Examinadora Externa-PPEB/UFPB) e Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Examinadora Externa-PPGE/UFPB). A reunião teve por objetivo julgar o relatório da Defesa de Tese da doutoranda **Jemina de Araújo Moraes Andrade**, intitulada: OS DIREITOS HUMANOS NA POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA. Os trabalhos foram abertos pela presidente da Banca e a seguir foi dada a palavra à doutoranda, para apresentação do trabalho. Cada examinadora arguiu a examinanda, sendo-lhe garantido o tempo de resposta, após o que se procedeu ao julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO** da doutoranda. A seguir, a Banca fez a seguinte recomendação mandatória: condicionou a entrega do texto final às observações da Banca, com indicação de publicação. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que segue subscrita pelos Membros da Banca Examinadora.

Belém, 27, de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br HELENA CRISTINA GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES
Data: 27/06/2024 22:40:15-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA
Data: 01/07/2024 17:28:52-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br NORMA IRACEMA DE BARROS FERREIRA
Data: 27/06/2024 23:58:45-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Norma Iracema Barros Ferreira
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br ÊMINA MÂRCIA NERY DOS SANTOS
Data: 02/07/2024 13:44:42-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Êmina Márcia Nery dos Santos
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE NAZARET TAVARES ZENAIDE
Data: 28/06/2024 13:34:39-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia, protetor, conselheiro e amigo fiel, que com muito amor, renova minhas forças para lutar todos os dias, ensinando-me a ser melhor e a não desistir dos sonhos.

A minha mãe, Joana das Graças da Costa Araújo, pelo amor, compreensão, orações e especial ajuda nesta caminhada de estudos, minha fonte de energia e motivação para a minha vida, meu exemplo de mulher forte e resiliente.

A minha avó, Maria Neuza Costa Araújo, que, desde minha tenra idade até os dias atuais, sempre esteve presente, mesmo que não fisicamente, enviando sempre boas energias com demonstrações de amor, carinho e palavras de sabedoria, a quem amo, admiro muito.

As minhas irmãs, Késia de Araújo Moraes e Kelly de Araújo Moraes Aguiar, que estão sempre presentes, com ajuda e apoio nas minhas decisões, aconselhando-me e acreditando sempre em mim, sendo duas verdadeiras amigas.

Ao meu esposo e companheiro de vida e luta diária, Hênyo Hytallus da Silva Andrade, que tem sido um grande incentivador e parceiro nesta vida, cercando-me de amor e cuidado em meio aos conflitos, angústias, estresses e lágrimas inevitáveis neste caminhar acadêmico.

Ao meu filho, Hytalo Henrique de Araújo Andrade, meu grande amor, que está comigo nesta caminhada de estudos de doutoramento desde o ventre, quando ainda participava da seleção, aprendendo a dividir minha atenção entre a rotina de estudos e a maternidade, sendo, sem dúvidas, a minha maior conquista em todos estes anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), por esta oportunidade de concretização de um sonho pessoal e profissional, de formação e realização de estudo em minha área de pesquisa, na qual pude compartilhar estudos e experiências no campo da Educação na Amazônia.

Aos professores do Programa, em especial a professora Dra. Norma Iracema Barros Ferreira, que conheço desde o mestrado no PPGED/UNIFAP, a professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira com quem tive uma aproximação maior e aos colegas de curso, especialmente a minha parceira de estudos, Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues, com a qual pude compartilhar momentos de alegria e preocupações na caminhada acadêmica.

A minha orientadora, professora Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, por me aceitar e acreditar em mim, desde o ingresso no Mestrado e agora no Doutorado, pela sua competência, dedicação com a pesquisa, por tantos ensinamentos e tantos momentos de partilha. Não existe outra palavra para expressar meus sentimentos que não seja Gratidão. Meu reconhecimento, admiração e eternos agradecimentos.

Ao Instituto Federal do Amapá (IFAP), instituição à qual me vinculo profissionalmente, a quem agradeço na pessoa de Diogo Branco Moura, que foi Pró-Reitor de Gestão de Pessoas, igualmente ao então Pró-Reitor Romaro Antônio Silva e demais colegas do *Campus* Macapá, por apoiar e incentivar seus servidores a desenvolver ações nas áreas de ensino, pesquisa e Extensão, buscando sua capacitação e qualificação. E, no meu caso, oportunizar-me a liberação de afastamento para cursar a Pós-Graduação *stricto sensu* no País. Meu eterno agradecimento.

Aos colaboradores da pesquisa, representantes institucionais das IFES selecionadas, sendo elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de agentes institucionais que disponibilizaram suas agendas e demandas para contribuir à pesquisa com foco na Extensão universitária e Educação em Direitos Humanos na Educação Superior da Região Norte.

Às professoras membros da minha Banca de Qualificação e Defesa de Doutorado, pelas contribuições teóricas e metodológicas, em especial a professora Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, que inclusive foi referencial teórico nesse estudo, minha gratidão pelos momentos de partilha, contribuições e tantos ensinamentos.

Aos defensores dos Direitos Humanos e aos grupos de pesquisa, que estou vinculada, sendo eles: “Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade” e “Jurifap” com quem compartilho estudos e experiências.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram com este processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Educar para o respeito aos Direitos Humanos como referencial ético-social significa dar a todos o acesso a um conjunto de conhecimentos capaz de construir uma cidadania democrática, em que Ciência e profissão sejam práticas socialmente responsáveis pela construção de um futuro calcado na solidariedade, na igualdade e na liberdade.

Giuseppe Tosi (1985)

RESUMO

O presente estudo tem como *objetivo* analisar como vem sendo concebida a política de curricularização da Extensão das Universidades Federais da Amazônia brasileira e sua relação com os Direitos Humanos, a partir das bases teóricas da Educação em Direitos Humanos (EDH). *Justifica-se* pela compreensão de que a política da Extensão Universitária articulada à política de EDH torna-se instrumento importante para a construção de uma formação cidadã, ética, de tomada de consciência e emancipadora, devendo o sujeito ser visto não como o destinatário passivo de direitos nas ações da Universidade, mas percebido, sobretudo, como o protagonista dessas ações e do acesso às políticas educacionais. A pesquisa parte do seguinte *problema*: de que forma a política de curricularização da Extensão está sendo concebida nas universidades federais da Amazônia brasileira e qual sua relação com os direitos humanos, considerando a articulação com a política de EDH? Trata-se de uma pesquisa de cunho documental e de campo, com abordagem qualitativa, utilizando-se da Análise de Conteúdo, aos moldes de Bardin (2011). Os *loci* escolhidos foram 7 (sete) Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representando cada Unidade da Federação que compõe a região Amazônica brasileira. Os resultados da pesquisa revelaram que das sete IFES investigadas, cinco já institucionalizaram a curricularização da Extensão, passando pela fase de implementação nos Projetos Políticos de Curso (PPC). Na maioria das Universidades, verificou-se que a caracterização da curricularização ocorreu mediante a criação de um componente específico, que aceitaria, para fins de contabilização/creditação dos 10% do total da carga horária, ações ligadas às modalidades extensionistas. Ficou evidenciado que a articulação esperada com o eixo dos direitos humanos nas universidades está disposta de forma superficial e em números pouco representativos em termos de ações em execução. As atividades de extensão em direitos humanos voltam-se para discussões étnico-raciais, ambientais, inclusivas e de gênero. Em relação ao processo de curricularização da extensão, foi possível identificar apenas a menção dos direitos humanos nos documentos normativos das universidades, sem a convergência com os princípios e práticas que institucionalizam a política de EDH.

Palavras-chave: Amazônia brasileira; Educação Superior; Direitos Humanos; Extensão Universitária; Curricularização.

ABSTRACT

The present study aims to identify how Human Rights have been conceived in the curricularization of the Extension of Federal Universities in the Brazilian Amazon. It is justified by the understanding that the University Extension policy articulated with the Human Rights Education policy becomes an important instrument for the construction of citizenship, ethical, awareness-raising and emancipatory training, and the subject must be seen not as the passive recipient of rights in the university's actions, but perceived, above all, as the protagonist of these actions and beneficiary of social educational policies. The research starts from the following problem: how is the Extension curricularization policy being designed in federal public universities in the Brazilian Amazon and what is its articulation with the HRE policy? This is documentary and field research, with a qualitative approach, using Content Analysis, along the lines of Laurence Bardin (2011). The loci chosen were 7 (seven) Federal Higher Education Institutions (IFES), representing each Federation Unit that makes up the Brazilian Amazon region. The research results revealed that of the seven IFES investigated, five have already institutionalized the curricularization of Extension, going through the implementation phase in the Course Political Projects (PPC). In most Universities, the characterization of curricularization occurred through the creation of a specific component, which would accept actions, especially in extension modalities, for the purposes of crediting 10% of the total course load. It was evident that the expected articulation with the axis of human rights in universities is arranged superficially and in unrepresentative numbers in terms of actions being carried out, which leads to the inference that there is no organicity and intention of the university in prioritizing the policy of EDH.

Keywords: Brazilian Amazon; Higher Education; Human Rights; University Extension; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Amazônia Legal/brasileira, com demarcação da Região Norte do Brasil (2018)	28
Figura 2	Registro fotográfico da Operação Zero (1967)	95
Figura 3	Fluxograma do itinerário da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira	149
Figura 4	Fluxo da tramitação para homologação das ações de Extensão a serem creditadas nas IFES da Amazônia brasileira	163
Figura 5	Análise de ambiente com matriz SWOT + priorização ligada à EDH e à curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Panorama e grau de institucionalização da EDH na Região Norte do Brasil	77
Quadro 2	Cenário da Política de EDH na região da Amazônia brasileira	79
Quadro 3	Períodos da Extensão universitária no Brasil (séc. XVI-XXI)	98
Quadro 4	Número de IES, por dependência administrativa na Região Norte (2022)	120
Quadro 5	Quantitativo e função desempenhada dos colaboradores da pesquisa das IFES	122
Quadro 6	Codificação do tema por Unidades de Registro/Unidades de Contexto com respectiva categorização temática	125
Quadro 7	Instrumentos de análise para focar a curricularização da Extensão articulada à EDH	126
Quadro 8	Dados sobre a criação, <i>campi</i> e oferta de Graduação e Pós-Graduação nas IFES da Região Norte	132
Quadro 9	Cenário da institucionalização da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira	137
Quadro 10	Responsáveis pelo processo de curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira	147
Quadro 11	Principais características da curricularização da Extensão, com indicação da base legal e níveis de integralização por Universidade da Amazônia brasileira	152
Quadro 12	Bases conceituais da Extensão universitária e áreas temáticas consideradas no processo de curricularização da Extensão das universidades da Amazônia brasileira	166
Quadro 13	Evidências da inserção dos Direitos Humanos nos documentos da curricularização e/ou ações extensionistas das IFES da Amazônia brasileira	175
Quadro 14	Ações extensionistas em direitos humanos catalogadas nas IFES da Amazônia brasileira	178
Quadro 15	Entraves a serem superados à política de curricularização da Extensão nas IFES	186

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
AM	Amazonas
AP	Amapá
AACC	Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease – Ano 2019
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCEU	Diretrizes Curriculares da Extensão Universitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EDH	Educação em Direitos Humanos
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
FOREXP	Fórum de Extensão das IES Particulares
FOREXT	Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMEDH	Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEx	Plano Nacional de Extensão universitária
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Político Institucional
ReBEDH	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
RO	Roraima
RR	Rondônia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
TO	Tocantins
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UC	Unidades de Contexto
UF	Unidades da Federação
UR	Unidade de Registro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A AMAZÔNIA BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
1.1	A DIMENSÃO DA AMAZÔNIA E OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	27
1.2	A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O CONTEXTO DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	42
1.3	O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ESTRATÉGIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	51
2	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAZÔNICA	57
2.1	OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO SEU ASPECTO CONCEITUAL E POLÍTICO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA	57
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	64
2.3	POLÍTICAS DE EDH E DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DOS PROGRAMAS NACIONAIS AOS PLANOS ESTADUAIS NA REGIÃO	73
2.4	A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS	80
3	A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CURRICULARIZAÇÃO: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	90
3.1	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SUA INSTITUIÇÃO NO BRASIL	90
3.2	INSTITUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOB OS ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS	101
3.3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES E EVENTUAIS INTERESSES PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	107
4	A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	120
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO	120
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS <i>LOCIS</i> : SETE IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	127
4.3	A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDH NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	135
4.3.1	Categoria: Institucionalização da curricularização da Extensão	135
4.3.2	Categoria: Caracterização e operacionalização da curricularização da Extensão universitária	151
4.3.3	Categoria: Extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas	164
4.3.4	Categoria: Articulação da EDH na curricularização da Extensão e ações extensionistas	173
4.4	PRINCIPAIS ENTRAVES E DESAFIOS DA EDH E/NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	185
	CONSIDERAÇÕES	196
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A: OFÍCIOS ENCAMINHADOS ÀS IFES, SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA (ENTREVISTA E ACESSO AO BANCO DE DADOS)	220
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO OU SEUS SUBSTITUTOS DAS IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	222
	APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	223
	ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	228
	ANEXO B: APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	234

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa volta-se ao **tema** Políticas de curricularização da Extensão universitária e da Educação em Direitos Humanos (EDH). O intuito é identificar e mapear como essas políticas estão sendo desenvolvidas no âmbito das Universidades Federais da Amazônia brasileira.

Fundamenta-se na compreensão de que a Extensão universitária em Direitos Humanos no contexto da Amazônia brasileira é fundamental para a construção de uma formação cidadã, ética, de tomada de consciência e de emancipação em que o sujeito deve ser visto não como o destinatário passivo de direitos nas ações da Universidade, mas que seja percebido, sobretudo, como o protagonista dessas ações e usufruidor das políticas sociais educacionais.

A Universidade brasileira, em especial a situada na Região Norte nasceu de um movimento de exploração pelo capital, baseado no eurocentrismo, via colonialidade do poder, do saber e até do ser. Nela se reproduzem constantes contradições, a partir de políticas e projetos hegemônicos desenvolvimentistas, que ao buscarem crescimento econômico por diversas vias, fortalecem os níveis de desigualdades regionais no País.

Diante desse contexto antagônico, em um movimento contra-hegemônico, de superação da educação comprometida com o desenvolvimento do capital, acredita-se que seja possível buscar uma educação pautada na consciência da diversidade humana. Neste caso, não se pode prescindir de políticas democráticas, estabelecidas mediante estratégias de construção e implementação de condições justas e sustentáveis de espaços sociais (Siqueira, 2016).

De acordo com Siqueira (2016, p. 32) a educação cidadã é uma das propostas do movimento contra-hegemônico de superação da educação comprometida com o desenvolvimento do capital. Nessa direção, o destaque se dá para a proposta da institucionalização da Extensão universitária, com sua inclusão de forma obrigatória nos currículos da Graduação e facultativa na Pós-Graduação, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), conhecida como “Curricularização da Extensão”. É, pois, fruto da rediscussão do lugar e do papel que a Extensão deve exercer nas IES, que culminou nas políticas educacionais introduzidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, e pelo atual, 2014-2024.

A esse respeito, Serva (2020a, 2020b) considera que a exigência de curricularização nos novos moldes da Política de Extensão é reflexo do amadurecimento histórico, conceitual, operacional e institucional das práticas extensionistas na Universidade. Aspecto que permite

maior visibilidade e viabilidade de efetivação. Não obstante, tal amadurecimento seja fruto da própria trajetória que a Extensão vem percorrendo com o envolvimento ativo de representações institucionais, como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), sendo resultado de intensos debates que culminaram na Política Nacional de Extensão Universitária e na de curricularização.

A previsão da curricularização da Extensão tem amparo no atual PNE (2014-2024), introduzido pela Lei n. 13.005/2014. Tal ordenamento legal preconiza em sua Estratégia 12.7, voltada para a Educação Superior, a necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a Graduação em programas e projetos de Extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Na direção de sua regulamentação, foi publicada a Resolução n. 7/2018-CNE/CES no Diário Oficial da União/DOU/2018, (Brasil, 2018a), que instituiu as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024. Essa normativa tem por base a Portaria de n. 1.350/2018, do Ministério da Educação/MEC, (Brasil, 2018b) que homologou o Parecer n. 608/2018, da Câmara de Educação Superior/CES, (Brasil, 2018c) vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado na Sessão Pública no dia 3 de outubro de 2018.

A Resolução n. 7/2018, ora citada, também conhecida como Diretrizes Curriculares da Extensão Universitária (DCEU), além de prever a obrigatoriedade da Extensão no currículo dos cursos de Graduação, estabelece princípios, fundamentos e indicativos para sua efetivação. Baseia-se em ações que promovam a interação dialógica com os demais setores da sociedade; a formação cidadã; a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como na produção de saberes e conhecimentos transformadores.

Quanto à obrigatoriedade da Extensão universitária no currículo, em consonância à estratégia 12.7 do PNE, o Artigo 4º da Resolução 7/2018 determina que “as atividades de Extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de Graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018a). A normativa recomenda ainda, no Art. 12, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) considere, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos das IES, os seguintes critérios à efetivação da curricularização: I) a previsão institucional e o cumprimento de no mínimo 10% de carga horária dedicada à Extensão; II) a articulação entre atividades de Extensão, Ensino e

Pesquisa; e III) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de Extensão nos cursos de Graduação.

A ideia trazida pelo atual PNE, e desdobrada na Resolução 7/2018, é de que não somente as universidades, mas todas as IES, prevejam e executem a inserção da Extensão no currículo dos cursos superiores por meio de seus documentos institucionais, dentre eles o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). A normativa estipula, ainda, os mecanismos para avaliação e fiscalização dessas ações, como também estabelece prazo para seu cumprimento.

A respeito dos documentos institucionais, as DCEU, em seu Artigo 13, prevê que as IES atentem para que conste em seus PDI: I) a concepção de Extensão a ser aplicada na formulação dos PPC; II) o planejamento e as atividades institucionais de Extensão; III) a forma de registro a ser aplicado, com a descrição das modalidades de atividades que serão desenvolvidas e, por fim, IV) as estratégias de creditação curricular e de participação dos discentes nas atividades de Extensão (Brasil, 2018a).

O fato é que todas as IES devem regulamentar o processo de Curricularização da Extensão, a começar pela indicação nos PDI e nos Projetos Político-Institucionais (PPI). Isso no sentido de que se tenha uma definição precisa a ser seguida, desde as estratégias de planejamento, a maneira de execução, até a forma de inclusão dos créditos da Extensão nos cursos superiores, refletindo na revisão e na atualização dos PPC.

Para que as DCEU sejam atendidas pelas IES, estabeleceu-se, em seu Artigo 19, o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação. No entanto, em 2020, foi aprovada a prorrogação desse prazo em decorrência da calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19¹, por meio do Parecer CNE/CES n. 498/2020 (Brasil, 2020a)², homologado no DOU/2020. Em consonância a esse Parecer, foi publicada a Resolução CNE/CES n. 1/2020, (Brasil, 2020b), que dispõe sobre o novo prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que ainda entrariam em vigor, portanto, com vigência estabelecida a partir de maio de 2020.

1 Para o Ministério da Saúde (2020), COVID-19 é doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Segundo a OMS, o fato foi reportado em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Desde então, os casos se propagaram rapidamente pelo mundo. No Brasil, o registro do primeiro caso foi no dia 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo. O cenário mundial e nacional gerou estado de calamidade pública e necessitou da adoção de medidas de saúde pública pelos gestores em níveis federais, estaduais e municipais, com o objetivo de mitigar as taxas de morbimortalidade.

2 O referido Parecer tem como proposta a flexibilização dos prazos, levando em consideração os Pareceres CNE/CP n. 5/2020 e CNE/CP n. 11/2020 relativos à Reorganização do Calendário Escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020a).

De acordo com o anexo à Resolução n. 1, há um rol de sete diretrizes que tiveram seus prazos prorrogados, dentre elas as DCEU³. Assim, foi adicionado um ano ao prazo final para cumprimento da política de curricularização da Extensão, cuja data limite para sua implementação foi até 18 de dezembro de 2022.

A curricularização da Extensão tornou-se, portanto, uma política obrigatória, com diretrizes a serem seguidas e com prazo determinado para seu cumprimento (até 2022). Frente a esse cenário, nota-se que um dos desafios postos para as IES consiste na projeção de sua viabilidade e efetivação por meio de seus documentos regulatórios, pois embora a norma estabeleça orientações, indicando a possibilidade de inserção da Extensão no currículo, via programas e projetos, o *modus operandi* fica a cargo de cada instituição.

Destaca-se que tanto o PNE (2014-2024) quanto a Resolução CNE/CES n. 7/2018 apontam como possibilidade a proposição de projetos e programas de Extensão no currículo por meio de eixos temáticos. As temáticas expressamente apontadas no Artigo 6º, inciso III, são: “comunicação, cultura, Direitos Humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho” (Brasil, 2018), totalizando então oito eixos. A ideia da inserção de temáticas é que as ações se voltem para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014, Meta 12.7), que demonstrem o compromisso social das IES e venham estar em consonância a outras políticas públicas educacionais, tais como as diretrizes para a Educação Ambiental, de Educação étnico-racial, de Direitos Humanos e de Educação Indígena.

O interesse pela apropriação institucional de certos eixos temáticos previstos nas DCEU induz ao direcionamento da materialização dessa política educacional ao incluir, no currículo dos cursos superiores, práticas extensionistas que expressem, de fato, um compromisso da Universidade junto à comunidade. Isso fortalece questões que ainda são invisibilizadas no ambiente social e universitário, como é o caso de muitas discussões em Direitos Humanos.

Em se tratando das discussões em/sobre/para os Direitos Humanos, considera-se que o debate precisa ser difundido em diversos espaços, sejam eles formais ou não formais/informais. Com a articulação da Academia e da sociedade, é possível fortalecer a formação de sujeitos de direitos, conscientes de seus direitos, por meio de ações

³ De acordo com o anexo da Resolução n. 1/2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais com prazo prorrogado para implementação são: 1) Resolução CNE/CES n. 2/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Oceanografia; 2) Resolução CNE/CES n. 3/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Ciências Aeronáuticas; 3) Resolução CNE/CES n. 5/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito; 4) Resolução CNE/CES n. 6/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física; 5) **Resolução CNE/CES n. 7/2018 - Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**; 6) Resolução CNE/CES n. 2/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia; 7) Resolução CNE/CES n. 3/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária (Brasil, 2020b).

extensionistas em Direitos Humanos. É uma via, de fato, para superar transgressões que envolvem a dignidade humana em diversas dimensões, seja em relação às liberdades individuais, seja no campo dos direitos sociais, coletivos e difusos. Além disso, visa favorecer o resgate da memória e a construção da cidadania.

Um dos marcos para a internacionalização dos Direitos Humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, foi elaborada frente ao cenário de violência e turbulência deixado pela Segunda Guerra Mundial, e teve como intenção resguardar os direitos e a dignidade humana, como também garantir a Justiça e a paz social. Tornou-se, assim, referência ao longo dos anos para a constitucionalização dos direitos fundamentais em diversos países, dando destaque inclusive ao papel da educação para promover o respeito aos direitos e à liberdade.

A ideia de concentrar esforços na promoção de uma cultura dos Direitos Humanos, por essa via, passou por um importante ponto de partida, que foi a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, no ano de 1993, em Viena, cujo resultado foi a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Como fruto das discussões realizadas na referida Conferência, foi elaborado o “Plano de Ação Internacional para a Década”, que estabelecia objetivos concretos à comunidade internacional, prevendo, dentre outros, a “avaliação de necessidades e formulação de estratégias eficazes; criação e reforço de programas e capacidades para a educação em matéria de Direitos Humanos, em nível internacional, regional, nacional e local” (ONU, 1999, p. 3-4).

A proposta da Educação em matéria de Direitos Humanos pauta-se pelo compromisso de desenvolver uma cultura em Direitos Humanos, na condição de instrumento primordial para seu fortalecimento na sociedade. Internacionalmente, passou a ser prevista no Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos (PMEDH-2004) e versões seguintes.

No Brasil, as primeiras orientações passaram a ser estabelecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (versões PNDH 1-1996, PNDH 2-2002 e PNDH 3-2010). Em sede de políticas educacionais, passaram a ser regulamentadas por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2003 e PNEDH-2006) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Com todos esses esforços, resta deixar claro que, segundo as concepções de Zaffaroni (2015, p. 216), “los Derechos Humanos plasmados en tratados, convenciones y Constituciones, son un programa, un deber ser que debe llegar a ser, pero que no es o, al

menos, no es del todo”⁴. Isto é, trata-se de um objetivo a ser conquistado, mas que, para se materializar, perpassa um processo de luta pelo fato de que “no faltan quienes subestiman su importancia, incurriendo en el error de desconocer su naturaleza. Estos instrumentos normativos no hacen – ni pueden hacer – más que señalar el objetivo que debe alcanzarse en el plano del ser. Su función es claramente heurística”.

Assim, tomando-se por base a trajetória percorrida e a contextualização dos Direitos Humanos. De acordo com a política atual que fundamenta a EDH, entende-se que ela é um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direito, articulando as dimensões históricas, atitudes, conscientização, participação e prática individual e coletiva (Brasil, 2007, p. 25).

Entretanto, apesar das conquistas e das projeções em torno dos Direitos Humanos e da EDH, inclusive por meio das políticas educacionais postas, não se pode ignorar o fato de que é preciso compreender que a consolidação dessa nova maneira de entender os direitos vai além de sua mera formulação e reconhecimento jurídico. Nesse sentido, necessita-se que haja mecanismos para articular as discussões em torno dos Direitos Humanos nos espaços educativos, e que as referidas dimensões da EDH possam ser aplicadas na tríade exigida para as universidades, *locus* desse estudo.

Com respaldo no cenário exposto e no caráter essencial de pesquisas no campo da educação, articulados a políticas educacionais de Extensão e em Direitos Humanos, propõe-se o seguinte **problema de pesquisa**: de que forma a política de curricularização da Extensão está sendo concebida nas universidades públicas federais da Amazônia brasileira e qual sua articulação com a política de EDH?

Baseada em lições de Freire (1985), além de Santos, Goi e Breton (2021), a **tese** ora defendida é a seguinte: a política de Educação em Direitos Humanos deve ser concebida como um princípio educativo ou pedagógico na essência da política de curricularização, dada sua finalidade básica e precípua de qualquer processo formativo, incluindo a educação formal, sendo essencial na composição de todos os saberes e ações educativas, sobretudo no processo de curricularização da Extensão universitária articulando com o ensino, a pesquisa e a gestão.

A inserção da Extensão em Direitos Humanos na Educação Superior, deve ser realizada para além do cumprimento de um dever legal, ou como mais uma opção de área temática, conteúdo ou metodologia a ser inserida no currículo. A articulação desse elemento

4 “Os Direitos Humanos consagrados em tratados, convenções e Constituições são um programa, um dever, mas que não o é ou pelo menos não o é completamente. [...] “não faltam aqueles que subestimam a sua importância, cometendo o erro de ignorar a sua natureza. Estes instrumentos normativos não fazem – nem podem fazê-lo – mais do que apontar o objetivo que deve ser alcançado ao nível do ser. Sua função é claramente heurística” (Zaffaroni, 2015, p. 216, tradução nossa).

na tríade universitária deve ocorrer calcada numa compreensão pedagógica humanista, que preze pela tomada de consciência e emancipação dos sujeitos, tratando-se, portanto, de um “resgate da premissa da dignidade humana como princípio pedagógico de um processo educacional que prime pela emancipação dos sujeitos que nele estão envolvidos” (Santos; Goi; Breton, 2021, p. 1.018).

Desse modo, os Direitos Humanos devem estar interligados ao processo de curricularização da Extensão e às ações extensionistas das Universidades públicas da Amazônia brasileira. Isso porque, além de serem imprescindíveis para viabilizar o avanço de práticas humanísticas e emancipadoras, tendem a auxiliar na promoção do fortalecimento da cultura dos Direitos Humanos dentro e fora da Universidade, valorizando as peculiaridades culturais e diversidades das pessoas deste território diverso e multicultural.

Mas para que os Direitos Humanos possam estar inseridos nesse processo de curricularização da Extensão, este estudo apoia-se na percepção de Imperatore (2019, p. 25) sobre a Universidade, ao admitir que é necessário que seja corajosa, “[...] que invista na promoção da diversidade e no diálogo intercultural, e não se intimide ante às contradições e conflitos, naturalmente decorrentes dessa postura”. Partindo desse pressuposto, o estudo também se afilia à ideia de Sousa (2010) ao indagar: qual papel e a quem a Universidade vem servindo, via exercício da Extensão? Qual seu compromisso e responsabilidade social nas ações extensionistas? Quem são os destinatários de suas ações?

O **objetivo geral** da pesquisa consiste em analisar como vem sendo concebida a política de curricularização da Extensão das Universidades Federais da Amazônia brasileira e sua relação com os Direitos Humanos. Quanto aos **específicos**, buscou-se: 1) refletir sobre a Amazônia brasileira no contexto da educação superior a partir dos caminhos instituídos pelo viés das políticas públicas e seus reflexos; 2) identificar a importância da Educação em Direitos Humanos na educação superior e de como ela deve ser concebida como um princípio educativo, especialmente na Amazônia brasileira; 3) analisar o processo histórico da extensão universitária e os caminhos percorridos para sua curricularização no âmbito da Educação Superior brasileira; e, por fim, 4) constatar como está sendo concebida a curricularização da extensão e articulação com os Direitos Humanos no âmbito das Universidades Federais da Amazônia brasileira.

É importante frisar que o compromisso deste estudo se volta para uma Universidade plural. Uma instituição de ensino que se posicione a favor dos interesses da coletividade e dos sujeitos vulnerabilizados; que ofereça uma educação amparada nos fundamentos dos Direitos Humanos; que se apoie num currículo que incentive as ações extensionistas voltadas para o

campo social, com ênfase no protagonismo dos sujeitos envolvidos e na valorização das especificidades locais e regionais, sobretudo das pessoas que vivem na Amazônia brasileira.

Com a intenção de conhecer e mapear as pesquisas realizadas acerca da curricularização da Extensão, em articulação com os Direitos Humanos, realizou-se um levantamento das produções científicas sobre o tema. A busca ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, adotou-se como recorte temporal o período de 2017 a 2022 para fins de verificação do que já foi produzido sobre a temática.

Para realizar o levantamento das produções nos referidos repositórios, realizou-se a busca por meio dos seguintes descritores: [1] curricularização da Extensão, [2] inserção curricular da Extensão, [3] marco regulatório da Extensão, [4] Direitos Humanos e Extensão universitária, [5] Direitos Humanos e curricularização da Extensão.

O mapeamento foi desenvolvido no mês de julho/2021 e atualizado em junho/2022, direcionado a grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e “Educação”. Após triagem no catálogo da Capes e da BDTD, foi possível localizar 21 trabalhos, dos quais 16 foram selecionados, por trazer em seus títulos a temática da curricularização da Extensão de forma expressa. Nota-se que os trabalhos buscavam retratar o contexto político e legal da curricularização da Extensão universitária, com discussões que perpassaram várias abordagens, que vão desde a regulamentação da política de curricularização nos cursos superiores até estudos de caso já efetivados em IES no País.

Desse modo, merecem destaque a Tese de Serva intitulada *Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da Extensão universitária* (2020); e a Dissertação de Ferreira: *A curricularização da Extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação*” (2020). Ambos os estudos trazem contribuições significativas, sobretudo no que diz respeito à trajetória da Extensão universitária e seu amadurecimento conceitual, além de realizarem estudos de caso já efetivados nas IES sobre a Extensão no currículo dos cursos.

Com base no estado do conhecimento apresentado, observou-se que predominam pesquisas ligadas à implantação da curricularização da Extensão no currículo dos cursos, com seus desdobramentos. Por outro lado, não foram identificadas discussões que dialogassem com os Direitos Humanos, tampouco direcionadas às IFES da Região Amazônica. Por esta razão, acredita-se que esta tese de Doutorado possui um ineditismo e relevância no âmbito

acadêmico-científico e social, considerando as exposições de motivos, fundamentos e configuração pela qual foi desenvolvida.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo e de cunho documental, com abordagem qualitativa, cujo *loci* foram sete universidades federais da Amazônia brasileira. Nas entrevistas, contou-se com a colaboração de oito sujeitos, recorrendo à Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), e a outros fatores que serão explanados resumidamente nesta Introdução e mais detalhadamente em seção própria (4.1 – Percurso metodológico).

A escolha da temática e *loci* se deu por razões que vão do envolvimento pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora no âmbito da região, aliado ao interesse do Programa a que se vincula. O interesse pessoal decorre da noção de pertencimento, de ser natural da Amazônia brasileira, nascida e criada na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, Região Norte do País, com raízes que entrelaçam o elo familiar, acadêmico e laboral na região, despertando, assim, a vontade de contribuir com pesquisas que retratem a realidade do povo amazônico brasileiro.

A segunda razão está relacionada à ligação acadêmica da pesquisadora, que possui formação em Direito e Mestrado em Educação. Esses foram elementos que subsidiaram uma atuação ancorada na vertente crítica dos Direitos Humanos, especialmente no campo da Educação Superior. Isso porque se considera a necessidade não apenas de compreender os fenômenos e problemas educacionais existentes, como também de lutar por uma educação baseada no respeito à pluralidade dos sujeitos, na justiça social e cidadania.

Destaca-se ainda que a pesquisa desta tese dá prosseguimento ao estudo iniciado no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), primeira turma (2017), na qual se buscou conhecer e investigar a Educação em Direitos Humanos, sob o foco das atividades de Pesquisa e Extensão de determinada universidade pública federal. Nessa ocasião, foi possível identificar tendências e lacunas da atuação dos pesquisadores e extensionistas quanto às escolhas investigativas sob o prisma dos Direitos Humanos.

No referido estudo, percebeu-se que, em relação à Extensão universitária, havia um conjunto de discussões, com destaque para uma política pública específica que visa à inserção da Extensão no currículo dos cursos superiores, passando a se tornar obrigatória. Por esta razão, essa pesquisa tem como intenção aprofundar os estudos e contribuir para o fortalecimento e o debate que envolve as políticas de Educação Superior, especialmente as voltadas aos Direitos Humanos e à curricularização da Extensão universitária.

A atuação na Educação Superior, como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), possibilitou desempenhar a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, especificamente nos *campi* de Laranjal do Jari e de Macapá. Essas experiências contribuíram para a apropriação conceitual e prática do tema.

Outra razão para escolha das IFES ocorreu em função do próprio Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* ao qual esta pesquisadora está vinculada, que tem como um dos seus objetivos “contribuir para a produção integrada de conhecimentos acadêmico-científicos sobre a Educação na Amazônia” (EDUCANORTE, 2020, art. 3º, I).

Os *loci* escolhidos para a pesquisa consistiram em sete IFES de cada Unidade da Federação (UF), pertencentes à Amazônia brasileira ou Região Norte do Brasil, para fins de representação, sendo elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A análise das normativas e de outros documentos no âmbito institucional se fez necessária para se compreender o contexto e o cenário atual do debate que envolve as políticas de EDH e a curricularização da Extensão no Brasil, especialmente na Amazônia brasileira. Para isso, consultou-se as páginas institucionais das mencionadas universidades, concentrando-se nos documentos regulatórios e em outros como PDI, relatórios da integralização da curricularização da Extensão nos cursos, catálogos de Extensão, manuais ou guias, que versam sobre a Extensão universitária e sua curricularização.

A pesquisa também se denomina de campo, uma vez que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 8 colaboradores, vinculados às IFES selecionadas. O intuito foi compreender o descrito nos documentos legais e institucionais, relacionando às falas dos representantes institucionais sobre as concepções, trajetória da regulamentação da Extensão e articulação com a EDH nas ações extensionistas das Universidades.

Por se tratar de pesquisa com a participação de seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa/UNIFAP, por meio da Plataforma Brasil, com registro CAE 66489623.0.0000.0003, e Parecer n. 5.863.469, sendo devidamente aprovado, conforme se verifica nos Anexos A e B, deste texto.

A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo que, seguindo os apontamentos de Bardin (2011), perpassou três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, com as inferências e interpretações, os quais serão

explanados com maior detalhe em seção própria (4.1) para melhor compreensão do percurso metodológico adotado.

O estudo está dividido da seguinte forma: a primeira seção, volta-se a contextualizar a Amazônia brasileira, direcionando para os reflexos na Educação Superior a partir das políticas instituídas, aferindo seu alcance, especialmente quanto ao cumprimento da Meta 12 do PNE de 2014-2024. Além disso, discute a função social da Universidade e as articulações que podem ser feitas na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão no currículo da Educação Superior. Fundamenta-se nos estudos de Damasceno e Santos (2014), Silva e Mascarenhas (2018), Teles (2017), Chaves (2021), Saviani (2009, 2013) e outros.

Na segunda seção, consta a delimitação da importância da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior e de como deve ser concebida como um princípio educativo, especialmente na Amazônia brasileira. Para isso, são apresentados os Direitos Humanos, sob os aspectos conceitual e histórico, destacando a política de EDH e seus reflexos na Educação Superior, especialmente na região Amazônica, além de discutir seu papel nas ações extensionistas. O destaque se dá para os estudos de Herrera Flores (2009), Zenaide (2013), Silva e Oliveira (2015), Dias (2008), Escrivão Filho e Sousa Junior (2021).

Na terceira seção, efetiva-se a discussão do papel e do percurso histórico da Extensão universitária, bem como os caminhos percorridos para sua curricularização no âmbito da Educação Superior brasileira. O intuito é compreender, além da trajetória histórica, legal, conceitual e de classificação da Extensão Universitária, quais foram as eventuais razões que culminaram na sua curricularização, com as delimitações por áreas temáticas de interesse regulamentadas. Apoiar-se nos estudos de Serva (2020a, 2020b), Mello, Almeida Neto e Petrillo (2020), além de Imperatore (2019), dentre outros.

Na quarta e última seção, procurou-se constatar como vem sendo concebida a curricularização da Extensão e a relação com os Direitos Humanos estão no âmbito das Universidades Federais da Amazônia brasileira. Para tanto, foi necessário caracterizar as universidades, destacando a concepção concebida sobre Extensão universitária e de como foi o processo de regulamentação da concernente curricularização, sua caracterização e formas de integralização e se, nessa relação, os Direitos Humanos estão presentes como eixo temático ou como princípio educativo a ser seguido nas práticas extensionistas.

Assim sendo, esta pesquisa busca assumir significativa relevância social e acadêmica, isso à medida que demonstra a carência de discussões sobre o tema, tanto em relação à temática da Educação em Direitos Humanos na curricularização da Extensão universitária,

quanto em relação à sua efetivação no âmbito regional, esperando-se que sirva de parâmetro para outros estudos.

Não obstante, frisa-se que no texto apresentado, não há a pretensão de exaurir o tema ou apresentar pontuais soluções para os entraves enfrentados no processo de curricularização da Extensão em articulação com os Direitos Humanos no âmbito das Universidades da Amazônia brasileira. Porém, deseja-se contribuir com as discussões acadêmicas para a construção de um novo olhar sobre a temática.

1 A AMAZÔNIA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, discute-se a Amazônia brasileira no contexto das políticas de Educação Superior. Para isso, apresentam-se algumas considerações a respeito da dimensão e a representatividade amazônica no Mundo e no Brasil para, posteriormente, analisar suas questões essenciais, sob o foco da Educação Superior. O destaque se dá sobre como essas políticas vêm sendo estabelecidas, com vistas a aferir seu alcance, especialmente quanto à Meta 12 do PNE 2014-2024. Ademais, discute-se a função social da Universidade pública, bem como a forma que podem ser articulados Ensino, Pesquisa e Extensão nesse nível de ensino amazônida.

1.1 A DIMENSÃO DA AMAZÔNIA E OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Antes de adentrar no debate em torno dos reflexos das políticas de Educação Superior na Amazônia brasileira, é preciso nesse primeiro momento apresentar a Amazônia. Parte-se, então, de um aspecto geral, de sua dimensão terminológica, territorial e conceitual, para então situar a Amazônia ou “aldeia” que este estudo está direcionado, de forma mais específica.

Ao se referir à Amazônia, retratam-se ao menos três possibilidades de abordagens, quais sejam: sob o foco da Pan-Amazônia ou Amazônia Internacional; da Amazônia legal ou brasileira ou sobre o bioma amazônico. Assim, convém distinguir ênfase da análise, pois a depender do objeto de interesse, estudo ou consideração, “sua área, ora se amplia, ora se reduz” (Lira; Chaves, 2016, p. 66).

Para Colares (2011, p. 189), a Amazônia é, desde muito, global, no sentido de ser parte de um todo, constituindo-se de uma só região no Planeta, porém, diversa, por ter singularidades e questões específicas em cada área, e por isso, deve-se ter o cuidado em explicitar sobre qual porção desse imenso território está a se referir. Refletir a seu respeito, “implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Nos termos do autor, trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade”, e que, portanto, precisa ser situado no tempo e no espaço.

Alguns estudiosos até defendem a ideia de que a grafia “Amazônia” deveria ser alterada para “Amazônias”, no plural. Isso considerando a dimensão da sua extensão territorial, variedade de espécies animais e vegetais, diversidade cultural e heterogeneidades presentes em toda a região (Colares, 2018). Internacionalmente, também é conhecida como:

Pan-Amazônia, Amazônia Continental, Amazônia Sul-americana (Aragón, 2018). Essas designações geralmente são usadas para fazer referência ao bioma⁵, caracterizado pela presença de floresta amazônica de toda sua área no Planeta.

Internamente, no âmbito do Brasil, emprega-se a terminologia Amazônia Legal ou brasileira. A primeira instituída legalmente, baseando-se nas características geopolíticas e hidrográficas semelhantes dos Estados e a segunda, é definida por sua localização geográfica, com a divisão do País por Região (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). A superfície geográfica ultrapassa 7 milhões de km², contemplando a América do Sul, formado por oito países e um território ultramarino: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e um departamento ultramarino – a Guiana Francesa:

Figura 1 – Mapa da Amazônia Legal/brasileira, com demarcação da Região Norte do Brasil (2018)



Disponível em: <https://vivendoavidabemfeliz.blogspot.com/2018/04/ama-amazonia.html>

Conforme demonstrado no Mapa, a dimensão territorial da Amazônia, de forma macro alcança diversos países, na seguinte proporção: Brasil (67,98%), Peru (10,14%), Colômbia (6,40%), Bolívia (5,31%), Equador (1,55%), Guiana (2,87%), Guiana Francesa (1,12%), Suriname (2,18%) e Venezuela (2,45%). A esse respeito, observa-se que o Brasil é o que

⁵ De acordo com o IBGE Educa (s.d) Bioma representa “um conjunto de vida vegetal e animal, constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria”. O Bioma Amazônico, por sua vez “ocupa quase a Metade do território brasileiro. A Amazônia possui a maior floresta tropical do mundo e abriga mais de 1 milhão de espécies de vegetais catalogadas, 3 mil espécies de peixes, 950 tipos de pássaros, e ainda insetos, répteis e mamíferos. Além disso, é de fundamental importância para o equilíbrio da Terra, pois seus rios representam cerca de 20% das reservas de água doce do planeta. Também abrange grandes reservas minerais”.

possui a maior Extensão geográfica, o qual conta com mais de 60% da dimensão total da Amazônia Internacional ou Pan-Amazônica (Aragón, 2018).

Internamente, no âmbito do Brasil, essa área é conhecida como Amazônia brasileira ou Amazônia Legal (Figura 1). Por Amazônia brasileira, são entendidos todas as sete Unidades da Federação da Região Norte: Acre/AC, Amapá/AP, Amazônia/AM, Pará/PA, Roraima/RR, Rondônia/RO, Tocantins/TO. O termo Amazônia Legal emergiu com a Lei n. 1.806/1953 (Brasil, 2012), que versa sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e criou a superintendência da sua execução.

Atualmente, está estabelecido por força do Artigo 3º, inciso I, da Lei n. 12.651/2012 (Brasil, 2012), também conhecida como o Código Florestal, que a Amazônia Legal é formada por AC, PA, AM, RO, RR, AP, além do Estado de Mato Grosso, mais “as regiões situadas ao norte do paralelo 13º S de Tocantins e Goiás, e a oeste do meridiano de 44º W, do Estado do Maranhão” (Brasil, 2012). O critério básico de demarcação consiste na apresentação de “características geopolíticas e hidrográficas semelhantes” (Damasceno; Santos, 2014).

Feito esses esclarecimentos e situada a Amazônia Legal sob o aspecto territorial e terminológico, este estudo adota a nomenclatura Amazônia brasileira, uma vez que se pretende discutir o cenário das políticas sob a perspectiva de sua localização no contexto da Região Norte do Brasil.

A literatura aponta que há diversos olhares sobre a Amazônia, muitos inclusive equivocados, por serem completamente irrealistas e mitológicos, o que prejudica as políticas voltadas para sua proteção. Nesse sentido, apresentam-se algumas visões a seu respeito, tanto do ponto de vista internacional quanto nacional, no caso específico do Brasil.

Globalmente, a percepção que ainda predomina sobre a Amazônia, é de que é formada por “uma grande unidade de conservação, a grande mancha verde a ser preservada para a ‘saúde’ do planeta” (Becker, 2004, p. 9), vista como “pulmão do mundo” (Kitamura, 1994). Trata-se, portanto, de uma perspectiva ambiental, ligada à Natureza, que inevitavelmente gera contradições, com distorções e equívocos a seu respeito.

A preocupação reside em ações ligadas ao desflorestamento/desmatamento e seus efeitos sobre o clima e o aquecimento global, além da perda da biodiversidade e os recursos hídricos. Todavia, segundo Becker (2004, p. 9-10) “essa percepção global tem duas raízes muito diversas. Uma que ocorre no nível simbólico cultural e vem da questão ambiental legitimada pelos ambientalistas que se preocupam com a salvação do planeta”. A outra, por sua vez é de ordem “econômica e geopolítica, ligada à riqueza natural da Amazônia, que com as novas tecnologias, vem sendo valorizada como capital natural”.

Em relação a essa última percepção, o fundamento está na biodiversidade como base do progresso, da Ciência, da biotecnologia, do genoma e da abundância de água, de crescente valor estratégico no Mundo, sendo uma fonte de poder. “Trata-se, então, do capital natural por um lado, e de Gaia, o peso simbólico, de outro” (Becker, 2004, p. 9-10). A esse respeito observa-se que “há um discurso ambientalista, mas, na verdade, sob o discurso, jazem interesses econômicos e geopolíticos, há mercado se formando em relação aos elementos da natureza” (Becker, 2004, p. 12). Dicotomia que tem gerado disputas internas e externas, no decorrer dos anos na Região, com predominância dos interesses do capital sobre o cultural.

Ao longo da História, constata-se na literatura sobre o tema que a Amazônia sempre foi e continua sendo espaço para exploração e conflitos de todas as formas. Marcada por uma atuação colonialista, principalmente sobre os grupos considerados vulneráveis como os indígenas, os quilombolas e os ribeirinhos e de exploração pelo capital em cada território, com intensa apropriação dos recursos naturais como a borracha, a madeira, o ouro etc. A atenção recai sobre degradação ambiental, impasse no uso da água e desmatamento, além de outros ilícitos em áreas transfronteiriças, por ex.: narcotráfico, madeireiros e garimpo.

No caso dos recursos hídricos, o Mundo está preocupado com o consumo da água. Isso porque como “a quantidade da água existente na Terra não pode ser aumentada. Então, resta diminuir a demanda (consumo), buscar fontes ainda pouco utilizadas (águas de reuso, águas subterrâneas, chuva e outras), e melhorar a gestão tanto em áreas de escassez como em áreas de abundância” (Aragón, 2018).

O contrabando de recursos naturais da região como o ouro e diamante, além da “biopirataria, a grilagem de terras e o desmatamento ilegal, somados ao narcotráfico e à lavagem de dinheiro, são hoje atividades que desafiam o poder do Estado-Nação” e colocam sob ameaça a soberania dos países da Amazônia (Nascimento; Couto; Ferreira, 2010, p. 18).

Verifica-se que as inclinações políticas tendem para um viés negativo de proteção internacional, avançando pouco em termos de melhorias para o território. Isso resultou inclusive no interesse para a internacionalização da Amazônia, e foi objeto de matéria do *The New York Times* (maio 2008), o qual indagava: “de quem é esta floresta amazônica, afinal?”. Aragón (2018, p. 22) alerta que essa questão põe em dúvida a soberania dos países amazônicos, sob o argumento de “não cuidarem como deveriam da região”.

A esse respeito, Matos (1990, p. 113) nos anos 1990 alertava que era preciso estar atento às sociedades europeias que cobiçam a Amazônia, utilizando para esse fim a justificativa de proteção e preservação ecológica. Essas ameaças têm como foco modificar

nossas fronteiras para explorar as riquezas e povos, o que requer “uma política vigilante, previdente e construtiva”.

No entender de Aragón (2018), mesmo a Amazônia possuindo diversos recursos ligados a biodiversidade, sua dimensão internacional deve assumir maior relevância nos destinos da região. As demandas em níveis regionais entre os países devem ser avaliadas e reavaliadas em prol do bem-estar social da região, e não a serviço dos mercados globais.

Como alternativa, acredita-se que seja preciso buscar o fortalecimento de um sistema e de redes entre os países Amazônicos. Isso requer uma reflexão acerca do território em uma perspectiva mais abrangente – não limitada apenas ao espaço – mas de fronteira política, posto que cada vez mais essa “concepção vem sendo redesenhada para coincidir no aspecto cultural, étnico e civilizacionais das regiões” (Nascimento; Couto; Ferreira, 2010, p. 34).

Para Nascimento, Couto e Ferreira (2010, p. 34) o trabalho na perspectiva de fronteira política geraria possibilidade de alcance mais eficiente. Isso decorre de um tipo de noção que “funde as dimensões da governança e dos arranjos institucionais, zona de fronteira, faixa de fronteira e limite territorial, muitas vezes, circunscritos à discussão do território e da soberania”. É necessário que os Estados-Nação da Amazônia Sul-americana deixem de pensar estratégias individualizadas, quando se tratar da segurança e proteção da Amazônia e passem a traçar planos de ações em prol do bem comum de forma mais articulada.

Ademais, deve-se reconhecer a relevância da participação efetiva dos habitantes locais em todo o processo estratégico político de Estado-Nação, seja em relação ao conhecimento historicamente construído e acumulado, seja na tomada de decisão. Vê-se que o empoderamento dessas populações pode contribuir bastante para o fortalecimento da rede.

A corroborar com esse entendimento, Carmo e Prazeres (2015, p. 540) consideram que o diálogo com as populações nativas das regiões pode se tornar um caminho promissor para reduzir as contradições existentes na região. Para serem efetivas na perspectiva inclusiva, as políticas “devem ser constituídas partindo da heterogeneidade populacional, principalmente, na Amazônia. Portanto, não se deve renunciar aos conhecimentos científicos, porém, estes não devem ser predominantes, uma vez que os saberes sociais também são importantes”.

A valorização dos povos é imperiosa. De acordo com Ihering (2019, p. 32-33) “a força do amor, pela qual um povo está ligado ao seu direito e o defende, é determinada em função da quantidade de fadiga e esforço que custou. Não é simplesmente o costume, mas o sacrifício que gera o vínculo mais forte entre o povo e seu direito”. Então, se Amazônia tem sua porção preservada é graças ao seu povo, que com muito esforço por meio da resistência e enfrentamento a mantém viva.

Não se pode esquecer que das inúmeras experiências de condutas de exploração e de crimes praticados contra a Amazônia e a violação da cultura de seu povo, dentre outras barbáries, os amazônidas não se rendem, nem desaparecem, pelo contrário, continuam a resistir. Desse contexto fala-se que, da resistência vem o processo de lutas para assegurar Direitos Humanos e não humanos, tal como já defendido por Ihering (2019, p. 25), ao considerar que “todo o direito existente no mundo foi conquistado mediante luta”.

Quando o enfoque é a respeito da Amazônia em nível nacional, especificamente o Brasil, isso ainda fica mais patente. Por deter a maior parte do território amazônico no Planeta, sempre foi alvo de “apropriação territorial desordenada e de exploração de riquezas naturais, dividida em ciclos (madeira, borracha, minérios etc.)”. Além disso, sempre contou com a presença marcante de “relações de trabalho desiguais que praticamente dizimaram a cultura dos habitantes locais e os colocou em situação de subserviência intelectual e braçal” (Costa; Correa, 2016, p. 79).

Historicamente a região é marcada por “um processo de exclusão ou marginalização da maior parte da população regional e de graves problemas ambientais” (Kitamura, 1994, p. 67), como o desmatamento e biopirataria. Isso também é fruto de interpretações deturpadas a nosso respeito, com ideias equivocadas que a Amazônia é um lugar de “riqueza fácil” e que a “cultura nativa [é] sinônimo de atraso”. Essas falsas concepções incitam a busca para romper com a cultura nativa e manter exploração em prol do desenvolvimento econômico.

A visão distorcida da Amazônia brasileira acabou prejudicando o potencial que ela possui, sobretudo em relação à valorização do modo de vida dos seus habitantes. No entender de Kitamura (1994, p. 67) desde o início da colonização, a população nativa, em especial “os indígenas têm sido colocados como obstáculos, devido à sua cultura, à sua forma de uso e à Extensão das terras que ocupavam”. O pretexto estaria no fato que esses povos “possuíam terras em demasia e que a forma de uso que faziam dessas não contava para o desenvolvimento econômico”.

Infelizmente, mesmo com o trabalho sistemático de antropólogos e outros profissionais sobre a importância da valorização dos povos para a proteção e equilíbrio dos recursos da região, ainda são alvos de ataques. A exemplo, verifica-se o debate sobre o marco temporal das terras indígenas que continua em pauta, dada a tramitação do Projeto de Lei/PL (n. 490/2007 – Câmara dos Deputados – e n. 2.903/2023-Senado). O referido projeto tem como objetivo restringir a demarcação de terras indígenas e estabelecer a fixação do marco temporal pelo Supremo Tribunal Federal (IPAM Amazônia, 2023, p. 1).

De acordo com estudos do IPAM Amazônia (2023, p. 1), o referido PL, além de ser totalmente contrário ao que preceitua a Constituição Federal, no que diz respeito à proteção ao direito dos povos indígenas às suas terras, põe em risco o equilíbrio climático, sobretudo da Região Amazônica, afetando nosso País. O Instituto prevê que se aprovado, “entre 23 milhões e 55 milhões de hectares de áreas nativas sejam desmatados e possam desaparecer, resultando na emissão de 7,6 a 18,7 bilhões de toneladas de CO₂ (gás carbônico)”. Isso corresponde “a 5 e 14 anos de emissões do Brasil, ou a 90 e 200 anos de emissões dos processos industriais, respectivamente”.

A partir desse exemplo, é possível perceber que a Amazônia brasileira não tem recebido a atenção devida, em especial pelo Poder Público, uma vez que ainda parece estar isolada, não sendo foco das ações estatais. Pelo contrário, vem sendo ameaçada constantemente. Como consequência ainda se caracteriza como região subdesenvolvida, com baixos índices em relação à economia e qualidade de vida, sobretudo quanto à qualidade da educação. De acordo com Damasceno e Santos (2014, p. 6):

[...] Esses Estados possuem indicadores similares de subdesenvolvimento e baixa capacidade de gerar políticas públicas capazes de elevar a qualidade de vida de suas populações. Trata-se de uma região historicamente periférica, na qual a ausência do Estado como proponente e executor de ações institucionais de bom termo sempre foi explorada sob o domínio de grupos economicamente poderosos que conduziram o desenvolvimento da região tendo em vista o próprio benefício.

Note-se que a Amazônia brasileira vem sendo alvo de exploração de inúmeras formas, e sob muitos pretextos, por grupos que ao invés de proteger e investir em prol da coletividade, valorizando-lhe o patrimônio, a conduz ao desenvolvimento atrelado a interesses do capital. Ademais, a “vulnerabilidade da floresta, a pobreza da população amazônica e a localização próxima aos principais produtores de coca (*Erythroxylon coca*) – Bolívia, Colômbia e Peru – colocam a Amazônia na trama das redes internacionais do tráfico de drogas” e outros ilícitos.

O Brasil, no caso do narcotráfico, tem um papel significativo no processo, o qual serve de local de beneficiamento e distribuição de cocaína para a Europa (Nascimento; Couto; Ferreira, 2010, p. 18). Todos esses fatores contribuem para a exploração e continuidade de subdesenvolvimento na região.

A violência na Amazônia, por meio de ações criminosas é uma triste realidade, que segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública cada vez mais vem crescendo. Isso decorre do fato de que desde 2010 muitas facções estão se deslocando ou ampliando sua atuação para territórios da região, o que permite a associação de grupos do narcotráfico a lideranças de outros ilícitos, como madeireiros e garimpeiros. “Não é à toa, [que] a Região

Norte passa de uma média de 3.300 MVI⁶ em 2011 para cerca de 8.000 em 2018” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 28).

De acordo com o Relatório, há dois fatores que parecem contribuir significativamente para o crescimento da violência letal na região da Amazônia Legal: “a intensa presença de facções do crime organizado e de disputas entre elas pelas rotas nacionais e transnacionais de drogas que cruzam a região”. Além disso, há “o avanço do desmatamento, garimpos ilegais e a intensificação de conflitos fundiários, que resulta também no crescimento da violência letal” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 28).

Em conformidade com Siqueira (2016, p. 27) o modelo de ocupação, dentre outros fatores “muito contribuiu para a realidade vivenciada na Amazônia atual, que reflete as diferenças regionais na implementação de políticas públicas e de distribuição de recursos, acentuando as desigualdades no acesso aos direitos sociais”. Percebe-se que essa problemática e conflitos identificados na região da Amazônia brasileira só evidenciam a significativa carência de políticas públicas efetivas no País, que protejam, valorizem e priorizem de fato questões específicas e as peculiares da região. Por essa razão, são poucos os avanços nos aspectos sociais, econômicos e educativos.

Em se tratando da área educacional, sabe-se que esta, se reproduz conforme as concepções e ideologias do Estado. Por consequência, como há predominância dos interesses capitalistas nos direcionamentos das ações estatais, as políticas educacionais também não ficam imunes a este processo (Carmo; Prazeres, 2015, p. 533; Höfling, 2001).

Para Arroyo (2015, p. 22), desde que a educação foi proclamada pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família assegurá-lo, o cumprimento desse mandamento continua sendo ineficaz. Efetivamente, nem todos são destinatários desse direito e reconhecidos como cidadãos. O autor considera que “não faltaram análises sobre a negação ou a afirmação do direito à educação que enfatizaram a persistente dominação de classe, discriminação de raça, de gênero e de orientação sexual”, presentes nas políticas e refletidas nos espaços sociais, dentre eles, de educação formal.

O discurso dominante imbricado nas estruturas de Estado advém da teoria política ocidental, de Estado liberal. Sob o prisma de Hall (2003, p. 77), “a cidadania universal e a neutralidade cultural do Estado são as duas bases do universalismo liberal ocidental. É evidente que os direitos de cidadania nunca foram universalmente aplicados,” o que gera um “vazio entre ideal e prática, entre igualdade formal e igualdade concreta”, conclui o autor.

6 Mortes Violentas Intencionais.

Há, cada vez mais, retóricas vazias ou carregadas de intencionalidades para manter ideologias dominantes no poder. Aspecto que favorece grupos privilegiados, que se utilizam dos grupos vulneráveis apenas como sujeitos destinatários de discursos, numa concepção formal, mas que não os alcança na prática.

Infelizmente, registra-se que no Brasil e em especial na Região Amazônica, apesar dos avanços, percebe-se recuos e retrocessos – fatores que impedem a efetividade de direitos de cidadania e democracia:

[...] devido a uma herança histórica que estabelece distinções, discriminações e preconceitos, não só no plano material, mas também cultural, social, racial, além do relacionado a gênero e idade. O princípio de que todos são iguais perante a Lei não suprime os problemas sociais que ainda são vividos no País (Zluhan; Raitz, 2014, p. 35).

Essa inoperância de direitos é fruto da lógica estrutural presente na sociedade, predominantemente colonial, formada por preconceitos e discriminações, que massacram, humilham, violam mulheres e outros grupos, desintegram culturas, perseguem religiões, dentre outras atrocidades. Também é endossado nos diferentes discursos hegemônicos, que sob o manto do outro lado dos Direitos Humanos, ao invés de configurar-se como um instrumento libertador, é usado para justificar as barbáries no espaço social (Zaffaroni, 2023).

Para Zaffaroni (2021) existem duas histórias acerca dos Direitos Humanos, o qual será discutido mais à frente (seção 2, subseção 2.1). Por isso, é preciso maturidade para não se enganar com discursos camuflados dos fundamentos dos Direitos Humanos ou contentar-se com a simples publicação de normas de direitos no ordenamento jurídico brasileiro.

É preciso compreender que a simples inserção de expressões ligadas aos fundamentos de Direitos Humanos nas letras de leis e políticas educacionais, tais como o da igualdade, da universalidade e da democratização no ensino, não garante que eles se efetivem na prática. “Trata-se agora de defender o discurso dos Direitos Humanos de toda pretensão hegemônica imperial para reafirmá-lo como instrumento de luta dos povos, porque do contrário, só lhes deixaremos a funesta ‘perseverança da faca’” (Zaffaroni, 2023, p. 30).

Outro fator que impede o avanço das políticas públicas é a mudança gradual de desresponsabilização estatal ou desestatização. Fato que vem acontecendo no decorrer da História. O Estado vem promovendo políticas em descompasso com os interesses dos grupos vulnerabilizados, passando a atuar em um viés mercadológico e/ou regulador. Isso em todas as áreas de atuação.

Uma dessas implicações se dá em razão de o Estado deixar de ser o garantidor direto dos bens e serviços de interesse público para atuar apenas como agente regulador (Minto,

2006). Em concordância Chaves (2021) considera que essa lógica advém de uma perspectiva neoliberal que, “além de pregar uma não-intervenção do Estado e a diminuição dos gastos públicos por meio das privatizações [...], também ataca os investimentos em políticas públicas, principalmente a educação gratuita, pois só vale investir naquilo que gera um lucro financeiro imediato”.

Essa lógica mercantilista se intensifica no campo da educação, quando se enfraquecem as políticas para uma educação pública, gratuita e de qualidade, e passa a investir em políticas centralizadoras, verticalizadas e com priorização de investimentos para as instituições privadas. Essas instituições, por sua vez, tratam o aluno como cliente, o conhecimento como produto e o professor como o fornecedor desse serviço. Para Chaves (2021) resta a compreensão de que o neoliberalismo é uma continuação do colonialismo.

Em conformidade com Weissheimer (2015, p. 7), esse processo e por consequência sua “regulação, ocorre muitas vezes em contextos de forte ambiguidade política e de intencionalidades difusas e contraditórias, razão pela qual nem sempre se consegue perceber as verdadeiras motivações que estão por trás de algumas propostas”. Esses fatores têm provocado mudanças significativas e prejudiciais nas políticas públicas, refletindo na execução/operacionalização de serviços considerados essenciais por grupos que não possuem compromisso com a maioria da população, seja pela via do Executivo, seja pelo Legislativo. A falta de harmonia entre os Poderes, com interesses divergentes e conflituosos, contribui ainda mais para aprovação e fortalecimento de projetos considerados hegemônicos, pautados pela cultura de dominação e desmonte do setor público.

Esse processo, embora intensificado nos últimos tempos, conforme Arelaro (2016) tem ocorrido no Brasil desde os anos 1990, quando vem passando a incorporar um projeto de privatização e terceirização sistemático dos serviços e do patrimônio público, que cada vez mais vem se mantendo, mesmo em meio a trocas de governo. Nesse mesmo diapasão, Siqueira (2016, p. 31) concebe que:

Hodiernamente, o que se tem percebido, é a implementação de políticas de ajustes estruturais no campo da educação, visando responder a uma nova ordem mundial estabelecida, impondo aos países em desenvolvimento, um novo ordenamento legal, que responda a reestruturação neoliberal. Nota-se, de um lado, o transplante do modelo gerencial do setor privado para a gestão da educação pública, visando atender aos interesses do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Isso ocorre a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições políticas e dos meios de comunicação, da produção e circulação de mercadorias, que favorecem a acumulação privada e a restrição do acesso de grupos subalternizados aos bens culturais e materiais coletivos.

Na Amazônia o problema é muito mais agudo, pois tais projetos de Estado desconsideram tudo aquilo que há de valor e que deveria ser incentivado, como a diversidade

cultural, o respeito às diferenças, a valorização dos saberes, memórias e identidades do povo Amazônico, principalmente no âmbito da educação.

O que há são ações que contribuem para o fortalecimento da agenda política neoliberal e enfraquecem, por outro lado, os projetos considerados contra-hegemônicos, tanto no aspecto formativo, quanto de impactos sociais, sobretudo no âmbito das IES. Verifica-se o crescimento de instituições particulares com Bacharelados e Licenciaturas de curta duração, como também segunda Licenciatura e Complementação Pedagógica, com duração de um ano, para aqueles que já possuem uma Graduação.

Em alguns casos, essas IES utilizam-se de encontros em finais de semana ou por intermédio da Educação a Distância (EaD), deixando de assumir um compromisso com a qualidade no ensino, uma vez que esse formato de ensino tende a limitar o aprofundamento de discussões com debates críticos, baseando-se apenas nos lucros, por meio das mensalidades (Chaves, 2021, p. 115). Não obstante a esse fato, no segmento público, essa lógica não tem sido diferente, pois cada vez mais ocorre o “alinhamento de pesquisas em universidades públicas com os setores econômicos, ocasionando a inclinação para temas lucrativos e pesquisas que tenham valor de mercado”. Isso resulta na ausência de compromisso dos pesquisadores e “consequentemente, das universidades com a busca pela resolução dos problemas sociais” arremata o autor.

Trata-se, pois, de mais de trinta anos contínuos de implantação de políticas neoliberais como opção de projeto de desenvolvimento econômico e político, com implicações perversas para todas as áreas sociais, especialmente para a Educação Superior pública. Outro exemplo aliado a essas contradições, refletidas nas políticas educacionais, é a aprovação da Emenda Constitucional/EC n. 59/2009, definindo que o PNE, de duração decenal, deverá ser estabelecido por lei, o que torna obrigatório o seu cumprimento.

O Plano tem como objetivo definir diretrizes, Metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, bem como a disposição de Meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), sendo considerado um dado positivo. Em contrapartida, há ocorrência de atrasos no campo das políticas sociais, a exemplo do governo Jair Bolsonaro, que apoiou a manutenção da EC 95/2016, fixando um teto para o crescimento dos gastos públicos em 20 anos. Para Dourado (2019), tal medida inviabiliza a materialização do PNE, comprometendo ainda mais a agenda para a educação.

Os reflexos dessas políticas tornam-se ainda mais dificultosos quando se avaliam seu desempenho nas regiões, principalmente nas mais vulnerabilizadas, como a Amazônica. Isso

porque como mencionado anteriormente as políticas vêm sendo estabelecidas de forma centralizadora, sem levar em consideração as especificidades e potencialidades regionais.

Na Região Norte do Brasil, foco do estudo, dado a singularidade de ser formada por “indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes nordestinos, sulistas e estrangeiros, é indispensável que esses relacionamentos e a noção de igualdade e respeito às diferenças sejam estudados e que as políticas públicas educacionais contemplem o respeito à diversidade” (Kluska, 2016, p. 120). Todavia, não é o que acontece, pois a região é marcada pela desigualdade e com políticas públicas mal direcionadas, haja vista que:

[...] apesar da a educação ter sido incorporada ao projeto de desenvolvimento como um fator importante (capital humano), desde os anos sessenta, jamais foi prioridade e o Brasil está tão atrasado na educação, que não conseguiu superar problemas típicos do século dezanove, como o analfabetismo, nem a educação básica, que é a mínima não se concretizou (Damasceno; Santos, 2014, p. 7).

A realidade indica que a Região Norte está longe de alcançar uma educação considerada de qualidade, visto que ainda não superou problemas estruturais basilares, a começar pelo analfabetismo. A esse respeito, nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, a taxa atual sobre as pessoas consideradas analfabetas em todas as faixas etárias corresponde a 5,6%.

A referida pesquisa registra que o “Nordeste abriga 55,3% de todos os brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever”. Em relação à população de cada região, o analfabetismo na região Nordeste “alcança 11,7% da população. No Norte, são 6,4%. As demais regiões - Centro-Oeste (4%), Sul (3%) e Sudeste (2,9%) - têm taxas abaixo da média nacional”, que foi de 5,6% (IBGE, 2022). Em análise aos dados, Rodrigues (2023) avalia que a taxa de analfabetismo, mesmo tendo representado uma queda de 0,5 ponto percentual entre os anos de 2019 e 2022 em todas as regiões do país, ainda assim constata-se expressiva discrepância no alcance da Meta. O Nordeste (11,7%) e o Norte (6,4%) são as regiões que apresentam índices acima da média nacional, e são considerados insatisfatórios.

Com base nesse indicativo do IBGE (2022), é possível inferir que o Norte é uma das regiões mais prejudicadas, visto que possui uma taxa de analfabetismo acima da média nacional. Essa estatística é resultado de um problema crônico em torno da história da educação na região, que necessita ser revertido. Se considerarmos que a Região não vem alcançando bons resultados na educação básica, inevitavelmente isso refletirá no acesso à Educação Superior com qualidade e dignidade, pelos sujeitos amazônidas. Apesar dessa constatação, nas políticas educacionais, vê-se que o PNE Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014),

dispõe de 20 Metas para esse campo, dentre as quais chama atenção para a de n. 12, que prevê esta necessidade:

Meta 12. Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Como se nota, o Plano em comento tem como Meta, até o final de 2024, elevar a Taxa Bruta de Matrículas (TBM) na Educação Superior para 50%, bem como a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) para 33% da faixa etária considerada adequada para acesso ao Ensino Superior, entre pessoas da idade na faixa de 18 a 24 anos. Além disso, visa à qualidade da oferta da expansão em pelo menos 40% das novas matrículas para o segmento público.

É importante destacar os resultados contidos nos Relatórios do 3º e 4º ciclo de monitoramento das Metas do PNE, publicados em 2020 e 2021 pelo INEP referente aos anos de 2019 e 2020, respectivamente. Em ambos os documentos, há a consideração de que o País, de maneira geral, está longe de cumprir em sua totalidade as 20 Metas estabelecidas para a Educação Superior, dado os diversos entraves e desafios no decorrer dos anos, os quais alguns já foram comentados. Todavia, o mais preocupante é que, dentre as regiões, a Região Norte continua sendo uma das que possuem os índices abaixo do esperado.

Ao verificar o cumprimento da Meta 12 em questão, a partir do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do INEP que faz uma análise ao longo dos anos até 2020, é possível identificar, nas considerações finais do documento, o destaque para o fato de que:

2. Do ponto de vista territorial, as desigualdades na TBM persistem ao longo do período. Em 2019, as regiões Norte (32,8%) e Nordeste (30,3%) apresentaram taxas menores do que Centro-Oeste (44,8%), Sul (44,4%) e Sudeste (39,9%). [...] 5. **A desigualdade entre as regiões se expressa na TLE com as regiões Norte (21,0%) e Nordeste (19,5%) apresentando os menores percentuais em 2019 e permanecendo abaixo** aproximadamente 10 p.p. das TLEs obtidas no Centro-Oeste (31,1%) e no Sul (30,6%) (Brasil, 2020c, p. 60-61, grifo nosso).

Já em relação ao Relatório do 4º ciclo, divulgado em 2021 pelo INEP, sendo esse o mais atualizado e mais minucioso em suas análises, é possível constatar sobre a TBM, cuja Meta é alcançar 50%, que as regiões apresentaram as seguintes taxas: Norte (30,8%), Nordeste (28,6%), Sudeste (41,1%), Sul (47,5%) e Centro-Oeste (43,6%), o que demonstra que nenhuma delas alcançou o objetivo do Plano. Não obstante, sobre esses dados o documento considera que:

Com os menores patamares da TBM encontram-se o Norte e o Nordeste. As duas grandes regiões foram ainda as mais penalizadas no último ano da série histórica, com decréscimos de 4,6 p.p. e 1,7 p.p., respectivamente, na TBM entre 2020 e 2021. Entretanto, há diferenças na evolução da TBM entre as duas regiões no período. Enquanto a Região Norte exibiu crescimento constante do indicador nos anos anteriores a 2020, no Nordeste a TBM teve evolução contínua até 2016,

passando a oscilar nos anos subsequentes, de maneira semelhante à média nacional do indicador. **Ambas as regiões apresentaram substantiva desigualdade interna** (Brasil, 2021, p. 269, grifo nosso).

Em se tratando da Taxa Líquida de Escolarização, que é de 33%, segundo o Plano Nacional de Educação 2014-2024, o Relatório do 4º ciclo evidenciou que:

As desigualdades da TLE entre as regiões também apresentam configurações um pouco distantes da TBM. Com os níveis mais elevados da TLE, encontram-se com percentuais praticamente idênticos, no ano de 2021, o Sudeste (29,8%), o Centro-Oeste (29,5%) e o Sul (29,2%). **Com os menores índices, o Nordeste (19,1%) e o Norte (19,6%) também apresentam grande proximidade no valor do indicador** (Brasil, 2021, p. 271, grifo nosso).

Por fim, em relação à Meta que considera assegurar a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público, verifica-se que, ao invés de crescer, diminuiu numericamente as matrículas no País, visto que “o decréscimo de matrículas no segmento público foi concentrado nas regiões Norte (-88,5 mil), Sul (-32,1 mil) e Nordeste (-4,6 mil). Na Região Norte, três UF – Amazonas, Roraima e Tocantins – tiveram também diminuição no número total de matrículas no período” (Brasil, 2021, p. 275).

A partir desses dados, é possível constatar que:

[...] na Região Norte, apenas Amapá e Rondônia tiveram crescimento nas matrículas públicas entre 2012 e 2020, sendo que esse aumento respondeu, respectivamente, por 27,2% e 6,2% do total. Quando os registros de matrículas de 2019 e 2020 são comparados, é possível constatar que no Pará toda a diminuição das matrículas públicas foi concentrada no ano de 2020, sendo que houve crescimento desse segmento na UF entre 2012 e 2019. No Amazonas e no Acre, a maior parte da diminuição das matrículas públicas ocorreu também no ano de 2020, mas os estados já apresentavam tendência de redução nas matrículas públicas anterior ao ano de início da pandemia. Apenas no Tocantins e em Roraima, a maior parte da queda nas matrículas públicas ocorreu antes de 2020 (Brasil, 2021, p. 278).

Com base nos dados apresentados, compreende-se que, de modo geral, nenhuma região do Brasil alcançou ainda a Meta 12 estabelecida pelo PNE em 2014, cuja vigência vai até 2024, quais sejam: TBM, que é de 50% e TLE que é de 33%. Quanto à expansão para pelo menos 40% das novas matrículas serem no segmento público, vê-se que não houve avanços, pelo contrário, ocorreram quedas significativas nas matrículas, especialmente no ano de 2020, época da Pandemia da Covid-19, restando-as numericamente bem aquém do esperado.

Os dados demonstram que o nível de educação e cumprimento das políticas públicas educacionais entre as regiões não são isonômicos. Porém, há uma notória disparidade entre elas, no alcance da Meta e as regiões que mais se aproximaram da finalidade do Plano foram: Sudeste (TBM: 41,1% e TLE: 29,8%); Sul (TBM: 47,5% e TLE: 29,2%) e Centro-Oeste (TBM: 43,6% e TLE: 29,5%). Enquanto as regiões mais vulneráveis, que apresentam os menores índices, foram o Norte e Nordeste, pois além da dificuldade no cumprimento da Meta do PNE, estão em proporções muito distantes se comparadas com as demais regiões do

País, tanto em relação às TBM (Norte – 30,8% e Nordeste – 28,6%) quanto em relação à TLE (Norte – 19,6% e Nordeste – 19,1%) (Brasil, 2021).

Apesar das informações desses dois relatórios, é possível constatar queda entre os anos de 2020 e 2021 das taxas, tanto em relação ao TBM quanto em relação à TLE na Região Norte. No relatório de 2020, a TBM da região era de 32,8% e, no de 2021, caiu para 30,8%, enquanto que a TLE, em 2020, foi de 21,0% e agora restou em 19,6%.

A esse respeito, Siqueira (2016, p. 31) considera que o projeto hegemônico do capital para se reproduzir vem se apropriando de parcela significativa do fundo público. Assim, cada vez mais fica evidente o “avanço da iniciativa privada no campo da educação pública. [...] Há, nesse caso, uma transposição das regras do setor privado para o público, pois o primeiro é tido como modelo de eficiência e eficácia, em contraposição ao segundo que é considerado lento e de alto custo”, pondera o autor.

Essa percepção fica patente quando se analisa que, tanto na elaboração da Meta 12 do PNE (2014) quanto no seu cumprimento, não houve priorização de atenção para o segmento público pelo Estado. Isso porque no Plano, ao constar o enunciado: “oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas”, nesse segmento, só reforça a intenção do projeto hegemônico estabelecido para o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade. Note-se que o percentual estabelecido para esse segmento, sequer chega aos 50%. Isso tanto como objetivo, quanto na prática, reforça o descrédito do Estado para com a educação pública e evidencia implicitamente ou expressamente em quem acredita e investe de fato. Apesar desse cenário, é preciso compreender que:

Há duas propostas divergentes para fundamentar a educação. De um lado, o modelo gerencial captado do setor privado, que visa atender aos interesses do desenvolvimento econômico e de outro, o movimento contra-hegemônico de superação da educação voltada ao desenvolvimento do capital, que acredita em uma formação integral comprometida com o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas (Siqueira, 2016, p. 39).

Assim, embora não seja uma tarefa fácil, é possível subverter essa lógica dominante, mediante movimento contra-hegemônico na educação. Tomando como pressuposto as lições de Arroyo (2015, p. 18), para que esse quadro seja alterado, é preciso considerar como questão crucial que a luta pelo direito à educação, e conseqüentemente outros direitos ligados à Educação Superior, precisa urgentemente ultrapassar a perspectiva de educandos, famílias e grupos sociais como vítimas passivas desta segregação de acesso a direitos.

Nesse sentido, Carmo e Prazeres (2015, p. 533) sinalizam a necessidade de superação desse quadro por meio da participação ativa dos diversos sujeitos, identificados nesse estudo

de várias formas, seja como classe trabalhadora, grupos vulnerabilizados e povos da Amazônia. Para os autores:

é compreensível o debate que a classe trabalhadora tem pautado sobre a importância das políticas educacionais serem construídas com a participação social. O Estado, porém, tem a prerrogativa da implementação, cabendo à classe trabalhadora promover o debate sobre suas finalidades. Não obstante, tem-se questionado a forma como o Estado tem primado pela formulação das políticas públicas, uma vez que, na maioria das vezes, as decisões se dão de forma centralizada. Com isso, não são levadas em consideração os aspectos regionais, com suas especificidades, gerados no processo de implementação. Frente a isso, há uma luta constante para que tais perspectivas sejam modificadas no processo de elaboração das políticas educacionais.

Diante disso, fica evidente a necessidade de engajamento pelos múltiplos atores sociais, dentre eles a classe trabalhadora no campo da educação, para buscar subverter essa lógica dominante. Ademais, a História já vem revelando que, quando há o posicionamento dos sujeitos vulnerabilizados, com as presenças afirmativas dos trabalhadores, negros, indígenas, quilombolas afirmando-se como sujeitos de direitos, com foco no protagonismo desse processo, para gerar um efeito positivo de fortalecimento e reconhecimento de outros direitos ligados às pautas reivindicadas.

É imperioso sair da condição de passividade para o enfrentamento e resistência contra toda e qualquer ideologia considerada elitizada, colonial e eurocêntrica. Para tanto, deverá contar com os sujeitos e entidades ligadas a esse processo. Nesse sentido, a Universidade tem um papel relevante, podendo contribuir positivamente para os rumos de uma Educação Superior com qualidade, conforme será discutido a seguir.

1.2 UNIVERSIDADE PÚBLICA E O CONTEXTO DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

No contexto da Educação Superior, situam-se diversas Instituições de Ensino Superior (IES)⁷, com destaque para as universidades. No Brasil, sua inserção se deu de forma tardia (início do século XX) se comparado com outras Nações, como é o caso da Espanha, que em suas colônias já havia instituído universidades no século XVI, a exemplo da primeira universidade no continente americano em 1538 e no México, em 1553 (Cunha, 2007; 2015).

A esse respeito, há diversos estudos, com críticas em torno dos efeitos do início tardio da universidade no Brasil⁸, que são percebidos até os dias atuais. Nesse sentido, merece destaque a contribuição significativa de Cunha (2007a, 2007b, 2007c) sobre a gênese e

⁷ De acordo com Cavalcante (2000), além das universidades, existem ainda as Universidades Especializadas, Centros Universitários, Centros Universitários Especializados, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica etc.

⁸ Segundo Cunha (2007a, p. 15) algumas pessoas lamentam que o Brasil não foi colonizado pelos espanhóis, quando não pelos holandeses sob o argumento que “pelo menos teríamos uma universidade logo cedo”.

desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, o qual dividiu seu estudo em três fases: a universidade temporã, a universidade crítica e a universidade reformada.

A primeira fase, chamada de “universidade temporã”, discute-se “o nascimento tardio da universidade brasileira e sua estrutura interna, presa às faculdades isoladas do início do século XIX” (Cunha, 2007a, 2007b, p. 13). Nesse estudo, verifica-se que o acesso à Educação Superior, desde o período colonial, foi usado para atender apenas às necessidades da elite, bem como para suprir as exigências do aparelho ideológico do Estado.

No período colonial, por exemplo, para se ter acesso à formação superior, era preciso se deslocar à Europa, portanto um privilégio de poucos. Frisa-se ainda que apesar da existência dos Cursos de Filosofia e Teologia, criados nos moldes universitários, mantidos pela Companhia de Jesus e desenvolvidos do século XVI ao século XVIII, esses não obtiveram o reconhecimento do Estado, sendo hoje entendidos “como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia, pela Metrópole” (Cunha, 2007a, p. 21).

Na segunda fase, a “universidade crítica”, o autor aponta as “contradições que dilaceravam o Ensino Superior em nosso País, durante a República Popular”. O período de estudos “vai da queda do Estado Novo, em 1945, ao golpe de Estado que veio implantar um regime autoritário em nosso país em 1964” (Cunha, 2007a, p. 21).

A esse respeito, destaca-se a República Populista, na qual a Universidade esteve em uma situação crítica, uma vez que não se tratava de uma “‘mera crise de crescimento’, superável pelo próprio desenvolvimento do processo”, mas sim porque “à medida que as contradições se acirravam, a universidade tornava-se cada vez menos capaz de pretender legitimidade para sua atividade socio pedagógica”. Isso porque:

Para o discente, o ensino tornava-se um fardo tão inútil quanto insuportável, sendo a autoridade universitária definida como arbitrária, já para a burocracia universitária, o movimento estudantil era visto como de inspiração e controle subversivos. [...] Os docentes se dividiam em dois lados, um dos quais apoiava o movimento estudantil, mas a maioria dos professores estava mesmo interessada na melhoria de sua situação empregatícia, sentindo na ‘federalização’ eficiente mecanismo de cooperação – um apelo irresistível ao conformismo. Toda essa situação era crítica porque as lutas que se desenvolviam no interior da universidade ameaçavam a romper a própria unidade da Instituição (Cunha, 2007b, p. 209).

O que se percebe, é que quanto mais a Universidade mergulhava nas crises desses períodos, maiores se tornavam as condições para que ela ampliasse a tomada de uma posição em uma perspectiva crítica, ressignificando sua função e adotando uma postura de denúncia a realidades da exploração capitalista.

Nesse momento, Zenaide (2005a, p. 286) comparece ao debate, afirmando que a Universidade, à semelhança de outras instituições públicas nas décadas de 60 [1960] e 70 [1970]. vivenciou “processos de repressão política de várias ordens: mudanças na missão institucional, perseguição política dos conteúdos e métodos educativos, alteração nas ações de pesquisa e Extensão, fiscalização e controle de informação”. Todavia, nem mesmo diante desses duros ataques, principalmente no regime militar, impediram-na de reorganizar-se.

Por fim, na terceira fase, a “universidade reformada”, Cunha (2007c, p. 22) analisa “o processo de modernização do Ensino Superior, desde os decretos-leis específicos para as Universidades Federais até a gestão e o nascimento da lei n. 5.540/68, abrangendo todo o ensino superior do país”. Desse processo, na busca das determinações do ensino superior para o autor ainda é possível perceber

a subordinação da universidade à empresa capitalista. Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dinâmica – melhor diria, com Antonio Gramsci, hegemonia – que as práticas do ‘americanismo’, [...] passaram a ter nela: a função da produtividade, da ‘organização racional do trabalho’ e das linhas de comando [...].

Diante desses apontamentos feitos por Cunha (2007a, 2007b, 2007c) é possível concluir que o surgimento e manutenção da Educação Superior no País fundamenta-se em raízes históricas de um compromisso político voltado ao favorecimento de grupos privilegiados e servir de aparelho de dominação do Estado. A institucionalização das bases da Educação Superior foi concebida à base da imposição de cultura, dogmas e projetos distantes da realidade da grande massa populacional, que é constituída de uma diversidade multicultural, social e econômica.

Do processo histórico de criação, denota-se também que a Universidade foi utilizada mediante todos os tipos de propósitos, sofrendo modificações no decorrer dos anos – da sua origem nasceu o desígnio de sua função social, a qual vem se aperfeiçoando no decorrer do tempo. Todavia, independentemente das intenções a que serve, é consenso que ela possui significativa relevância e influência na formação dos sujeitos, pois carrega como marca o domínio e o cultivo do saber. Corroborando esse entendimento, Gonçalves (2015, p. 1.232) considera que a Universidade

[...] constituiu-se como lugar de produção do conhecimento, posteriormente agregando a função de formação de profissionais, com caminhos e tempos distintos, conforme o país, mas que traz como marca inerente o reconhecimento de um dado tipo de conhecimento, o científico, e uma autonomia aut centrada que lhe permite(ia) estabelecer o que merece(ia) ser pesquisado e o tipo de diálogo ou monólogo em relação à sociedade, ou com quais setores ele é estabelecido.

A partir dessa percepção, a Universidade, como instituição social, tem incorporado, ao longo dos anos e em distintos contextos, funções diversas, dentre elas: a “de transmissão, de

produção e de Extensão do saber”. Além disso, ela sempre está a serviço de algo ou alguém, seja pela via do ensino, da pesquisa, da Extensão ou da gestão, mantendo um compromisso com algum grupo de seu meio social (Sousa, 2010, p. 13). Por essa razão, resta, assim, identificar a quem serve para então se posicionar a respeito.

Atualmente, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988 disciplina sobre a função da Universidade e as finalidades da Educação Superior. De acordo com o Artigo 207 da Carta Magna, as universidades gozam de autonomia e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (Brasil, 1988), sendo essas suas principais características.

Regulamentando a matéria, no âmbito infraconstitucional, a Lei Federal n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 52, afirma que elas “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de Extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. São portanto, instituições (que podem ser públicas, privadas ou sem fins lucrativos) que têm a função de formar profissionais em nível superior, que exercem atividades regulares não somente de ensino, como também de pesquisa e de Extensão, e que devem ser desenvolvidas de forma indissociada e intencionada para uma formação humanística. Além disso, no Artigo 43, destacam-se as finalidades da Educação Superior:

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a Extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; [...] (Brasil, 1996a).

Tomando-se por base essas definições sobre a Universidade e as finalidades da Educação Superior previstas em lei, pode-se considerá-la como um espaço de formação não apenas no campo profissional, mas também da formação ética, política e para a cidadania. Ela também se caracteriza como instituidora de saberes e práticas novas, devendo incentivar a produção do conhecimento dos problemas presentes com o compromisso para a formação de senso crítico e pensamento autônomo, frente ao cenário de desigualdades e exclusão social.

A Universidade também objetiva estimular o conhecimento dos problemas em perspectiva mundial, nacional, regional e local, para ofertar serviços especializados à comunidade, valendo-se do uso da Extensão articulada aos demais eixos. Portanto, diante de todo arcabouço jurídico que versa sobre o direito à educação, sabe-se que há:

Duas propostas divergentes para fundamentar tal educação. De um lado, o modelo gerencial captado do setor privado, que visa atender aos interesses do desenvolvimento econômico e de outro, o movimento contra-hegemônico de

superação da educação voltada ao desenvolvimento do capital comprometido com o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas (Siqueira, 2016, p. 39).

Assim, as Universidades, sobretudo as públicas, precisam estar comprometidas em servir de espaço para acolhimento, emancipação, inclusão e de respeito às diferenças. Entende-se que elas não devem ser postas para servir aos ditames neoliberais e do capital, tampouco ser percebidas apenas sob o viés das estatísticas e *ranking* disponibilizados e criados pelo Estado. Pelo contrário, as IES, com destaque para as situadas na Amazônia brasileira, devem estar alinhadas no compartilhamento de saberes, valorizando as diversas manifestações culturais e crenças vivenciadas pelos sujeitos que as compõem.

Apesar dessa compreensão, verifica-se que a cultura europeia influenciou de tal maneira a educação no Brasil que, por muitos anos e até os dias atuais, as pessoas e grupos que estão em situação de vulnerabilidade e invisibilidade na sociedade ainda não são percebidos e respeitados nas suas singularidades. Resta, assim, a luta para ter acesso à educação e instituir concepções acordadas numa lógica decolonial, de autonomização política e inclusiva, pautada por fundamentos humanistas.

Neste caso, é necessário compreender esses pressupostos epistemológicos hegemônicos a partir de teorias contra-hegemonicas, decoloniais e de países do Sul, para então buscar desconstruir mediante ações tais projetos de dominação, baseados em um viés político, ligado a práticas educativas consideradas eurocêntricas, patriarcais e machistas, que ainda estão embricadas nesses espaços. Nesse sentido, cabe destacar o posicionamento de Zaffaroni (2015, p. 197) ao pontuar que:

El colonialismo siempre es producto de un esquema hegemónico mundial, que opera tanto en el centro del poder colonizador como en la periferia colonizada. En la etapa originaria reforzó en el centro la verticalidad corporativa de la sociedad ibérica hasta el punto de sacralizarla e impedirle su adaptación a la industrialización. En el neocolonialismo provocó una concentración urbana en las metrópolis que, al no poder incorporar a toda la población al sistema productivo por insuficiencia del capital originario (o por imposibilidad de su reinversión en el mercado interno) generó las llamadas clases peligrosas.⁹

Ao considerar essa percepção do colonialismo, o qual é fruto de um projeto hegemônico que privilegia uma classe em detrimento de outra, surge o pensamento decolonial. No entender de Mota Neto (2016, p. 44), tal pensamento deve ser visto como:

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos

⁹ “O colonialismo é sempre o produto de um esquema hegemônico global, que opera tanto no centro do poder colonizador como na periferia colonizada. Na fase original, reforçou a verticalidade corporativa da sociedade ibérica no centro, a ponto de sacralizá-la e impedir a sua adaptação à industrialização. No neocolonialismo provocou uma concentração urbana nas metrópoles que, ao não conseguir incorporar toda a população ao sistema produtivo por insuficiência de capital original (ou pela impossibilidade de seu reinvestimento no mercado interno), gerou o chamado aulas perigosas” (Zaffaroni, 2015, p. 44, tradução nossa).

sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Trata-se, por conseguinte, de uma indagação crucial, com o propósito de romper com diferentes roupagens de opressão impostas pela colonialidade contra pessoas e grupos historicamente considerados como vulneráveis. A inclusão aqui proposta no campo da educação é justamente para que tais sujeitos passem a ter oportunidades de acesso à Educação Superior com qualidade.

Em conformidade com Santos, Goi e Breton (2021), o rompimento das estruturas dominantes só será possível se iniciar pela conscientização e emancipação desses paradigmas, por intermédio dos sujeitos envolvidos, a começar com a atuação dos professores, dos alunos, da gestão e das comunidades externas. Esse engajamento e interação ativa dos múltiplos sujeitos que se encontram inseridos nesses espaços educativos e de poder, é necessário para o posicionamento e luta em prol do asseguramento e garantia de direitos e acesso a esses bens.

A corroborar com essa perspectiva, Silva e Mascarenhas (2018, p. 217) afirmam que “o principal desafio da educação na Região Amazônica é o de reinventar-se para ser um espaço inclusivo e decolonial”. Neste caso, é “imprescindível para quitarmos uma dívida histórica com nossos negros e, principalmente, nossos índios, vilipendiados, extorquidos e violentados em um processo ainda bem distante de acabar”, pontuam os autores.

A proposta de educação decolonial e inclusiva no âmbito da Amazônia brasileira visa superar as diferenças e romper com esse ciclo. O começo está na mudança na concepção de educação, na formação e currículos voltados para ações em variados eixos que possibilitem o envolvimento de grupos vulnerabilizados, em função de sua raça, etnia, gênero, deficiência, e que demandam respostas para questões típicas da região.

Contudo, concorda-se com Teles (2017, p. 10) quando afirma que no Brasil, e mais especificamente na Amazônia, “os docentes, desde suas formações iniciais, encontram-se enfeitados pelo ‘espelho eurocêntrico’. Os ideais colonizadores são elevados ao patamar de ‘verdade absoluta’ ou conhecimento supostamente ideal”.

Tal concepção há de ser rompida, pois segundo Zaffaroni (2023), em sua fala durante a cerimônia que lhe concedeu o título de Doutor *Honoris Causa* da UFMG: “temos que revalorar nossas histórias, nossos gritos, reagir ao colonialismo para o qual fomos longamente treinados e voltar a pensar tudo desde o Sul. [...] Ainda temos um caminho difícil a percorrer, e devemos seguir na luta pelo direito” (UFMG, 2023, s.p.).

Uma das maneiras para gerar esta quebra de paradigmas deve ser realizada por meio da formação e trabalho docente, que precisa pautar-se pela criticidade e problematização dessas concepções. Levando para o campo de formação, Hage (2005) entende que:

Quando esse processo de formação é pensado para a realidade amazônica há de convir que tenhamos os desafios ampliados, uma vez que a realidade em que hoje vivem os sujeitos na universidade denunciam grandes problemas a serem enfrentados para que seja cumprido o marco operacional anunciado nas legislações educacionais que definem parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com a luta dos movimentos sociais dos populares.

Nessa lógica, tanto a Escola quanto a Universidade necessitam assumir tal postura, pois como indicam Silva e Oliveira (2015, p. 664):

A função social da escola pública requer estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. Entende-se a democratização da escola como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam o acesso, a permanência e o sucesso do educando no sistema escolar.

Desse modo, não somente a Escola, como também a Universidade, deve comprometer-se em dialogar com os diversos atores sociais, dentre eles as mulheres, refugiados e pessoas deslocadas, grupos religiosos, grupos étnicos, etc., com vistas a atender suas demandas. O compromisso maior é de democratizar o acesso e ultrapassar seus limites territoriais, para que os sujeitos de direitos se sintam seguros em ingressar e permanecer nesses espaços.

Teles (2017, p. 12) destaca ainda que, na Amazônia, o ensino está precisando de “um novo discurso que descaracterize esta região geográfica pátria como *locus* preexistente a quase tudo”. Para tanto, “os mestres educacionais amazônicos têm de limpar suas retinas das contaminações do europeu colonizador e perceber ser a Amazônia um discurso, resultado de ideologias várias”. Isso significa que é necessário deixar de reproduzir a visão colonial no âmbito da educação, que foi implantada desde a formação inicial e que ainda permanece na sociedade e se estende à formação superior. É preciso desconstruir esses conceitos e abrir espaço para que sejam contadas pelas vozes que por muito tempo foram silenciadas.

Cabe pontuar a importância da valorização e investimentos na Amazônia e áreas correlatas, com pesquisas e pesquisadores que se comprometam para o fortalecimento de uma educação com qualidade, apresentando as múltiplas identidades da região.

Para tanto, a educação para a Amazônia precisa assumir o compromisso de contribuir “para o empoderamento das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado e a participação efetiva na tomada de decisão”. Isso é necessário, pois se acredita que “a valorização das diversidades e o respeito às especificidades

da região, devem estar presentes na definição das políticas de educação” para serem implementadas (Siqueira, 2016, p. 39).

Sabe-se que não é tarefa fácil, considerando que trabalhar a Amazônia, seja pela via do Ensino, Pesquisa e Extensão

em uma perspectiva contra-hegemônica significa ouvir ‘as vozes que ficaram silenciadas’, vozes que ‘nos ajudarão a trilhar um caminho para a compreensão destes processos de intervenção na Amazônia’, uma vez que tais processos de silenciamento receberam nomes que camuflam sua verdadeira face de colonialidade, como ‘ocupação’, ‘integração’ e, atualmente, ‘desenvolvimento sustentável’ (Silva; Mascarenhas, 2018, p. 207).

O processo educativo de estudar a/na Amazônia é um dos elementos que devem ser fortalecidos nos espaços acadêmicos e que compõem o projeto contra-hegemônico, decolonial e de epistemologia do sul para transpor os sistemas e políticas que por vezes calaram vozes de sujeitos que, ao longo do tempo, tinham e têm muito a contribuir para uma educação com qualidade. Para que a Universidade pública cumpra sua função social, há de:

Estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. Entende-se a democratização da escola como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam o acesso, a permanência e o sucesso do educando no sistema escolar (Silva; Oliveira, 2015, p. 664).

O desafio lançado por Silva e Oliveira (2015), mesmo estando direcionado para a Educação Básica, aplica-se para a Educação Superior, especialmente para a universidade pública situada na Amazônia brasileira. Isso à medida que tal instituição deve ter o comprometimento político e educativo voltado a atender e dar respostas às demandas das camadas mais vulneráveis da sociedade, e não aos interesses do capital.

Trata-se de uma ação contra-hegemonica da universidade diante da realidade social, que é marcada por uma estrutura de “sociedade dominante, que na maioria das vezes, ignora ou negligência as diferenças existentes entre as regiões do Brasil, bem como as necessidades dos sujeitos sociais que compõe esse universo heterogêneo” (Silva, 2016, p. 43).

Dessa maneira, concorda-se com Saviani (2013, p. 26) ao afirmar que, “quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”. Então, advoga-se que é possível à universidade pública Amazônica tomar posição em favor da classe trabalhadora e dos sujeitos vulneráveis. Mas, para isso, deve atuar no favorecimento de práticas sociais emancipadoras, capazes de formar cidadãos ativos e que lutem contra o processo hegemônico posto. Na mesma direção de entendimento, Sousa e Colares (2020, p. 27) também consideram que:

[...] muitos são os desafios para se promover a Educação Superior em um contexto de singularidades como a Amazônia, onde a produção de conhecimento científico é

incipiente no geral e mais ainda no campo educacional, o qual apresenta problemas e também soluções que ainda permanecem em grande parte desconhecidos.

Acredita-se que a Educação Superior da/na Amazônia brasileira, mesmo em meio as problemáticas apontadas, tem a capacidade para ser uma referência na área. No caso específico das universidades, mesmo diante das circunstâncias vivenciadas que levam “às condições de abandono e sucateamento, originadas entre outros fatores, pela falta de verbas, induzindo-as a desenvolver mecanismos próprios de readequação de suas funções para garantir a sobrevivência” (Silva, 2016, p. 51). Assim, é possível lutar para oferecer uma educação contra-hegemônica.

No entendimento de Silva (2016, p. 43) é preciso, primeiramente romper com os antigos paradigmas da formação docente, “aliada à necessidade de formar cidadãos capazes de buscar a transformação da sua realidade”. Daí a importância dos “movimentos sociais como ferramenta de luta na reivindicação de um projeto educacional para a massa considerada invisível ao longo da história”. O desafio é intenso, pois

fazer uma educação diferenciada [na Amazônia] que contemple as peculiaridades regionais, não significa fazer uma educação com menosprezo ou negligência, tanto com relação aos conhecimentos a serem produzidos e difundidos, quanto às condições mínimas de infraestrutura, equipamentos técnicos, além de recursos humanos e pedagógicos necessários para a sua efetivação (Silva, 2016, p. 55).

Sob esse aspecto, espera-se que a Universidade cumpra sua função social, atuando para a emancipação, inclusão e respeito às diferenças entre os sujeitos, deixando compreensível que o desejo dessa influência não alcança apenas aqueles que frequentam seus espaços, mas também aqueles que estão à sua volta.

A Universidade, por ser uma instituição social, deve desenvolver suas ações na perspectiva da sua democratização, tanto em relação ao acesso das classes mais vulneráveis quanto da própria democratização do conhecimento em si. Para tanto, deve rumar no sentido de defesa da cidadania, empreendendo Ensino, Pesquisa e Extensão sob o viés de formação crítica e reflexiva (Chauí, 2003).

Como um dos desdobramentos deste desafio, está o de ser uma instituição plural e que busque verdadeiramente articular o Ensino, Pesquisa e Extensão de forma isonômica, sem privilegiar um eixo em detrimento de outro, instituindo projetos que de fato possam dialogar, interagir e frutificar no meio acadêmico e social em que estiver inserida. Para que isso ocorra, deve empenhar-se em estabelecer currículos alinhados a essa perspectiva, tal como será discutido no seguimento do texto.

1.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ESTRATÉGIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

As estratégias de articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Superior Amazônica evocam novamente o princípio da indissociabilidade da tríade humboldtiana prevista no Artigo 207 da CRFB/1988, o que torna obrigatório seu cumprimento no âmbito das universidades. Infelizmente, na prática, sua implementação ainda vem ocorrendo de forma distanciada do mandamento constitucional, uma vez que ora tem sido exercida separadamente, ora ocorre com a priorização de certos eixos em detrimento de outros.

A corroborar com esse entendimento, Severino (2013, p. 26-27) considera que, lamentavelmente, a Educação Superior vem desempenhando um “papel quase que exclusivamente no nível burocrático-formal, só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados”. Assim sendo, um dos reflexos que decorre desse tipo de atuação universitária tem sido a inviabilidade em proporcionar ao aluno a oportunidade de experimentar todas as atividades acadêmicas, sejam elas de ensino, de pesquisa e de Extensão de forma indissociável, articulada em dialogia interativa com a sociedade durante seu processo formativo acadêmico.

Esclarece-se que, apesar de ser uma exigência constitucional para as universidades em buscar articular a Extensão ao ensino e à pesquisa como atividades acadêmicas, sobretudo no currículo, não é uma tarefa fácil, tampouco impossível de fazê-la. Requer posicionamento para assumir o compromisso com capacidade para lidar com todas as dificuldades e resistências que surgem no processo.

Trabalhar com a tríade de forma articulada na Educação Superior significa compreender que um deve complementar o outro no processo de formação acadêmica. Em consonância a esse entendimento, Silva e Mendoza (2020, p. 12) afirmam que o ensino envolve o conhecimento do objeto por meio de fontes primárias, que:

São fontes pesquisadas através de metodologias científicas resultando em pesquisas, ao mesmo tempo tais pesquisas precisam ser fundadas através de problemas sociais engendrados naquela sociedade e através dessas pesquisas nascem os trabalhos de Extensão.

Isso representa que cada atividade depende da outra e elas se complementam para construir e formar um sujeito com a capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades para se posicionar nos diversos espaços sociais, não apenas no laboral. Silva e Mendoza (2020, p. 12) evidenciam que a participação dos alunos nestas atividades (ensino, pesquisa

e Extensão) colabora “para a sociedade do conhecimento, [além de] pessoas com visão humanística e tecnicamente atualizadas”.

Todavia, para que isso seja efetivado, os alunos “precisam ser ensinados por professores não alienados que prezam ser os detentores do saber e sim sejam os mediadores da informação, de maneira a transformar tais informações em conhecimento” (Silva; Mendoza, 2020, p. 12). Quando se trata dessa articulação no contexto Amazônico, o desafio torna-se ainda maior, visto que é preciso, por meio dessa tríade, propor reflexões e experiências que levem o alunado a estar mais próximo de sua realidade, sendo conhecedor das problemáticas que os envolvem para então se posicionar a respeito.

Esse posicionamento ocorre com a tomada de consciência, a qual conta com a participação importante do professor nesse processo. Para tanto, o docente necessita sair da condição de centro do saber e do poder, cedendo espaço para o exercício da função de mediador nessa relação de construção de aprendizados, tal como já defendia Freire (1985, p. 52). Para o autor, “a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se”.

Assim, entende que a educação, para que de fato seja humanista, “tem que ser libertadora, não podendo, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham”, resume o pensador brasileiro.

Ao compartilhar desse entendimento, Silva e Mascarenhas (2018) apontam como alternativa para o desenvolvimento desse trabalho a atuação sob novas lentes, o qual deve ser incluído sob o olhar humanizado e na perspectiva do trabalho da EDH. A iniciativa da quebra de paradigmas hegemônicos considera o envolvimento e o aprofundamento dessas pautas por todos os sujeitos, a começar pela visibilidade da história dos subjugados e vulnerabilizados.

Para se compreender esse processo que resultou na invisibilidade de múltiplos sujeitos e buscar romper com esse ciclo, primordialmente nos espaços acadêmicos da Amazônia brasileira, é importante enfatizar novamente a necessidade de ampliar os estudos e atuar politicamente sob o ângulo da decolonialidade. Tal conceito nasce do questionamento a padrões impostos pela colonialidade, como “[...] padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligada ao capitalismo mundial, o controle, a dominação e subordinação da população através da ideia de raça – que logo torna-se natural – na América Latina [...]” (Walsh, 2002, p. 8).

Assim, analisar as práticas educativas e o currículo amazônico à luz decolonial possibilita perceber como estas articulações e flexibilizações contribuem ao enfretamento da colonialidade [do poder, do ser e do saber], conforme estudos de Quijano (2010). Por sua vez, Walsh (2002, p. 9-10, grifo nosso), aborda a maneiras de superações, sob o viés decolonial, humanístico e das teorias críticas do Sul, considerando que o questionamento dos estudos decoloniais e interculturais críticos ocorre em quatro eixos, conforme síntese do autor:

a) colonialidade do poder, que criou um sistema de “classificação social baseado na categoria de ‘raça’ como critério fundamental à distribuição, dominação e exploração da população mundial, no estilo, lugar e *rols* da estrutura capitalista-global do trabalho”;

b) colonialidade do saber, que torna invisível outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não aqueles eurocêntricos;

c) colonialidade do ser, “que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização” dos sujeitos colonizados;

d) colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida que descarta, que considera “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, [...] – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade”.

O que se nota é que a colonização se resume a uma “barbárie muito bem estruturada contra os povos colonizados que empregava o medo, inferiorização, servilismo e o massacre. De modo geral, a colonização é um sinônimo de coisificação. Por isso, [...] é indefensável” (Chaves, 2021, p. 82). No contexto da educação amazônica brasileira, esse processo colonizador gerou muitos reflexos negativos, especialmente no que diz respeito ao colonialismo do ser e do saber, o qual ainda se faz presente nas políticas educacionais, nos espaços acadêmicos, nos discursos e especialmente no currículo manifesto e oculto.

Mas para que esse cenário seja alterado, é preciso compreender e dar visibilidade a outras formas de pensar, que não aquelas presentes na razão científica dominante. Tal postura permitirá tornar as universidades e o processo de educação algo mais plural, mais integrado às diferentes culturas dos acadêmicos e professores, de maior interlocução entre saberes, conhecimentos e modos de viver, e que supere a hierarquização das verdades dominantes.

Entende-se, então, que “pensar pedagogicamente é potencializar a transformação social, a partir de processos e práticas educativas, desde as relações entre a sociedade e a educação” (Messias, 2018, p. 126). Isso pode e deve ocorrer pela via do currículo, especialmente o manifesto, o qual deve ser carregado de intencionalidades que respeitem e

valorizem todos os aspectos sociais, culturais e econômicos da região, dialogando com todas as áreas do conhecimento e sujeitos.

No caso do sistema de ensino, o desafio reside em oportunizar maior autonomia e flexibilização às universidades na condução do currículo, que deve contar com ações estratégicas para desviar-se do engessamento curricular e fortalecer, por exemplo, as diretrizes gerais que são estabelecidas por cursos e áreas. Acredita-se que nessa direção a articulação da tríade ensino, pesquisa e Extensão, será mais efetiva, principalmente se reforçar a importância da inserção de temas transversais como é o caso dos Direitos Humanos.

Cabe elucidar que esse posicionamento vem ocorrendo em alguns aspectos. Destaca-se a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nas versões 2003 e 2006, a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituída pela Resolução CNE n. 1/2012, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas por meio da Resolução n. 1/2004. Esse aparato legal em comento já busca inserir e valorizar essas discussões de forma transversal no currículo dos cursos superiores, objeto de discussão na Seção 2.3, deste texto, que trata das “Políticas de Educação em Direitos Humanos: dos programas nacionais aos planos estaduais na Região Norte”.

Apesar dos esforços, a existência de diretrizes flexíveis e voltadas para a transversalidade no currículo dos cursos de Graduação não impede que possam ser descumpridas pelas IES. Por essa razão, deve haver o desenvolvimento de várias frentes de trabalho com ações e estratégias para garantir a viabilidade desejada, a começar pela valorização das diversidades sociais e culturais presentes no Brasil, especialmente da Amazônia, com ênfase no resgate de novas lentes da representatividade, evidenciadas nos aspectos históricos, de memória do povo e suas tradições no âmbito regional e local.

A valorização do povo, com suas crenças e tradições, pelo sistema de ensino com seu reconhecimento no currículo é uma tentativa de tomada de consciência e emancipação. Ao mesmo tempo, de quitação da dívida histórica de anos, marcada por uma memória e por um povo que durante muito tempo, tentou-se apagar e silenciar nas práticas educativas, como no ensino e na Extensão. Para tanto, o foco deve alcançar logo os professores, à medida que, ao se colocar nesse campo, “deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores” (Saviani, 2009, p. 114).

Por tais razões, uma das formas para o rompimento desse ciclo opressor de um currículo hegemônico torna-se necessário, primeiramente, que o docente se posicione contra

essa lógica dominante, utilizando-se da problematização dos conteúdos e currículos no seu fazer pedagógico. Na sequência, a partir das discussões em sala, articular ações a serem investigadas e desenvolvidas em parceria com a comunidade.

Para Saviani (2009), isso corresponde a “emprender a crítica à educação burguesa, evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa”. Daí a trilha para favorecer inclusão/emancipação nos sujeitos, com a devida articulação Ensino, Pesquisa, Extensão de forma inter e transdisciplinar em uma perspectiva contra-hegemônica e mais humanizada. A utilização da problematização pelo professor nessas práticas é essencial para estimular nos alunos a tomada de consciência, questionando processos ideológicos dominantes, e a compreender os problemas existentes do nível global ao local, sem esquecer que essa formação deve fundamentar-se nos Direitos Humanos.

A perspectiva aqui proposta está alicerçada também na pedagogia histórico-crítica, uma vez que ela “se apresenta como uma solução diante da pedagogia tradicional que prioriza a teoria sobre a prática e a pedagogia nova que inversamente prioriza a prática sobre a teoria” (Siqueira, 2016, p. 33-34). Para essa corrente, na instituição de ensino deve-se trabalhar com a ideia de problematização, que “não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade”. Nesse caso, o professor “dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 16).

A problematização aqui discutida não é algo simples e fácil de se exercer no ambiente acadêmico. Para que tenha sucesso na finalidade a que se propõe, o pré-requisito é que o professor seja o mediador desse processo e saiba conduzir o ato educativo com a criticidade acerca dos fatos, gerando novas perspectivas para além de questões imediatas da vida e prática diária dos alunos, sendo esse mais um desafio.

A respeito das concepções defendidas por essa teoria, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 14-15) destacam que “fazer com que o aluno problematize certos conteúdos e conhecimentos, gera novos motivos e necessidades de aprendizagem e prática social”. Para os autores “é preciso trabalhar o aluno empírico para tornar-se um aluno concreto, que seja capaz de sintetizar as relações sociais e dominar os conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido”.

Para Costa e Correa (20, p. 79) é necessário “compreender as necessidades educacionais de qualquer região como ato emancipatório e transformador”. Isso permite que

“os sujeitos tenham uma postura crítica e investigativa diante da realidade e conhecimento, requer que se ancore em duas dimensões básicas: a do espaço-temporal e a da garantia de direitos”, arrematam os autores.

Do exposto, este estudo posiciona-se a favor de uma articulação indissociada entre o Ensino, Pesquisa e Extensão no currículo da Educação Superior. É imperioso que todos os eixos devam ser considerados importantes, estando em igualdade de condições para viabilizar ao aluno o conhecimento aliado à experiência formativa com práticas que vão além do caráter tecnicista, mas que se alicerçam em fundamentos diversos.

Das concepções defendidas, espera-se ainda que a Universidade disponha de um currículo plural, capaz de oferecer ao aluno uma formação pautada por princípios e valores da isonomia, da solidariedade, da justiça social e do respeito à diversidade. Em contrapartida, presume-se que o aluno seja capaz de identificar os problemas e realidades sociais com criticidade, saindo da condição de alienação, libertando-se de paradigmas considerados dominantes que estão enraizados nas estruturas de poder.

2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAZÔNICA

Nesta seção, busca-se evidenciar a importância da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior amazônica brasileira, princípio educativo a ser seguido. Para compreender esta proposição, inicialmente, apresentam-se os aspectos conceituais e políticos dos Direitos Humanos sob o viés da Teoria Crítica. Na sequência, discutem-se o direito à educação e à EDH como um princípio educativo a ser reconhecido na Educação Superior. Por fim, será analisada a inserção da EDH no cenário educacional, a partir das políticas instituintes, com ênfase no cenário Amazônico, bem como demonstrar como pode ser trabalhada sua introdução nas práticas extensionistas.

2.1 OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO SEU ASPECTO CONCEITUAL E POLÍTICO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Antes de adentrar aos temas específicos ligados aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos, é importante tecer algumas considerações a respeito do que se entende por essa expressão, desde o caráter conceitual, terminológico e os fundamentos existentes a respeito. O estudo apresentado pauta-se nas definições sobre os Direitos Humanos em Herrera Flores (2009), Escrivão Filho e Sousa Junior (2021), Ihering (2019) e Zaffaroni (2019, 2023) à luz da Teoria Crítica.

Inicia-se a discussão, com as ideias de Escrivão Filho e Sousa Junior (2021, p. 13) os quais admitem que “não é pouca nem pequena a gama de concepções e teorias que se escoram no conceito de Direitos Humanos”. Todavia, é necessário, primeiramente, refletir sobre o que são, para depois compreender para que servem e a quem se destinam tais Direitos.

Na visão de Escrivão Filho e Sousa Junior (2021, p. 13), não existe consenso místico, científico ou filosófico em relação à definição do que sejam. Porém, o certo é que há de se admitir que do “ativista ao intelectual do campo dos Direitos Humanos, [...] sabemos o que são os Direitos Humanos, mas a resposta à pergunta é de difícil formulação”. Com o intuito de responder o que seriam tais direitos, os autores apresentam alguns pontos de vista, sob o viés filosófico, religioso e jurídico.

Do ponto de vista filosófico, a partir das ideias de Platão e Aristóteles, seriam os Direitos Humanos entendidos como “um ente ou elemento abstrato, inserido em uma esfera suspensa da realidade, talvez no mundo das ideias [...], já em um plano superior, constituído de uma vez por todas e com validade universal” ou como algo já existente em si, “plenos e completos, apesar de escondidos ou encobertos, de tal modo que cumpriria aos indivíduos e às

sociedades desenvolver raciocínio de forma a desvendar esta essência abstrata escondida, porém [...] à espera de um momento de luz ou ser iluminado que a revele?” Sob a ótica religiosa, eles são tidos como “mandamentos abstratos que advêm de uma razão superior mística – sem explicação racional – que apresenta [...] sua condição universal e absoluta, [...]” (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 21). Por fim, no âmbito jurídico, baseiam-se, sobretudo, em alguns elementos constitutivos abstratos, quais sejam:

- i) Uma condição éterea (existência imaterial); ii) uma dimensão absoluta (dados de uma vez por todas), e iii) uma validade universal (no tempo e no espaço). Atente-se para o fato de que também aqui se assemelham e estão inseridas noções modernas, que buscam explicação na ciência do direito para compreender os Direitos Humanos ora como princípios (éticos, morais ou jurídicos), ora como normas jurídicas em âmbito nacional e internacional (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 22).

Das lições apresentadas pelos autores, o que se observa é que, sob os diversos pontos de vista apresentados (filosófico, religioso e jurídico), tais compreensões perpassam por elementos da abstração e do universalismo. Por consequência, apresentam uma falsa imagem de que os Direitos Humanos já estão prontos, acabados e acessíveis a todos os indivíduos.

Ainda sob a ótica do campo do direito e da ordem jurídica, é possível comprovar que tais informações se revestem de forma mais evidenciada não apenas no campo normativo, mas especialmente no aspecto conceitual, como também nas suas características e fundamentos, conforme será demonstrado a seguir, tomando por base as concepções trazidas por Mazzuoli (2021). Segundo o autor, apesar de haver muitos documentos internacionais que usem das expressões “Direitos Humanos” e “direitos fundamentais”, sem fazer distinção entre elas, tais referências não são adequadas. Direitos Humanos são aqueles que se vinculam ao plano internacional, ao passo que os direitos fundamentais são os direitos assegurados no plano interno de um Estado. Portanto, tecnicamente, é possível compreender que:

Direitos Humanos é uma expressão intrinsecamente ligada ao direito internacional público. Assim, quando se fala em ‘Direitos Humanos’, o que tecnicamente se está a dizer é que há direitos que são garantidos por normas de índole *internacional*, isto é, por declarações e tratados celebrados entre Estados com o propósito específico de proteger direitos (civis e políticos; econômicos, sociais e culturais etc.) das pessoas sujeitas à sua jurisdição (Mazzuoli, 2021, p. 23).

Para Mazzouli (2021), roga-se a proteção dos Direitos Humanos contra violações ou arbitrariedades que um Estado-Nação possa cometer às pessoas. Assim, consistem em direitos que asseguram a sua exigência para além do plano interno, que transcenderam a perspectiva de direito no âmbito local, regional e nacional. Por essa razão, é necessário que haja a seguinte distinção: 1) quando se tratar de direitos de ordem interna (Estatal), fala-se em direitos fundamentais, e 2) quando se tratar de direitos sob a ordem internacional (Sociedade internacional), estar-se-ia diante dos Direitos Humanos, arremata o autor.

No que diz respeito ao aspecto terminológico, ainda se percebe certa confusão pelo próprio senso comum, inclusive doutrinário, sobre o conteúdo das expressões “direitos do homem”, “direitos fundamentais” e “Direitos Humanos”. Como consequência, por vezes, as expressões ou são tratadas como sinônimos ou seus conceitos são discorridos de forma equivocada, sendo importante elucidar e diferenciar o campo de cada um. De acordo com Mazzuoli (2021, p. 26 grifo nosso), conceitualmente, eles são entendidos da seguinte forma:

- a) **Direitos do homem:** expressão de cunho jusnaturalista que conota a série de direitos naturais (ou seja, ainda não positivados) aptos à proteção global do homem e válidos em todos os tempos. [...]. b) **Direitos fundamentais:** expressão afeta à proteção *interna* dos direitos dos cidadãos, ligada aos aspectos ou matrizes *constitucionais* de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Cartas Constitucionais contemporâneas. [...]. c) **Direitos Humanos.** [...] está a se referir aos direitos inscritos (positivados) em tratados e declarações ou previstos em costumes internacionais. Trata-se, em suma, daqueles direitos que já ultrapassaram as fronteiras estatais de proteção e ascenderam ao plano da proteção *internacional*.

Nota-se que há um ponto diferencial em cada terminologia, ao passo que, quando se fala em direitos do homem, liga-se ao aspecto natural, de nascer com eles, não estando em texto constitucional ou tratados internacionais. Já em relação aos direitos fundamentais, faz a referência quando a proteção estiver em sede constitucional, e, por conseguinte os Direitos Humanos, opera-se sob a ótica de proteção de direitos no plano internacional.

Além das diferenças entre as expressões, vê-se ainda que há uma tendência ao desuso do termo “direitos do homem”, pois na visão de Mazzouli (2021, p. 30-32, grifos nossos), na contemporaneidade, é muito difícil existir direitos plausíveis que não constem em algum documento escrito, seja no plano interno ou internacional, além de haver uma crítica ao fato de a expressão ligar-se somente a um determinado gênero (masculino), discriminando os outros. Explicados esses pontos, destaca-se que os Direitos Humanos possuem características próprias, sendo elas relativas a sua titularidade, natureza e princípios. Vejamos algumas delas:

- a) **Historicidade:** são direitos que vão se construindo com o decorrer do tempo; b) **Universalidade:** significa que são titulares dos Direitos Humanos *todas* as pessoas, bastando a condição de *ser pessoa* humana para se poder invocar a proteção desses direitos; c) **Essencialidade:** são essenciais por natureza, tendo por conteúdo os valores supremos do ser humano e a prevalência da dignidade humana (conteúdo material), revelando-se essenciais, também, pela sua especial posição normativa (conteúdo formal); d) **Irrenunciabilidade:** traduz-se na ideia de que a autorização de seu titular não justifica ou convalida qualquer violação do seu conteúdo; e) **Inalienabilidade:** são inalienáveis, à medida que não permitem a sua desinvestidura por parte do titular, não podendo ser transferidos ou cedidos (onerosa ou gratuitamente) a outrem, sendo portanto indisponíveis e inegociáveis; f) **Inexauribilidade:** são inexauríveis, no sentido de que têm a possibilidade de expansão, a eles podendo ser sempre acrescentados novos direitos, a qualquer tempo; g) **Imprescritibilidade:** são imprescritíveis, não se esgotam com o passar dos tempos e podendo ser a qualquer tempo vindicados, não se justificando a perda do seu exercício pelo advento da prescrição; h) **Vedação do retrocesso:** devem sempre (e cada vez mais) agregar algo de novo e melhor ao ser humano, não podendo o Estado proteger *menos* do que já protegia anteriormente.

Da análise desses fundamentos, nota-se que a ideia central que perpassa os Direitos Humanos é que se trata de um instrumento atemporal, que alcança a todas as pessoas, sendo essencial, e por tais razões é irrenunciável, inalienável, e não exaure-seus direitos, sendo, inclusive, imprescritíveis no tempo e não cabe retrocessos a direitos já conquistados. Ao mesmo tempo em que os Direitos Humanos são revestidos dessas características, é importante compreender que estes podem gerar uma falsa impressão de que, pelo simples fato de existirem, não ocorrem renúncias a direitos ou até mesmo retrocessos a pautas já conquistadas, daí a crítica acerca dessa perspectiva.

Zaffaroni (2021), em uma leitura decolonial dos Direitos Humanos, afirma que existe uma história do direito internacional dos Direitos Humanos, eurocêntrico e colonial. Todavia, existe também outra história não oficial, que é da sua gestação ideológica, na qual a ideia destes direitos gestados tem especial relevância nas múltiplas táticas de resistência e sobrevivência dos povos às suas violações.

De acordo com Zaffaroni (2021, p. 1), há pelo menos duas histórias dos Direitos Humanos a ser identificada. A primeira vem sendo contada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948 e se efetiva por meio de tratados – leis internacionais – configurando-se no sistema internacional dos Direitos Humanos, que faz parte da perspectiva de direito internacional, como já mencionado. A outra é aquela que vem “da sua gestação ideológica, que explica como se desenvolveu a ideia desses direitos, pois sem uma ideia prévia não poderiam ter sido concretizados em leis”.

Ainda segundo Zaffaroni (2021, p. 1), essas concepções não são independentes, porém depois de 1948 continuam interligadas até os dias atuais, pois os inúmeros tratados internacionais, assim como qualquer outra lei, “não passam de normativos a reais no mundo, ou seja, não se tornam automaticamente plenamente eficazes. Se os tratados de direitos fossem plenamente eficazes ao nível do ser, viveríamos em sociedades ideais, mas isto está longe de ser uma realidade”.

Assim, a partir das concepções de Ihering (2019), Escrivão Filho e Sousa Junior (2021), Herrera Flores (2009) e Zaffaroni (2019, 2023), infere-se que os fundamentos dos Direitos Humanos devem estar ligados à concepção da luta pelo direito, como fruto de processos históricos de contínuo combate às formas de opressões e violações de direitos. Entretanto, de certa forma, foram continuamente ocultados nesse percurso, tornando-se inclusive, um paradigma para se avançar na compreensão sobre sua representatividade. Portanto, os Direitos Humanos não foram uma concessão benevolente do Estado ou uma graça concedida, materializando-se:

[...] com os indígenas, quilombolas, os palenques e quilombos de escravos fugitivos, as revoltas indígenas, a revolução de Túpac Amaru, as lutas pela independência; a resistência popular continuou, as greves e uma longa lista de táticas de resistência e sobrevivência que chegam às Mães da Praça de Maio, continuam até o presente e continuarão a ser enriquecidas no futuro, como uma bagagem cultural latino-americana inestimável. Esta é a verdadeira história não oficial da gestação da ideia dos nossos Direitos Humanos. Como indicamos no início citando Ihering: direito é luta (Zaffaroni, 2021, p. 1).

Diante do exposto, é nessa perspectiva que os Direitos Humanos devem ser entendidos e perseguidos, como fruto de um processo de constantes lutas e resistências. Trata-se, portanto, de “um dever do sujeito de direito para consigo mesmo”. Nesse caso, “não é o conhecimento, nem a cultura, mas simplesmente o sentimento de dor” que os move para buscá-los; por isso é necessário posicionar-se para resistir e ir para o enfrentamento sempre que preciso for (Zaffaroni, 2023, p. 41 e 54).

Em concordância com esse entendimento, Luño (2003) e Rubio (2014) apontam que, apesar de ser uma conquista o reconhecimento institucional dos Direitos Humanos, é necessário identificar ao menos três efeitos que ora não foram enfrentados, ora ignorados, ora omitidos pelas teorias abstratas dos Direitos Humanos, quais sejam: o efeito encantatório, o efeito imobilizante e o efeito de ordem.

Sobre esses efeitos, o que se verifica é que são resultados negativos, de ideias dominantes reproduzidas na sociedade, que, de certa forma, estão intimamente imbricados com a influência e o papel de instituições, com destaque para as universidades e os meios de comunicação. Nota-se, ainda, que pode gerar um resultado paralisante/imobilizante à medida que reproduz, ideologicamente, um sentimento de satisfação e perfeição, reforçado nos discursos de ordem e justiça social. Por fim, como consequência, liga-se ao fato do próprio monopólio do Estado Moderno, com o direito e a força constituindo-se como elo central (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Nesse sentido, o que esperar e fazer para reverter esse quadro? De acordo com os ensinamentos de Herrera Flores (2009), é importante admitir que existe uma gama de normas, convenções e jurisprudências que, com muito esforço, foram conquistados, e que não se deve negar nem os desprezar. Todavia, deve-se trabalhar os Direitos Humanos com compromisso às demandas sociais, o que torna-se o desafio do século XXI, tendo em vista que os DH é ao mesmo tempo teórico e prático. Assim, o desafio é teórico e prático, pois mesmo diante de diversas tratativas e documentos assecuratórios, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, tais direitos não estão prontos e acabados, tampouco se efetivam com o seu simples reconhecimento jurídico. Portanto, só se concretizam se aplicados na

prática, sendo uma das possibilidades, com o exercício pleno dos sujeitos, que, empoderados, vão em busca do reconhecimento de direitos e acesso a esses bens.

Historicamente, a literatura aponta que o processo de incorporação dos valores trazidos pelos Direitos Humanos é fruto de uma conjuntura de movimentos que lutaram para sua efetivação, passando, assim, a abranger fundamentos considerados importantes. Entretanto, nesse percurso, ocorreu apenas a valorização conceitual e jurídica, sem olhar para outros aspectos como a memória desse contexto de luta e os meios para sua garantia (Herrera Flores, 2009; Arroyo, 2015).

A valorização apenas do viés conceitual e normativo gerou fragilidades para o acesso a esses bens, à medida em que a preocupação e o grau de importância direcionavam-se apenas para o que são e quem são os sujeitos destinatários dos Direitos Humanos. Contrariamente, a viabilidade de estabelecer medidas para assegurar esses direitos e para que servem não ocorreu na mesma direção e proporção dessa demanda.

A fragilidade gerada por meio dessa compreensão equivocada do que são os Direitos Humanos levou à propagação de ideias baseadas no senso comum sobre para que servem e quem são os seus destinatários, que se revelam por meio de interpretações equivocadas que maculam o seu real sentido. Como consequência, tornam-se comuns pensamentos expressos em frases como: “direitos dos mortos”, “bandido bom é bandido morto” etc., que contribuem para a perpetuação de entendimentos e práticas violadoras dos Direitos Humanos.

Outro motivo que fragiliza os Direitos Humanos é a difusão de discursos retóricos vazios, de políticas que não possuem compromisso e preocupação com as reais demandas coletivas e difusas da sociedade. Como são muitas as agendas e pautas que apontam direitos e quem são os sujeitos destinatários, em contrapartida, nota-se que não oferecem meios para garantir tal acesso, sendo um fator preocupante. A exemplo, observa-se leis e programas de governo que afirmam proteger direitos de comunidades tradicionais, quilombolas e terras indígenas, mas, quando verificados na prática, há omissão estatal ou sua atuação ocorre em sentido diverso dos interesses desses segmentos. Para Santos e Chauí (2013, p. 42), esses movimentos são reflexos da chamada hegemonia dos Direitos Humanos, considerando que:

[...] é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de Direitos Humanos. É objeto de discursos de Direitos Humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os Direitos Humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, [...], a verdade é que, sendo os Direitos Humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os Direitos Humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter, ou seja, poderão os Direitos Humanos ser usados de modo contra-hegemônico? (Santos; Chauí, 2013, p. 42).

O que se observa é que, inegavelmente, há políticas trajadas sob o viés humanista, contudo, só reforçam uma ideologia que prega igualdade e direitos aos grupos vulneráveis, mas que os mantêm sob tutela ou tenta impedi-los de ter acesso aos bens necessários para viver, legitimando a opressão, a exemplo das comunidades tradicionais e dos povos originários. Para reverter esse quadro é necessário utilizar-se do próprio mecanismo dos Direitos Humanos para subverter essa lógica e lutar de fato pela efetivação dos direitos, incluindo os grupos e pessoas vulneráveis (Santos; Chauí, 2013).

Na visão de Herrera Flores (2009, p. 42 e 28), o fato de a sociedade confundir o empírico com o normativo faz parecer que “os direitos estão desde o primeiro momento conseguidos e incluídos na vida concreta das pessoas. Todavia, com apenas uma olhada ao nosso redor vemos que isso não ocorre assim”. Logo, reforça-se a ideia de que primeiro deve-se compreender o que de fato são os Direitos Humanos, para, posteriormente, responder essa questão (o porquê).

Nessa perspectiva, é possível compreender que eles são “mais que direitos ‘propriamente ditos’, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”. Essa concepção de Herrera Flores (2009, p. 27-28) endossa a necessidade de ultrapassar perspectivas teóricas que os consideram como algo já alcançado, que não tem por que ser objeto de maior investigação, nem de contextualização histórica, social, cultural ou política.

Precisa-se urgentemente “sair desse **círculo vicioso** em que nos encerra o aparente ‘simplismo’ da teoria tradicional que começa falando dos direitos e termina falando dos direitos”. Se os Direitos Humanos são processos de luta que se situam continuamente, então “por que” eles existem? No entender de Herrera Flores (2009, p. 30), tal forma de direito se justifica, a começar pelo fato de que:

[...] necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre. O acesso aos bens, sempre e em todo momento, insere-se num processo mais amplo que faz com que uns tenham mais facilidade para obtê-los e que a outros seja mais difícil ou, até mesmo, impossível de obter.

Dessa forma, somente após compreender “o que” são os Direitos Humanos é possível observar que o acesso à educação se faz pelo processo de luta, justamente “por que” vivemos numa sociedade injusta e desigual, que, por consequência, favorece ou impede a obtenção de direitos, razão pela qual se chega ao terceiro elemento, qual seja, “para que” servem os Direitos Humanos. Lutamos para ter acesso aos bens, seja pela necessidade ou pela dignidade, “cujos resultados [...] deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade” (Herrera Flores, 2009, p. 33).

Nesse sentido, advoga-se que não é suficiente a existência de leis protetivas, inclusive sob o plano internacional, sobre os Direitos Humanos, com suas características de imprescritibilidade, imutabilidade e universalidade, se ainda houver uma parcela da população que desconhece esses direitos ou os compreende de forma distorcida. Não sabendo, por consequência, que estão incluídos como sujeitos desses direitos e nem quais são os meios para ter acesso a eles.

O desafio é teórico e prático, e dele decorre a necessidade de a educação, por meio das universidades públicas, trabalhar para o fortalecimento da cultura dos Direitos Humanos, sob a ótica de políticas voltadas para uma perspectiva da Educação em Direitos Humanos, que venha a ser instituída de forma articulada na tríade ensino, pesquisa e Extensão, tal como apresentada neste segmento do texto.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O direito à educação e a Educação em Direitos Humanos como um princípio educativo na/da Educação Superior tem sido tema de estudos por diferentes autores. Assim é que a educação se reproduz calcada em concepções ideológicas (Carmo; Prazeres, 2015, p. 533; Höfling, 2001), sendo intencional. Todavia, é certo que a EDH se torna “valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o *status* de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (Claude, 2005, p. 37).

Com base nas percepções apresentadas, depreende-se que a EDH só poderá reproduzir o efeito defendido por Claude (2005, p. 62), se for trabalhada em uma perspectiva contra-hegemônica, decolonial, humanista. Nesse caso, apresenta-se na proposta da Educação em/para os Direitos Humanos. Trata-se de “estratégia de longo prazo, direcionada às necessidades das gerações futuras”, a qual se focaliza na “construção de uma ‘cultura universal de Direitos Humanos’, não [como] uma utopia fantasiosa, e sim um desafio atual para um mundo”. A EDH torna-se fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Dentre os fundamentos que a Educação e a EDH se amparam, cita-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948, que em seu Art. 26 considera os Direitos Humanos como parte do direito à educação, seja como valor, princípio, conteúdo e convivência. No âmbito do Brasil, de acordo com os estudos de Dias (2008), apesar de o direito à educação

estar previsto desde a Constituição Imperial/1824 e na Republicana/1891, a dimensão de sua importância só ganhou visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, quando declarou, pela primeira vez, no Art. 149, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]” (Brasil, 1934).

Nessa direção, porém mais intencionada, a Constituição Federal de 1988, Art. 205, concebeu a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Trata-se, portanto, de um direito fundamental, classificado como um direito social, que deve ser seguido e cumprido pelos poderes e sujeitos regidos por essa jurisdição brasileira, como já mencionado anteriormente.

É bem verdade que, no Brasil, apesar dos avanços na definição e regulamentação do direito à educação como um direito humano, ainda está por se concretizar. Inclusive, a sua efetividade está no rol dos direitos sociais, em termos de garantia de acesso, permanência e êxito com qualidade nos sistemas e níveis de ensino.

Uma das eventuais razões para essa problemática reside no fato de que “a genérica denominação ‘direito de todos’, em realidade, atingia apenas aqueles cuja matrícula em estabelecimentos de ensino estivesse assegurada” (Dias, 2008, p. 445). Trata-se de um vício de origem, uma vez que não se aplica a todas as pessoas das camadas sociais, mas apenas àquelas que possuem determinada condição (“privilégio”) para o seu acesso.

Por consequência, o problema do atraso e acesso à Educação Superior no Brasil, em especial na Amazônia, como já comentado anteriormente (seção 1, subseção 1.1) está imbricado na questão estrutural de base da educação no País. Só poderá ser modificado à medida que a educação for tratada como um princípio basilar, prioritário do Estado, que pode deixar de ser uma mera promessa para se efetivar com consistência e qualidade no campo da materialidade.

Dias (2008, p. 449) pensa que “o direito à educação será efetivado quando todas as crianças e jovens deste País puderem ter acesso à Educação Básica. A universalização do ensino é o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola”. No entanto, a universalização e a igualdade de acesso aqui defendidas, pautam-se no conhecimento de que a sociedade é heterogênea, e por isso carece de tratamento diferenciado, tal como defendido na concepção aristotélica.

Segundo esse pensamento, a ideia de igualdade a ser procurada é aquela “assentada no dever de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades” (Aristóteles, 1988). Assim, reivindica-se a institucionalização de políticas

afirmativas, de assistência, sob o viés humanista, visando garantir o acesso, permanência e êxito do aluno, com mecanismos diferenciados como reserva de cotas, bonificação, assistência estudantil etc.

A visão da educação como um direito, dever do Estado e da família, no plano interno, chama atenção para determinado ponto, qual seja: a importância conferida pelo legislador constituinte de que a educação deva ser vista como um instrumento para o exercício da cidadania. Nota-se que tal perspectiva (de ordem interna) está intimamente ligado aos fundamentos dos Direitos Humanos (de ordem internacional), à medida que deve servir de instrumento para a educação em qualquer nível de ensino, sendo capaz de formar para uma consciência política, cidadã.

Para Urquiza e Mussi (2013, p. 169), “a educação é o caminho da transformação social e do desenvolvimento pleno da pessoa humana rumo à conquista de sua cidadania”. Mas, afinal, o que é cidadania? Para muitos, pode ser compreendida como o “direito a ter direitos”, contudo, será demonstrado, neste estudo, que vai muito além dessa compreensão.

A esse respeito, vale recorrer aos estudos de Oliveira (2017, p. 133) que, em seu conceito expresso do que seja a cidadania, afirma que vem da noção de que, na constituição “dos Estados nacionais, todos aqueles que se colocam como seus membros, inseridos no povo, têm assegurados um conjunto de normas que obrigam alguém (Estado, sociedade, família ou a si mesmo) a cumprir com aquele mandamento”. Tal entendimento, traz a noção de que todo sujeito ligado a um Estado-nação, possui diversos direitos que devem ser assegurados. Acrescente-se, ainda, que o cidadão pertencente a um povo também deve ter a capacidade de reivindicação, caso algum direito venha a ser violado e/ou descumprido.

Nessa direção, Urquiza e Mussi (2013) reconhecem que a educação é uma ferramenta importante para o conhecimento e o exercício da cidadania, servindo como possibilidade de participação dos sujeitos em todos os ramos e acesso a bens na sociedade, incluindo a participação na cultura, na saúde, na organização política e concepção de mundo. Contudo, Oliveira (2017, p. 133-134) adverte que é importante compreender que:

Se, por um lado, essa construção da cidadania passa a ideia de que todos temos direitos e, portanto, de que existe uma condição geral do ser humano de reivindicar determinados direitos que ninguém pode lhe negar – como direito à vida, à liberdade, à moradia e à educação –; por outro, é bem verdade de que é preciso explicar melhor que pessoa e que direitos são esses. Daí surge uma segunda questão [...] é dizer, a de que determinados grupos sociais (mulheres, crianças, negros, povos indígenas, grupos LGBT, entre outros) passam a ter direitos que consigam abarcar suas diversidades com o objetivo de valorizar as identidades e de protegê-las contra as situações de desigualdade e discriminação que as atingem devido serem o que são e terem que conviver num mundo que coloca suas diferenças como elementos de inferioridade e de desigualdade do tratamento.

A necessidade de se trabalhar a cidadania no espaço formativo da educação, se dá ao fato de que é preciso compreender e reafirmar que os sujeitos destinatários dos direitos são todas as pessoas, das diferentes classes sociais, crença, gênero, raça, etnia e deficiência, considerando-se ainda todas as singularidades que o povo possui. Para isso, é preciso abandonar a visão eurocêntrica, “abstrata de pessoa sujeito de direitos (na maioria das vezes homem, branco, alto, com saúde e sem deficiências físicas e rico) para se reconhecer as diferenças e particularidades de cada um, em homenagem à realização da dignidade do ser humano” (Torres, 2012, p. 10).

A valorização de todas as diversidades e pluralidades, inclusive no aspecto regional e local, deve ser trabalhado tanto nas políticas públicas quanto nos espaços sociais, como o educativo. O intuito consiste em efetivar uma equidade social, que rompa com as desigualdades e processos coloniais impregnados na sociedade, com destaque para a região amazônica, que tanto vem sendo explorada e não priorizada.

A cidadania aqui proposta surge da ideia dos Direitos Humanos ligados à noção de democracia e inclusão social, estando também atrelada à dimensão da convivência social. Nesse processo, a educação está inserida, possuindo papel fundamental na construção de uma sociedade plural, livre de preconceitos e discriminações.

Mas o que é adotar a cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos, no âmbito da Educação, em especial na região amazônica? Embora se admitam as múltiplas possibilidades, no campo normativo, a Educação e seu sistema no Brasil estão regulamentados por meio da Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), e de outras normas mais específicas.

No entender de Silva e Oliveira (2015, p. 665), a LDB representou muitos avanços, pois trouxe concepções e princípios democráticos para uma educação com acesso e permanência com êxito, em uma perspectiva principiológica dos Direitos Humanos, sob a ótica de uma formação humanista e de cidadania. Contudo, as autoras demonstram certa preocupação para que o direito à educação não seja representado apenas por números, mas seja, de fato, sentido e alcançado por toda a sociedade. Para as autoras:

A aprovação da nova LDB propiciou grande avanço no sistema de educação do Brasil, visto que a escola se tornou um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão, dando mais vida e significado para os estudantes. Esse marco legal tornou possível o direito à educação enquanto garantia Constitucional, no entanto, este direito não deve se figurar apenas em estatística de matrícula, mas ser traduzido no direito indissociável entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar, possibilitando ao estudante uma trajetória de sucesso no processo de escolarização.

O que se espera, no entendimento de Silva e Oliveira (2015, p. 667), é que haja uma efetivação do direito à Educação, respeitando-o como um Direito Fundamental/Direitos Humanos em todo o percurso de escolarização que o sujeito deva passar, com a inclusão do acesso ao ensino superior. Tal perspectiva visa garantir não apenas o acesso, mas também sua permanência e êxito, além de possibilitar o exercício pleno da cidadania. Para tanto, “o acesso é apenas o primeiro passo para a garantia do direito à educação, sendo necessário investimento para a qualidade, na perspectiva da permanência e do sucesso dos estudantes”.

Cabe ressaltar que há diversas iniciativas e mobilizações em prol da Educação como um direito humano, a qual deve ser tratada como um princípio educativo. Tais mobilizações, em sua maioria, são lideradas por movimentos sociais e organizações que pressionam o Estado para a legalização e criação de meios para sua efetividade.

Como exemplo, destacam-se as lutas para instituir leis que estabeleçam cotas para ingresso nas universidades públicas, criação de políticas de assistência estudantil, eleições para a escolha de dirigentes e a própria autonomia universitária, todos reivindicados e legitimados pela via do coletivo. Em contrapartida, deve-se ter ciência de que a simples legalização desses direitos não basta, pois é preciso que todas as pessoas sejam preparadas para uma formação pautada pelos Direitos Humanos e pela educação, que é um canal para garantir essa preparação.

Um dos maiores desafios, e o que se espera no âmbito da educação, é que o direito à educação alcance não apenas a Educação Básica, mas que possa alcançar também a Educação Superior, foco deste estudo. Assim, a oferta deve ocorrer com qualidade, em um viés humanístico, com transmissão de valores em Direitos Humanos, e que se volte para além dos números estatísticos.

Não obstante, sabe-se que a tarefa ligada “à inserção dos Direitos Humanos no processo educativo formal é desafiadora e transformadora. A Escola tem de se converter no *locus*, por excelência, da educação dos valores, o ‘ambiente’ privilegiado de formação na cidadania” (Urquiza; Mussi, 2013, p. 175-176).

A Educação Superior amazônica, nesse caso, precisa trabalhar esses valores na perspectiva freireana. Isso para pensar a educação como libertadora, ancorada por um processo de formação permanente, apoiada no princípio da dialogicidade, “centrada na práxis e no diálogo reflexivo e crítico articulado com a coletividade e com a valorização dos saberes, memórias e identidades de professores e estudantes” (Vasconcelos; Albarado, 2020, p. 14-15).

Mas para alcançar essa perspectiva que envolve a promoção da Educação em Direitos Humanos como um princípio educativo na Educação Superior, deve-se adotar certos

procedimentos. Por exemplo, agir desde os anos iniciais até a formação universitária, com o direcionamento para além das bases curriculares, e implementar um movimento ancorado justamente em padrão de qualidade voltado a

[...] propostas educativas fundamentadas em uma pedagogia consistente, não no sentido de preparar o indivíduo para se enquadrar no sistema social, mas sim fazer com que, de forma crítica e consciente, ele participe do processo social, político e educacional, sendo o protagonista de sua história, cidadão de luta pelos seus direitos, capaz de superar as desigualdades sociais (Silva; Oliveira, 2015, p. 668).

Por conseguinte, o que se espera, e se luta, é por uma educação amparada no viés dos Direitos Humanos, com compromisso na tríade ensino, pesquisa e ações junto à comunidade, via Extensão. Para tanto, há a necessidade de preparar os sujeitos para se incluírem no sistema social, com voz ativa, sendo protagonistas de sua trajetória, e compreendendo que fazem parte desse processo como cidadão que luta e que se empodera desses direitos. Desse modo, Dias (2008, p. 454) entende que:

Educar para os Direitos Humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. Tal noção de educação para os Direitos Humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos Direitos Humanos no nosso país.

Com base nesse entendimento, considera-se que a EDH deve ser trabalhada como um princípio educativo, pedagógico, na formação dos sujeitos, por meio da dialogia, de forma inter e transdisciplinar, percorrendo todas as práticas educativas, ligadas ao ensino, à pesquisa ou à Extensão, iniciadas desde a educação básica e se estendendo até a superior. A esse respeito, o PNEDH e as DNEDH, manifestam-se para a necessidade de incorporação da EDH no âmbito das IES, a qual deve ocorrer de forma transversal nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPC), bem como nos projetos de pesquisa e Extensão (Brasil, 2012).

A incorporação dos fundamentos da EDH nos PPC poderá ocorrer por diferentes formas: “I. pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II. como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; ou III. de maneira mista [...]” (Brasil, 2012, p. 12). Na visão de Benevides (2003), a EDH não se resume apenas na transferência de conhecimentos, mas que se volta para uma mudança cultural, baseada na transferência e formação de valores por meio de uma educação permanente, continuada e global.

Nesse sentido, Urquiza e Mussi (2013, p. 179) propõem que a EDH seja concebida “[...] como uma exigência do sistema educacional a organização das atividades pedagógicas, de forma que tenham como horizonte dessa prática a inclusão social, por um lado, e o

enfrentamento da discriminação e do preconceito, por outro”. Essa perspectiva vem da noção de que não basta criar mecanismos pedagógicos, com políticas voltadas apenas para inserir os sujeitos nesses espaços, uma vez que é necessário desenvolver na base estrutural, e acompanhar esse processo, com a valorização das identidades e da proteção contra as situações que possam gerar injustiças e discriminações, e assim estabelecer uma base principiológica e pedagógica em Direitos Humanos.

A proposta de inserção de valores e fundamentos em Direitos Humanos na Educação Superior deve, portanto, ser considerada como um princípio instituinte, pensada e construída para sua consolidação e reavaliação sempre que possível. Cabe frisar que, segundo Oliveira (2017, p. 146), é possível “conceber o conteúdo dos Direitos Humanos como um conjunto de normas jurídicas e valores éticos que servem de subsídio para serem relacionados e problematizados a partir da realidade social local e dos conteúdos curriculares”, por exemplo.

Nesse sentido, “necessariamente, a educação para os Direitos Humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo”. Também, “educar para os Direitos Humanos, prescinde, então, de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento” (Dias, 2008, p. 453).

Trata-se, portanto, de um projeto principiológico, de instituição da cultura dos Direitos Humanos na Educação Superior, o qual deve estar articulado não somente ao ensino das normas, por meio de um conteúdo, disciplina ou pesquisas. Mas, sobretudo, pautando-se pela *praxis* educativa, baseada nos valores éticos que promovem o exercício prático da cidadania por meio da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como da própria experiência prática junto com as comunidades.

Nessa mesma linha, Oliveira (2017, p. 133) reforça a necessidade de inserir os Direitos Humanos como “ferramenta de qualificação da educação escolar e de empoderamento dos sujeitos da comunidade escolar para se apropriarem de conhecimentos e se mobilizarem na luta por mudanças sociais amparadas na justiça social e nos Direitos Humanos”. A perspectiva que se busca é pautada por uma cidadania ativa, inclusiva, de convivência e participação social e, principalmente, de respeito às diferenças.

No que tange aos principais desafios que envolvem os Direitos Humanos na Educação Superior, devido aos avanços e retrocessos das políticas educacionais brasileiras, necessita-se vencer certas barreiras hegemônicas, a começar pela necessidade de um projeto de sociedade que ofereça resistência e enfrentamento. Isso só será possível com a organização e

mobilização dos sujeitos e dos movimentos sociais. Desse modo, Arroyo (2015, p. 20-21) considera que urge:

[...] superar a visão ingênua de que o direito à educação é o primeiro direito, o direito precedente garantia dos outros direitos. A segunda pista é reconhecer que tanto a negação quanto a afirmação do direito à educação não aconteceram nem acontecerão como processos sociais, políticos isolados da negação-afirmação dos Direitos Humanos mais básicos. [...]. Por fim, a terceira pista consiste em superar a visão dos Direitos Humanos e, especificamente, do direito à educação como direitos individuais – número de alunos que acederam à escola, que fizeram um percurso escolar exitoso etc. - para avançar as análises de negação-garantia dos direitos de coletivos sociais, de classe, de raça, de gênero, de etnia e do campo. As lutas sejam contra a negação de direitos ou por sua garantia são coletivas.

O processo de superação da visão imatura sobre os Direitos Humanos e da negação de direitos requer mudanças de atitudes, - não isoladas, mas por via do coletivo. Ademais, quando se fala em coletivo, inclui-se as lutas de classes. A respeito desse cenário de disputas em vigor, Saviani (2016, p. 33) entende que há perspectivas diferentes entre as classes em confronto ao lidar com crises, pois enquanto a classe dominante tende a enfrentá-las como simples desarranjos que apenas exigem ajustes (reformas).

A classe dominada, por outro lado, desenvolve a tendência a enfrentá-las como demonstração das contradições de estrutura, e procura sempre explorar a crise para alterar a correlação de forças e considerar a transformação estrutural da sociedade. Em outras palavras, embora a crise seja encarada sob perspectivas diferentes, a classe oprimida, a partir das contradições encontradas, é capaz de transformar as bases estruturantes de dominação. No mais, observa-se que:

Os próprios coletivos, tão desiguais perante o direito nos seus movimentos, apontam e exigem que enfrentemos essa complexidade no formular, analisar, avaliar políticas e diretrizes sobre a garantia do direito à educação e dos Direitos Humanos de coletivos não reconhecidos iguais perante o direito (Arroyo, 2015, p. 21-22).

É pela via da coletividade, mesmo diversa, que é possível analisar e propor diretrizes para uma política educacional amparada sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Reforça esse entendimento, Arelaro (2016, p. 57), em remissão a Paulo Freire, considera que a construção da qualidade social da educação só se faz pela via do coletivo, “quando os grupos sociais – os usuários – para quem a escola é feita, de fato participam diretamente da sua construção, onde podem não só opinar sobre alguns assuntos selecionados, mas definir caminhos para efetivação do projeto pedagógico”.

Assim, a luta por meio da coletividade se torna uma possibilidade, isso à proporção em que atua nos mais variados espaços, a partir da compreensão de que a sociedade é

diversificada e multicultural¹⁰. Tal procedimento requer pensar e agir sob as mais diversas perspectivas, visto que:

Ela exige que pensemos para além das fronteiras tradicionais dos discursos políticos existentes e suas ‘soluções’ prontas. Ela sugere que nos concentremos seriamente não na reiteração de argumentos estéreis entre os críticos liberais e comunitários, mas em algo novo e formas novas de *combinar* a diferença e a identidade, trazendo para o mesmo terreno aquelas incomensurabilidades formais dos vocabulários políticos – a liberdade e a igualdade *junto com a diferença*, ‘o bem’ e o ‘correto’. (Hall, 2003, p. 86, grifo do autor).

A decisão de desviar-se de uma percepção tradicional e de “soluções” prontas diante dos problemas educacionais existentes é um desafio e um avanço significativo, se/quando alcançado. Reforçar o entendimento de que a sociedade é multicultural e, portanto, repleta de sujeitos e grupos diferentes entre si também é o que se espera em tempos de tensões.

Outro desafio, nesse contexto de luta, é a possibilidade de trabalhar bases e diretrizes curriculares que oportunizem uma sólida formação teórico-prática relacionada com a realidade brasileira e com os interesses da classe trabalhadora, já que se trata de uma ação não exclusiva do Estado. Contudo, pode ser idealizada “por grupos de educadores, movimentos populares, pais e alunos, que decidam fazer das suas escolas [e universidade] de fato, uma alternativa de emancipação política, cultural e social” (Arelaro, 2016, p. 57).

Apesar do cenário crítico das políticas públicas, o que se discute não é o seu fim, mas, sim, os meios efetivos e rumos que devem tomar, com comprometimento com os Direitos Humanos e com os grupos sociais, sobretudo os vulnerabilizados, visto que:

[...] as políticas educacionais, enquanto políticas públicas, podem, entre outras funções, contribuir para assegurar a estabilidade de determinado regime de acumulação e de dada configuração de ordem social (ou coesão social) e, nessa lógica, têm a ver com o modo de regulação dominante em certa conjuntura ou período histórico (Weissheimer, 2015, p. 5).

O que se espera, portanto, é que as políticas sejam direcionadas a partir das demandas e pressões dos movimentos sociais, da luta de classe e sujeitos multiculturais, engajados para a consolidação de políticas pautadas por evidências capazes de “fazer do processo educacional, um processo de formação humana mais solidário, mais ético, mais crítico” (Arelaro, 2016, p. 58). É possível sugerir que a sociedade deve perpassar outro nível em relação aos Direitos Humanos, com conseqüente desdobramento nas políticas educacionais, com a alteração de uma concepção dogmática para uma concepção crítica.

Para esse intento, Arelaro (2016) diz exigir-se que haja: a) mudança do entendimento empírico-conceitual e normativo de que são os Direitos Humanos, a desvincular a noção do

10 De acordo com Stuart Hall (2003, p. 52), o “multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’”.

senso comum de que correspondem a algo já conquistado e autoaplicável; b) acesso aos bens mediante processo de lutas, sobretudo pela via do coletivo; c) busca por direitos e acesso à educação, diante da evidência de que se vive em uma sociedade desigual e injusta; d) políticas públicas distintas dos interesses do capital e de grupos privilegiados, para atender às demandas sociais e plurais.

A partir dessa compreensão do que seja e se espera da educação, especialmente da superior, é que se pode pensar em um projeto educativo em Direitos Humanos, cujo principal desafio seja o enfrentamento, no qual não apenas a Universidade, mas as escolas, os movimentos sociais e as pesquisas em educação servirão de espaços de lutas, e formem sujeitos críticos, em uma perspectiva cidadã, de consciência de classe, capaz de contribuir com a sociedade sob o viés histórico, econômico, social e cultural.

2.3 POLÍTICAS DE EDH E DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DOS PROGRAMAS NACIONAIS AOS PLANOS ESTADUAIS NA REGIÃO NORTE

A EDH situa-se como um conceito amplo que pode ensejar muitos significados sob diversas perspectivas. Para melhor compreendê-la, é importante conhecer, além de sua base conceitual, seus documentos orientadores, que foram criados para um melhor direcionamento no alcance de uma formação em valores a ser compartilhada nas mais variadas áreas do campo educativo.

De maneira geral, entende-se que a EDH é um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” ao longo da vida, e pauta-se por diversas dimensões, dentre elas: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2006; Brasil, 2012). Trata-se de um processo que é construído aos poucos, seja com a obtenção de conhecimento, pela troca de experiências, e com as práticas do dia a dia. Desse modo, o sujeito desenvolverá conhecimentos e habilidades, assim como atitudes e comportamentos que sejam apoiados e promovidos nos fundamentos dos Direitos Humanos, nos diversos espaços sociais.

Os documentos orientadores da EDH estão estabelecidos a nível internacional, nacional e até mesmo no âmbito local, e configura-se como Programas, Planos e Diretrizes, cujo foco se volta para diversos eixos, sob a perspectiva de uma cultura de educação pautada por valores e princípios dos Direitos Humanos. A iniciativa de realizar ações estratégicas para

implementar políticas visando à promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos com base em programas e planos por parte do Estado, relaciona-se a demandas tanto a nível internacional como nacional, os quais desdobraram-se em políticas para diversas áreas.

Internacionalmente, menciona-se a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, no período de 14 a 25 de junho de 1993, cujo resultado culminou na elaboração da Declaração e Programa de Ação de Viena¹¹. Em nível nacional, o destaque se dá para as iniciativas institucionais e populares como a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), que contribuiu para influenciar o poder público na elaboração e publicação de documentos orientadores, como o PNEDH em suas versões de 2003 e 2006.

Os debates dos Direitos Humanos no campo educacional no Brasil foram crescendo no período de redemocratização do país, em meados da década de 1980, no qual, seguindo as orientações da ONU, em nível internacional, foi estabelecido o período de 1995 a 2004 para ser dedicado à Década da Educação em Direitos Humanos. Tal era foi marcada por muitas ações e discussões para se instituir mecanismos visando à ampliação e ao fortalecimento dos Direitos Humanos, com destaque às IES, cuja tarefa é “formar pessoas capazes de viver em uma sociedade livre, democrática e que saibam respeitar as diferenças” (Viola, 2013, p. 43).

Após o período marcado pela década da EDH e com o intuito de dar continuidade às várias ações, em outubro de 2004, a Assembleia Geral da Nações Unidas propôs o Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos (PMEDH). A intenção consistia em “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal de Direitos Humanos”. Além disso, a ONU recomendava aos países-membros para criar e implementar tais programas com planos nacionais durante o triênio 2005-2007 (UNESCO, 2012, p. 1).

No âmbito dos programas, verifica-se a criação do PMEDH, que no Brasil foi instituído mediante três fases, sendo elas: a primeira correspondente ao período de 2005-2009, cujo foco se deu no sistema básico educacional; a segunda fase foi de 2010-2014, com ênfase

11 Foi nessa Conferência que a ideia de unidade e indissociabilidade dos Direitos Humanos foi solenemente proclamada, bem como reafirmada a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação, apelando aos Estados para o fazerem. Assim, a partir desse momento, os Direitos Humanos passaram a ser considerados inseparáveis, tal como previsto no parágrafo 5º da Declaração ao dispor que: “**Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados.** A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, [...]”. Em matéria de educação, o parágrafo 33 destaca que: “A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a **importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação** e apela aos Estados para o fazerem. A educação **deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos.** Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, **tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos,** sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, que em nível nacional, quer internacional [...]” (Portal de Direito Internacional, 1993, p. 4, grifo nosso).

nos mentores dos níveis seguintes de educação como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – que vão desde os servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar. Por fim, a última fase correspondeu ao período de 2015-2019, que tomou como base os planos de ação anteriores, e outros importantes instrumentos das Nações Unidas, cujo foco se voltou para um plano de ação com vista a fortalecer a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos para profissionais de mídia e jornalistas (Brasil, 2005; Brasil, 2010; Brasil, 2015).

Além da instituição dos programas mundiais, também houveram ações ligadas à elaboração de Programas em Direitos Humanos no âmbito nacional, chamados de PNDH, o qual perpassou por três etapas, a saber: a primeira versão ocorreu em 1996, sendo instituído por meio do Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996; a segunda fase foi em 2002, com a publicação do Decreto n. 4.229, de 13 de maio do referido ano; por fim, a terceira fase foi em 2009/2010, com a edição do Decreto n. 7.037, no dia 21 de dezembro de 2009 (Brasil, 1996a; Brasil, 2002; Brasil, 2009a).

Cabe destacar que uma das estratégias da EDH, externada no eixo orientador V, do último PNDH-3 (2009), consiste na “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade”. Além disso, o Programa já objetivava incluir os Direitos Humanos na Educação Superior, “por meio de diferentes modalidades como disciplinas de linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de Extensão” (Brasil/PNDH-3, 2009).

Nesse ínterim, cabe destacar o processo de criação e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que adveio do incentivo do PMEDH, resultando na criação do Comitê Nacional de Direitos Humanos, que divulgou a primeira versão em 2003. Todavia, nos anos de 2004 e 2005, o documento passou por novos debates, culminando no aperfeiçoamento e na ampliação do seu texto no ano seguinte.

A atual versão do documento foi divulgada em 2006, sendo seguida por “tiragens” (atualizações), e apresenta um conjunto de objetivos gerais e linhas de ações distribuídas em cinco eixos, a saber: educação básica; Educação Superior; educação não-formal; profissionais de justiça e segurança pública; e educação e mídia. Para cada eixo o Plano apresenta concepções e princípios, bem como ações programáticas (Brasil, 2006). O PNEDH, embora seja um documento relevante no âmbito das políticas em EDH, limita-se a ser um documento orientador, não vinculante, razão pela qual demandou a necessidade de criação de uma

Diretriz a ser divulgada e seguida pelos sistemas de ensino e instituições em todos os níveis da educação formal.

Após diversos debates e tratativas para que o Poder Público estabeleça uma diretriz que seja implementada nos sistemas de ensino e instituições em todos os níveis com foco para a inserção da EDH, o CNE publicou a Resolução de n. 1/2012 (Brasil, 2012, p. 16), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, também conhecida pela sua sigla DNEDH. A referida Diretriz foi criada após a homologação do Parecer CNE/CP n. 8/2012, que foi favorável à sua institucionalização, e uma das justificativas é no sentido de que “a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a Extensão e a gestão”.

No entendimento de Zenaide (2013, p. 164), a criação das DNEDH é fruto de um processo de construção coletiva, envolvendo o CNE, a Secretaria de Direitos Humanos, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o MEC. A Meta de ação do PNDH-3 teve por objetivo “convocar os sistemas de ensino e suas instituições para assumirem compromissos públicos, ao mesmo tempo que orientam estratégias de inserção dos Direitos Humanos na educação formal básica e superior”.

Esse movimento de institucionalização da política de EDH, além de ser estabelecido nacionalmente, vem sendo incorporado nas políticas educacionais em termos regional e local especialmente por meio de planos estaduais e municipais em várias regiões do País. Isso se comprova ao verificar que, recentemente, o Instituto Aurora¹² (2022) divulgou o Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil, biênio 2021-2022, o qual apresenta o cenário atual da inserção da EDH e seu grau de institucionalização e de acesso entre as regiões do Brasil.

De acordo com o Instituto Aurora (2022, p. 2, 7, grifo nosso), a referida pesquisa foi realizada com base em informações “retiradas de sites dos governos estaduais, notícias, por *e-mail* e contatos telefônicos”. A partir das informações coletadas, foram pontuados, para cada uma das Unidades da Federação/UF **o grau de institucionalização da EDH**, sendo mensurados como: **alto** (quando houver um plano estadual de EDH, colegiado e Órgão encarregado); **médio** (quando houver um colegiado e Órgão público encarregado pela EDH ou um dos anteriores e um plano estadual de DH ou referência ao plano nacional de EDH);

¹² Trata-se de uma Associação denominada de Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, que iniciou suas atividades em 2017. Volta-se para o comprometimento com a agenda 2030, da ONU, que impulsiona ao cumprimento das metas dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O trabalho é baseado por quatro dos 17 ODS, e também pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Instituto Aurora, 2022).

baixo (quando houver um colegiado ou Órgão encarregado pela EDH ou um plano estadual de EDH); e **nenhum** (quando não houver nenhuma iniciativa de EDH oficial).

Além disso, a pesquisa buscou enumerar o **grau de facilidade de acesso à informação sobre a EDH**, caracterizando-se da seguinte forma: **muito acessível** (quando houver bastante informação em *sites*/informações fáceis de encontrar); **razoavelmente acessível** (quando houver algumas informações em *sites*, mas não são facilmente encontradas/há resposta por *e-mail* ou telefone); **pouco acessível** (quando não houver ou houver pouca informação em *sites*/há resposta por *e-mail* ou telefone); e **não acessível** (quando não houver informação em *sites* e não houver resposta a contatos telefônicos e *e-mail*) (Instituto Aurora, 2022, p. 2-7, grifo nosso). Em se tratando especificadamente da Região Norte, o Instituto Aurora (2022) apresenta os seguintes resultados, conforme se observa a seguir:

Quadro 1 – Panorama e grau de institucionalização da EDH na Região Norte do Brasil

REGIÃO NORTE					
ESTADO	Possui documento orientador para a EDH?	Possui colegiado de EDH ativo atualmente?	Possui Órgão público responsável pela EDH	Grav atual de institucionalização da EDH	Facilidade de acesso à informação sobre EDH
ACRE	×	×		○	□
AMAPÁ	✓	-	-	-	□
AMAZONAS	-	-	-	-	□
PARÁ	×	×	-	-	□
RONDÔNIA	-	-	-	-	□
RORAIMA	-	-	-	-	□
TOCANTINS	≡	✓	✓	●	■
LEGENDA	✓ Sim			● Alto	■ Muito acessível
	≡ Parcialmente			● Médio	■ Razoavelmente acessível
	× Não			○ Baixo	□ Pouco acessível
	- Não foi possível detectar			○ Nenhum	□ Não acessível

Fonte: Instituto Aurora (2022, p. 29).

Da análise dos dados apresentados pelo Instituto Aurora (2022) no Quadro 1, em relação à Região Norte, é possível perceber que essa não apresenta indicadores satisfatórios, considerando diversos aspectos. O primeiro ponto é que isso pode estar ligado à dificuldade

das UF em disponibilizar de forma acessível essas informações, uma vez que, na grande maioria, as informações foram caracterizadas como “pouco acessível” ou “não acessível”.

Dessas informações extraem-se diversos dados: embora Tocantins esteja em processo de elaboração de um documento orientador em EDH conforme consta o *status* “parcialmente”, o Estado que possui documento formalizado é o Amapá. Já Acre e Pará não possuem documento regulatório. Além disso, não foi possível constatar tal informação junto a Amazonas, Rondônia e Roraima.

No que concerne ao colegiado ativo de EDH, verifica-se que o único Estado que possui é o Tocantins, enquanto Acre e Pará não possuem. Já Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima não se constatou tal dado. Quanto à existência de Órgão público responsável pela EDH atualmente os únicos Estados que possuem são Acre e Tocantins. Nos demais AP, AM, PA, RO e RR, não foi possível obter essa informação.

No tocante ao grau de institucionalização da EDH, à exceção do Acre, que apresentou nível considerado baixo, e do Tocantins, caracterizado em nível médio, nos demais Estados não se obteve maiores elementos. Por fim, visando aferir a facilidade de acesso à informação sobre a EDH entre os Estados, observou-se que os Estados do Amapá, Amazonas, Pará, Roraima e Rondônia apresentaram indicador de “pouco acessível”, exceto Tocantins, que foi considerado “muito acessível”, e o Acre, com indicador “pouco acessível”.

Majoritariamente, há uma problemática estabelecida na Região Norte, pertencente à Amazônia brasileira, no que diz respeito à institucionalização de políticas de EDH, o que leva a inferir que vai desde a dificuldade de envolvimento e acesso a informações ligadas à pauta em comento. Quanto à ausência de interesse ou timidez em buscar promover as políticas de EDH nas regiões, excetua-se o Estado do Tocantins, que embora com certas dificuldades, foi o único que apresentou mais evidências de ações em EDH.

Por outro lado, verifica-se que, no “Seminário de Educação em Direitos Humanos e Democracia”, realizado em Brasília, no Distrito Federal (9-10 ago. 2023), foi apresentado um levantamento mais apurado/atualizado sobre a região, por meio da representante da ReBEDH, Dra. Helena Simões. Assim, dentre os diversos pontos mencionados sobre o cenário das ações em EDH na Região Norte, como o quantitativo de associados a Rede e ações promovidas para o fortalecimento da rede no Norte do Brasil, destacam-se os seguintes resultados:

Quadro 2 – Cenário da Política de EDH na Região da Amazônia brasileira (2010-2014)

Estados da Região Norte	Ações em Educação em Direitos Humanos
Acre	Plano de Ação em Educação em/para os Direitos Humanos na Educação Básica – 2010 (versão preliminar).
Amazonas	Não há.
Amapá	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá – 2022.
Pará	Não há.
Roraima	Plano de Ação Estadual de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica – 2012 (versão preliminar).
Rondônia	Não há.
Tocantins	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Tocantins – 2014.

Fonte: SIMÕES, Helena C. G. Q. Palestra. *In*: Ministério dos Direitos Humanos, 2023.

Ao analisar-se os dados do Quadro 2, é possível perceber certo avanço nas ações institucionais de EDH nos Estados, destacadamente no Acre, Amapá, Roraima e Tocantins, visto que esses estados criaram planos de ações e seus próprios planos estaduais a serem seguidos no âmbito local em articulação com a Diretriz Nacional. Nota-se que, à exceção do Acre, que mesmo contando com apenas um Plano de Ação desde o ano de 2010, é possível inferir que as iniciativas em EDH advieram com a publicação das DNEDH/2012. Ao que parece Roraima a acompanhou no mesmo ano de sua edição/2012, e apresentou uma versão preliminar de seu Plano de ação, contudo, não avançou para a criação de um Plano estadual de EDH até o momento.

Tocantins, por sua vez lançou o seu Plano estadual dois anos depois da publicação das DNEDH/2014. O Amapá, foi o Estado que criou recentemente seu Plano Estadual/2022. Por outro lado, Amazonas, Pará e Rondônia não criaram documentos em EDH até o momento do compartilhamento das informações no evento, ocorrido em 2023.

Desse modo, na divulgação dos resultados sobre a institucionalização da EDH na Região Norte, tanto pelo Instituto Aurora (2022) quanto por Simões (2023), houve um salto positivo na região em termos de elaboração de documentos orientadores e de divulgação de informações sobre a EDH. Em contrapartida, nota-se que Amazonas, Pará e Rondônia, embora desenvolvessem ações na área, carecem de maior engajamento ou maior interesse em gerar políticas e articular parcerias, buscando a publicidade de tais ações.

Compreende-se que as políticas de EDH no Brasil, com sua trajetória percorrida, contam atualmente com diversos documentos orientadores, sendo os principais: o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/SDH/MEC/MJ, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/MEC, 2012). No âmbito da Região Norte, o empenho se volta para a institucionalização de Planos estaduais, os quais contam, até o momento, com a criação em quatro UF: Amapá, Acre, Tocantins e Roraima.

Resta afirmar que, apesar do arcabouço disponível, promover a EDH não é fácil, sendo imperioso que ela seja vista antes de tudo como um princípio educativo, o qual deve trabalhar práticas e posturas nos mais variados espaços, dentre eles o universitário. Isso requer uma posição muito precisa do que se deseja obter com esse trabalho, sobretudo apoiando-se nas bases principiológicas e de fundamentos da EDH. Somente a partir daí será possível traçar estratégias que permitam sua efetividade.

2.4 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS

De acordo com a literatura, a história da Extensão universitária no Brasil, e em especial na Amazônia está intimamente ligada à sua relação com a pauta dos Direitos Humanos. Do engajamento da Universidade pública, principalmente com a atuação do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) com outros atores sociais, vieram significativas contribuições para a área no campo das políticas de Educação Superior, como é o caso do Plano Nacional de Extensão (PNEEx), de 1999 e 2012, do PNDH (1996, 2003) e do PNEDH (2003, 2006).

Em uma perspectiva histórica, é possível afirmar que as práticas extensionistas em Direitos Humanos no País, são fruto do envolvimento da própria Universidade com as forças sociais em luta. Essas práticas são oriundas da educação popular que chegou à Universidade nos anos 1960, nos quais as primeiras experiências foram por meio de “ações de assessoria, apoio e capacitação aos movimentos sociais, rurais e urbanos, através dos sindicatos rurais e dos movimentos sociais urbanos” (Zenaide, 2005a, 2005b, p. 303).

As práticas extensionistas na perspectiva humanista para se sustentarem, sempre foram à base de resistências e lutas, visto que entre a tríade Ensino/Pesquisa/Extensão, esta última tinha menor prestígio. Além disso, conforme já mencionado nesse estudo, a Universidade, ao longo da sua trajetória histórica, sofreu duros ataques políticos de diversas ordens, para que sua função fosse atrelada aos propósitos dos grupos dominantes.

Um exemplo disso, foi o período da ditadura militar, que ensejado pelo Golpe de 1964, contou com ações coercitivas, especialmente com vista a alterar a função institucional da Universidade, com violação de sua autonomia e alteração dos propósitos das ações de Pesquisa e Extensão. Quem subvertesse essa lógica sofreria duras represálias, como expulsão dos quadros das universidades, prisões, desaparecimentos e/ou mortes (Zenaide, 2005b).

Mesmo diante de contextos de repressão e negação a direitos, a Universidade pública não ficou inerte. Pelo contrário, foi chamada a se engajar junto a outras entidades, para romper com o projeto hegemônico de Estado. Isso ocorreu nos anos 1970 e 1980, cujo foco da atuação “estava no fortalecimento das entidades da sociedade civil, na década de 1990 em diante, o enfoque se dirige às esferas públicas da cidadania, espaços públicos de controle social e de fortalecimento do Estado Democrático de Direito” (Zenaide, 2005a, p. 290).

Com a abertura política, registra-se a importante organização das Universidades públicas de todas as regiões do país para debater sobre o papel da Extensão universitária e os eixos temáticos que poderiam ser trabalhados. Dessa ação ensejou a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), no dia 6 de novembro de 1987 (Zenaide, 2005b), que será discutido mais à frente, em seção própria.

A esse respeito, vale destacar a importante contribuição e engajamento das Universidades públicas da Amazônia brasileira para a concretização do Fórum, uma vez que o início dos trabalhos deu-se justamente com a mobilização das IES da Região Norte, que culminou na realização do Encontro de Pró-Reitores de Extensão do Norte, na cidade de Manaus, em 1985, cujo tema voltava-se para a integração da Universidade no contexto regional (Serva, 2020b).

A redemocratização do País, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou o Estado Democrático de Direito. No campo da Educação Superior, ampliou o leque institucional da Extensão Universitária na gestão das políticas públicas, e atribuiu o mesmo *status* e grau de importância com o Ensino e Pesquisa no âmbito das Universidades (Brasil, 1988, Art. 207).

Na década de 90, séc. XX, ocorreram várias ações em Direitos Humanos. Destaque-se que a partir do PNDH/1996 as universidades foram convidadas a promoverem ações voltadas para a proteção, defesa e promoção dos Direitos Humanos, razão pela qual participou ativamente “na criação dos conselhos e fóruns, na gestão e na implementação de projetos e programas, monitoramento de órgãos, diagnósticos, elaboração de relatórios e documentos, implementando ações de capacitação dos atores sociais para o exercício da cidadania democrática” (Zenaide, 2005a, p. 290).

Nesse sentido, o FORPROEX, “engajado na busca de construir maior compromisso social das Universidades públicas com a cidadania democrática, elaborou em 1998 com ampla participação dos gestores da Extensão, o Plano Nacional de Extensão, sistematizando as bases conceituais e os princípios norteadores da Extensão”. O referido Plano foi publicado em 1999, e contou inclusive com a indicação de oito eixos temáticos, sendo eles: “1. Comunicação;

2. Cultura; 3. Direitos Humanos; 4. Educação; 5. Meio ambiente; 6. Saúde; 7. Tecnologia; 8. Trabalho” (Brasil, 1999, p. 11).

A criação do eixo temático de Direitos Humanos, inserido no PNEx só foi possível porque as Universidades mapearam a existência de ações e projetos de Extensão voltados para várias temáticas dos Direitos Humanos. O movimento em prol de uma educação em/para os Direitos Humanos, especificamente no campo da Educação Superior, com destaque para a Extensão universitária, ensejou diversas entidades e movimentos sociais a pressionar o Estado para torná-las políticas de Estado. Zenaide (2005a, p. 299) destaca que a partir do “PNDH/1996, um leque de ações recebeu o apoio do Estado”, dentre as quais destacam-se:

A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1997; Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2000; Rede Nacional de Extensão Universitária em 2000, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos – PUC/SP, Columbia University, que no II Colóquio em 2002 criou a Rede Internacional de Educação em Direitos Humanos, integrando as universidades e ONGs do Consórcio; Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos em 2002; Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 1993.

A pauta da Extensão universitária e em Direitos Humanos também obteve significativa atenção no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, via MEC. Em 2003, esse Ministério criou o Programa de Extensão Universitária (ProExt), cujo objetivo consistia em “apoiar as IES no desenvolvimento de programas ou projetos de Extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas” (Brasil, s.d; Brasil, 2009). Assim, no mesmo ano, abriu edital de apoio às “ações integradas de Extensão universitária, o ProExt”. Nesse edital, cada Universidade pública teria a “possibilidade de concorrer com dois programas e dois projetos” (Zenaide, 2005a).

Em 2004, importante passo dado foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Decreto n. 5.159/2004, no governo Lula. Esse ato, nada mais foi do que “fruto da pressão dos movimentos sociais, que buscavam influenciar a política educacional, visando que ela reconhecesse as discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política” (Carreira, 2019, s.p.). Também, publicou-se a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que recebeu atualização no ano de 2006, em vigor até o momento.

Registra-se que em 2011, a SECAD passou a ser designada de SECADI em virtude de ter sido acrescentada a temática da “inclusão”. Razão pela qual passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além

dessa mudança, suas atribuições, ações e programas até então vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) foram incorporados à própria SECADI (Carreira, 2019).

A criação da SECADI representou o reconhecimento do Estado diante das diversas “discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional e no debate sobre qualidade educacional”, sendo uma conquista de todos os atores envolvidos (Carreira, 2019). Por isso seu objetivo consistia em “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes”, “com redução das desigualdades educacionais” (MEC, s.d.).

Na estrutura da SECADI, existiam quatro Diretorias de Políticas de Educação (DPE), voltadas para as seguintes áreas: Educação Especial (DPEE); Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Suas atribuições envolviam o planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada com os sistemas de ensino de todos os entes federados (MEC, [s.d]; Jakimiu, 2021).

As ações da SECADI miravam a viabilização de políticas para diversas áreas de atuação, quais sejam: “a) alfabetização de jovens e adultos; b) educação do campo; c) educação escolar indígena; d) educação em áreas remanescentes de quilombos; e) educação nas relações étnico-raciais; f) educação em Direitos Humanos; e g) educação especial” (MEC, [s.d]; Jakimiu, 2021, p. 118).

As atribuições da referida Secretaria, eram extensas e, portanto, fundamentais para a consolidação da política de EDH e práticas extensionistas no país, com um olhar para as regiões. O destaque se dá para a criação de ações e programas das quatro diretorias; repositório com uma série de publicações em torno de diferentes temáticas no *site* institucional do MEC.

A SECADI também se dedicava à formulação e aprovação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) voltadas para os públicos e temáticas ligados a ela. A esse respeito, o destaque se dá para a sua contribuição no Parecer CNE/CP 8/2012 para a aprovação da Resolução n. 1/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Apesar de toda essa gama de contribuições da SECADI para a agenda da educação em Direitos Humanos e Extensão Universitária, a democracia do País começou sofrer ataques no ano de 2013, com manifestações em massa nas ruas, fortalecendo-se em 2016, resultando na derrubada do governo da Presidenta Dilma Rousseff, por meio do *impeachment* (Jakimiu, 2021). Esse ato também ficou conhecido como *golpeimpeachment* (Raz, 2017).

Nesse período, verificou-se um significativo regresso à estrutura e agenda humanista estabelecida no decorrer do tempo pelos governos. Iniciada por Michel Temer, ao assumir interinamente a Presidência, apresentou em seu mandato fortes indicativos de uma gestão em consonância à agenda neoliberal conservadora. A exemplo da extinção da política do ProExt, com cortes nos financiamentos da Extensão universitária, dentre outras ações.

Na mesma direção, seguida por proposta de campanha eleitoral e concretizando-se com o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro, militar conservador, assim se baseou sua gestão: - na defesa de políticas ligadas à atuação do Estado Mínimo (redução da responsabilidade do Estado para com a garantia dos direitos sociais), com preceitos neoliberais e defesa do armamento da população (Jakimiu, 2021).

Dentre as diversas ações antidemocráticas no campo da educação, está a extinção da SECADI no ano de 2019, o que representou um retrocesso a tudo aquilo que havia sido conquistado em sede de políticas públicas educacionais em Direitos Humanos. Percebe-se que a Extensão universitária em Direitos Humanos sempre foi realizada mediante processos de lutas e resistências por vários atores, dentre eles a Universidade e os próprios movimentos sociais, para que se tornassem políticas de Estado em meio a tantas barbáries.

Do ponto de vista da Universidade pública, as primeiras iniciativas aparecem desde 1960, com práticas oriundas da educação popular para os espaços da Academia. Esse movimento de atuação e defesa vem de um longo percurso não linear, entre avanços e recuos no decorrer do tempo.

Do ponto de vista do Estado, via políticas públicas, estas receberam atenção a partir de 1990, com a Década da Educação em Direitos Humanos, iniciado com o PNDH/1996, que perdurou até meados de 2016, com destaque para a atuação da SECADI. Essas Ações Estatais foram realizadas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997; 1998-2002), passou pela gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e culminou no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016).

O período de 2003 a 2016 foi marcado por uma intensificação de políticas educacionais voltadas para a valorização e proteção dos Direitos Humanos. Sobretudo por meio de programas e ações extensionistas, criadas ao longo dos anos, sendo consideradas políticas de Estado e alcançou um impacto significativo na agenda da Educação Superior, a exemplo do PNEDH (2003 e 2006) e DNEDH (2012).

Contudo, o período de 2016 a 2022 será lembrado pelos expressivos retrocessos nesse campo, nos governos de Temer e Bolsonaro. Esse último gestor, em especial pautou-se na

influência do discurso de ódio, que incentivou um desmonte dos projetos de Estado voltados para os Direitos Humanos no País.

Com a derrota de Jair Bolsonaro e vitória de Lula nas eleições de 2022, o contexto atual das políticas públicas na perspectiva da EDH vem sendo reconstruído aos poucos. Dentre as iniciativas para a retomada da agenda está a recriação da SECADI, em 2023, logo no primeiro mandato do presidente eleito. Na oportunidade, Zara Figueiredo, ao assumir a referida pasta de governo, afirmou que:

O lugar da Secadi na construção desta Sociedade Zero Discriminação é o de reconhecer os padrões estruturais de desigualdade que fundam a educação brasileira e, em seguida, construir uma agenda estruturada de programas e políticas educacionais com vistas a criar condições para se estabelecerem estratégias de equidade (BRASIL/MEC, 2023, s.p).

A partir dessa breve contextualização das ações e lutas em prol de uma educação pautada na perspectiva dos Direitos Humanos, notadamente por meio de práticas extensionistas, passa-se agora a discutir a organicidade nos documentos em Direitos Humanos sobre a matéria da Extensão Universitária e os propósitos que se espera dessas ações.

O primeiro ponto a levar em consideração é que, como já mencionado na subseção anterior a EDH, deve ser trabalhada de modo transversal em todo o fazer das instituições educacionais. Isso reverbera nos documentos institucionais das IES, como os PDI e os PPC, além de estar presente nos materiais didáticos, pedagógicos e do modelo de Ensino, Pesquisa e Extensão a ser seguido.

A proposta da EDH deve estar incorporada nas Ações Institucionais da gestão às práticas educativas, e isso inclui que o processo avaliativo assuma diferentes formas. Para Candau (2008, p. 407-408), do ponto de vista pedagógico, a proposição da incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo é necessária, uma vez que, primeiramente deve ter um enfoque construtivista e transversal, que privilegie as “dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial. O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural”.

A transversalidade e interdisciplinaridade estão presentes na Política de Extensão Universitária. Isso porque o FORPROEX, ao buscar estabelecer as bases conceituais da Extensão universitária e os temas de pertinência social, considerou que essas práticas devam ser “*multi e interdisciplinares*”. A escolha do eixo dos Direitos Humanos e Justiça, surgiu “a partir do levantamento dos projetos de Extensão realizados por universidades públicas

brasileiras, apresentados em eventos de Extensão nacionais e internacionais, foi possível qualificar as sub-áreas programáticas da área de Direitos Humanos” (Zenaide, 2005b, p. 306).

As subáreas relacionadas foram: 1) Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos; 2) Assistência Jurídico-Política em Direitos Humanos; 3) Assessoria a Processos Organizativos e Movimentos Sociais; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos; 6) Justiça, Questão Penitenciária e Direitos Humanos; 7) Direitos Humanos da Criança e do Adolescente; 8) Direitos Humanos de Grupos Sociais; 9) Questão Agrária e Direitos Humanos; 10) Políticas Públicas e Direitos Humanos; 11) Cooperação e Redes (Zenaide, 2005b).

Assim, com base nessa perspectiva apresentada, um dos objetivos do Fórum é ‘articular apoio institucional para a Extensão em Direitos Humanos das universidades públicas’. Para isso tem como propósito:

Estruturar as coordenações temáticas em cada universidade pública, em nível regional e nacional; – congregar e promover experiências de Extensão na área da educação em Direitos Humanos; – estruturar um modelo estratégico de implantação de cursos de Extensão em Direitos Humanos a ser desenvolvido nas universidades; – ampliar o âmbito de atuação na área dos Direitos Humanos; – implementar as Metas educativas elaboradas no Programa Nacional de Direitos Humanos (Zenaide, 2005b, p. 309).

Do total dos propósitos, não há dúvida do quão importante é o papel da EDH na Universidade, como prática educativa, que deve ser fomentada e fortalecida nas ações extensionistas. Isso é relevante, especialmente para perceber com as experiências, como as universidades vêm trabalhando a pauta no aspecto regional e local, daí a necessidade de coordenações temáticas e grupos de trabalho para socializar e divulgar essas experiências.

As ações de Extensão em Direitos Humanos no âmbito das universidades públicas devem assumir práticas interdisciplinares e multidisciplinares que abranjam diversas ações, a exemplo das “assessorias sócio-culturais e políticas, dos serviços e projetos de assistência jurídico-política, da formação e capacitação, dos eventos, das assessorias a projetos, programas e políticas públicas, da Educação em Direitos Humanos” (Zenaide, 2005a, p. 292).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), também é uma política, estabelecida pela Resolução n. 1/2012, do CNE/MEC, e em seu Artigo 7º, preveem que a inserção da EDH no currículo pode ocorrer: “I. pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II. como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III. de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade” (Brasil, 2012, p. 2).

A partir dessa previsão normativa, entende-se que, de modo algum, os cursos de Graduação podem deixar de incluir a perspectiva da EDH em seu currículo. Isto porque

devem buscar ultrapassar qualquer tipo de resistência ou discordâncias por parte do corpo discente, docente ou da própria gestão das universidades.

No entanto, para que esse propósito seja alcançado, conta-se com o auxílio de diversos atores, dentre eles o próprio educador, que deverá atuar como mediador desse processo, de diversas formas e com diferentes metodologias. Conta-se também com o aluno, que nesse caso deve assumir o protagonismo e, principalmente a participação ativa da comunidade externa, com uma interação dialogada. Tudo para criar um ambiente significativo na construção e consolidação dos conhecimentos e formação nos valores humanistas. No entender de Candau (2008, p. 408-409), essa construção dos conhecimentos deve também estar aliada às experiências ou vivências dos próprios alunos, uma vez que tais variáveis:

Situam-se numa ampla gama de projetos e ações. Podem incluir aquelas que se apresentam com uma clara e explícita referência aos Direitos Humanos e trabalho, teórica e praticamente, temas que têm a ver com sua problemática no nosso contexto numa perspectiva educacional, como também incluem projetos que assumem, no plano do discurso, os Direitos Humanos, sem que seja trabalhada a relação teoria-prática, assim como aquelas ações orientadas para a formação de sujeitos sociais críticos e ativos, no nível individual e coletivo.

Assim, o trabalho da EDH deve ser construído com base nas experiências e trocas de conhecimentos entre alunos e a comunidade, mediado pelo docente. Conseqüentemente isso ganhará trajetórias de abordagens e projeções práticas diversificadas, nunca iguais, considerando-se a relação teórico-prática que se estabelece com essa troca de saberes, ocorrida pela via da problematização, contextualização, tomada de consciência, exercida individual e coletivamente.

Dentre as tratativas e recomendações para a inserção da EDH na Extensão universitária, destaca-se o PNEDH que está em vigor. No eixo voltado para a Educação Superior, prevê a sua inserção, com base em ações programáticas, que giram em torno da tríade. Sob esse aspecto, chama a atenção a ação de n. 9, que consiste no apoio para a “criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e Extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos Direitos Humanos nas IES”. Além disso, a ação de n. 20 recomenda a inclusão da “temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e Extensão universitária” (Brasil, 2007, p. 38).

Extraem-se elementos do PNEDH. O primeiro deles é que na Extensão universitária, as ações devem se voltar para evidenciar o compromisso da Universidade com os Direitos Humanos, incentivando a criação de fóruns, núcleos, comissões e editais que priorizem temáticas consideradas relevantes. Ademais, há de se desenvolver atividades envolvendo

“capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras articuladas com áreas de ensino, pesquisa, contemplando temas diversos”, por exemplo (Brasil, 2007, p. 38).

Essas medidas levam em consideração que na Educação Superior é determinante que a EDH, nas práticas extensionistas, esteja em consonância com as demandas do atual momento histórico, o que exige para isso “práticas voltadas às questões concretas da comunidade. Esta intervenção não tem o desejo de substituição das responsabilidades do Estado. Pretende-se a produção de saberes científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, com a acessibilidade da comunidade” (Melo Neto, 2008, p. 436). Em consonância a esse entendimento, incluído no PNEDH e no PNEx, as DNEDH, ao dispor sobre a EDH na Extensão universitária, enfatizam que:

[...] a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública [...] (Brasil, 2012).

Assim sendo, para a Resolução n. 1/2012-CNE, a EDH, além de ser inserida em todos os documentos institucionais, deve ser desenvolvida de forma transversal em todo o fazer da universidade. Nas atividades extensionistas, em especial, deve atender às demandas sociais, por meio de uma intervenção/aproximação com os segmentos sociais, dentre os quais, grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade social. A mencionada Resolução considerou também, no Artigo 12, que as IES “estimularão ações de Extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública”.

As justificativas para a inserção da EDH na Extensão universitária se voltam a partir do entendimento de que, pela Extensão, o ensino começa a encontrar sua função social, e dar respostas concretas à sociedade, já que contribui para uma construção ética comunitária, na qual “os sujeitos construam-se como cidadãos ativos”. Não obstante, a Extensão possibilita que a pesquisa tenha uma “leitura da realidade e a necessidade de intervenção social, qualificando a atuação da Universidade e das instituições” (Zenaide, 2006a, p. 297).

Sobre uma ótica mais específica, em relação à curricularização da Extensão universitária ligada à temática dos Direitos Humanos, será discutida na seção a seguir. A propósito disso, é possível perceber que a proposta de inserção de temas considerados de pertinência social, já vem desde o PNE de 2001, e está presente no PNE de 2014-2024, que se encontra em vigor.

Para dar cumprimento ao PNE (2014-2024), a Resolução n. 7/2018-CNE/MEC incluiu, entre as temáticas a serem trabalhadas, o eixo dos Direitos Humanos, conforme disposto no Artigo 6º, inciso III, da citada Resolução. Assim, utilizando-se da imperatividade das normas em comento, entende-se que, da inserção das discussões em Direitos Humanos na curricularização da Extensão universitária, emerge a necessidade e a urgência de que tais fundamentos da EDH devam ter lugar assegurado no currículo e nas práticas, logo não se pode evitar ou protelar sua inserção.

Nesse sentido, considera-se que a proposta indicada na Resolução n. 7/2018 só pode ser efetivada se a Universidade primeiramente incorporar seus fundamentos da gestão às práticas educativas, servindo como um espaço plural, cujos debates e ideias promovam a evolução do paradigma pedagógico. Por outro lado, Imperatore (2019, p. 13) entende que, infelizmente, não é o que vem ocorrendo, pois, no decorrer dos anos, “é a hegemonia do ensino como projeção institucional de poder que, desarticulado do contexto social”, tem prevalecido, sendo então necessário que haja a quebra desse modelo.

Assim, apesar de compreender que os desafios são muitos, a autora ainda defende que “curricularizar a Extensão significa conceber um processo de aprendizagem que transcenda a mera transferência de conteúdo (ensino) e se reconfigure em conhecer para transformar” (Imperatore, 2019, p. 153). Essa perspectiva é que se ambiciona investigar no presente estudo.

Pautar-se pelos valores e princípios em Direitos Humanos como um instrumento para se trabalhar a efetivação da curricularização da Extensão universitária, embora seja possível, enfrenta muitos desafios, considerando os diversos conflitos que influenciam as políticas educacionais brasileiras. A partir desse entendimento, advoga-se que a inclusão da temática dos Direitos Humanos no currículo da Educação Superior, sobretudo pela via das atividades extensionistas, é tão necessária quanto a própria curricularização.

Isto porque tende a favorecer uma interação transformadora entre a Universidade e a sociedade, por meio do resgate da memória, da criticidade e do engajamento dos sujeitos no que se refere à busca por assegurar direitos. Consiste também na resolução dos problemas sociais vivenciados tanto pela comunidade interna quanto pela comunidade externa à Instituição universitária.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CURRICULARIZAÇÃO: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção discute o papel e o processo histórico de inserção da Extensão universitária e os caminhos para sua curricularização no âmbito da Educação Superior brasileira. Por conseguinte, busca identificar, além do percurso histórico e normativo de sua criação, as eventuais razões que culminaram na sua curricularização, com a delimitação por áreas temáticas de interesses regulamentados.

3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SUA INSTITUIÇÃO NO BRASIL

O debate envolvendo a Extensão universitária, com sua acepção, instituição e classificação, perpassa necessariamente a trajetória percorrida na História da Educação. Mesmo não existindo um consenso sobre o ponto de partida da sua existência no Brasil, a literatura aponta alguns fragmentos históricos que evidenciam as primeiras experiências ou manifestações dessas práticas, com o itinerário percorrido até os dias atuais.

Cabe esclarecer que a palavra “Extensão” é considerada polissêmica, o que denota muitos sentidos, a depender do contexto em que estiver inserida. Freire (1985, p. 11) já afirmava que, “de um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um ‘sentido de base’ e um ‘sentido contextual’ e o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos ‘potenciais ou virtuais’”. O autor indica, ainda, que “Extensão” pode ser conceituada como: “1. ato ou efeito de estender(-se); 2. dimensão de algo em qualquer direção” (Dicionário Oxford Languages, 2023), como também pode ser compreendida como: Extensão – transmissão; Extensão – sujeito ativo (o que estende); Extensão - conteúdo (que é escolhido por quem estende); Extensão - mecanicismo (na ação de quem estende).

Ainda de acordo com Freire (1985), um dos sentidos de base para a palavra Extensão está ligado à ação de estender, que leva o entendimento de que, “quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) *a* ou *até* alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal”. Essa concepção, segundo o autor, é/foi associada ao sentido contextual da Extensão universitária, o qual passa a ideia de que, por essa ação, a universidade transmite (estende) determinado conhecimento à comunidade (que recebe esse conteúdo), o que, mais à frente, será confrontado e melhor discutido.

Sousa (2010, p. 11), por sua vez, considera que a problemática em torno de uma compreensão teórica e prática mais precisa sobre a Extensão universitária foi resultando na sua utilização por vezes de forma inapropriada ou distorcida, servindo, inclusive, de

“justificativa para práticas que acontecem sem um espaço claro dentro da academia”. Neste caso, tornou-se um subterfúgio para caracterizar qualquer prática educativa que não se amoldasse nas características basilares de ensino ou de pesquisa.

Além disso, para Serva (2020b) a controvérsia envolvendo a origem da Extensão universitária pode estar relacionada à dificuldade em tentar definir com precisão seu conceito, aliado aos limites de suas práticas nos espaços acadêmicos. As questões aqui apontadas contribuem à sua desvalorização e projeção, gerando dentre as diversas consequências, o mero cumprimento de uma exigência acadêmica, sem que ocorra um de seus propósitos, qual seja, o despertar do interesse e interação dialógica entre a Universidade e a sociedade.

Desse modo, compreender as concepções e contradições que envolvem a Extensão universitária está diretamente ligado ao caráter histórico das políticas educacionais vigentes, que exerceram influência sobre ela, devendo-se levar em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos de cada período. Ao analisar a trajetória da Extensão universitária no Brasil, Sousa (2010) considera que, desde a implantação da Educação Superior, já era possível identificar tímidas ações de Extensão, ainda que não fossem conhecidas com essa denominação. Todavia, o interesse não partiu das instituições de ensino ou do Estado, e sim dos segmentos acadêmicos, em resposta às demandas sociais. Nesse período, o compromisso social assumido pelas instituições de ensino restringia-se a uma pequena parcela da sociedade e voltava-se para a priorização do ensino.

Em uma outra perspectiva, o FORPROEX considera que a origem da Extensão remete ao “início do século XX, coincidindo com a origem da Educação Superior, com os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa”. Fatos ocorridos nos anos 1920 (FORPROEX, 2012, p. 12).

Feitas essas considerações, com o objetivo de compreender o processo histórico pela qual a Extensão universitária vem percorrendo, é importante citar o estudo realizado por Serva (2020a, b, p. 3)¹³, que evidenciou sua trajetória até culminar na fase atual que se encontra (Curricularização da Extensão). A autora remete a estudiosos, como Rocha (1984) e Sousa (2010), até alcançar a classificação criada por si própria, frisando que tais fases “não são lineares, nem estanques, existindo inclusive certa sobreposição entre elas”.

Assim, as fases da Extensão universitária podem variar levando-se em consideração aspectos como: a demarcação de fatos históricos; a mudança institucional da Extensão a partir

13 A tese da autora “propõe uma nova classificação que se inicia com a fase pela formação política de Extensão universitária, passando por outras fases, até chegar à curricularização da Extensão universitária, tendo como características das práticas extensionistas em cada momento e contexto histórico” (Serva, 2020b, p. 3).

de seus interlocutores; ou a partir do conceito concebido em cada período. Por essa razão, este estudo segue o mesmo ponto de vista para a compreensão histórica da Extensão universitária, calcado nos autores já mencionados.

Quando se analisa a Extensão universitária sob o viés dos marcos históricos no Brasil, destaca-se o estudo feito por Rocha (1984), o qual considerou que a Extensão passou por três momentos distintos. O início é desde o período dos pioneiros (1912-1930), passando pelas experiências isoladas e pela disseminação de ideias com ações de movimentos sociais (1930-1968), resultando no período da sua institucionalização (1968-1976).

Inicialmente, as experiências precursoras, segundo o autor, ocorreram com as atividades desenvolvidas pela Universidade Livre de São Paulo (1911), sob influência inglesa e com a prestação de serviços à comunidade, feita pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, na década de 1920, observando o modelo dos Estados Unidos. Tais iniciativas configurariam a primeira fase da Extensão (Rocha, 1984).

Esse período também é conhecido como “experiências pioneiras” porque o Brasil importava modelos exitosos de outros países, porém sem observar as particularidades e diferenças nos contextos existentes. No caso da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, por exemplo, no próprio ato de criação (Lei n. 761, de 6 de setembro de 1920) constava de forma expressa como objetivo: “ministrar o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária e bem assim realizar estudos experimentais [...]” (Minas Gerais, 1920, Art. 4º). O que se observa é que, nessa época, a Extensão universitária confundia-se com atividades de ensino e, de forma eventual, estendia-se à comunidade externa.

Ao corroborar esse entendimento, Imperatore (2019, p. 161) considera que, com o surgimento das primeiras universidades no Brasil, as atividades, em grande medida, eram eventuais e acessórias. Tal medida prolongava o ensino e a pesquisa além dos muros da universidade, restringindo-se à transmissão de conhecimentos.

Além disso, Sousa (2010) e Serva (2020b) relatam em seus estudos que, nessa primeira fase, existiu um movimento denominado “Manifesto Liminar”, lançado pelos alunos de Córdoba, na Argentina, em 1918, que convocava os demais universitários do país e da América Latina para unirem forças numa cruzada em defesa da liberdade. Um dos objetivos do manifesto era denunciar práticas ditas como medíocres nas universidades e propor, como saída, sua abertura democrática, garantindo autonomia política de docência, a começar pela eleição do reitor. Nesse processo, também se lutava pelo aprimoramento das ações extensionistas, com ampliação da relação da universidade com a sociedade.

Em se tratando da segunda fase, na perspectiva histórica, Rocha (1984) afirma que essa foi marcada pelos movimentos sociais, cujo período coincidiu com o nacional-desenvolvimento populista e o momento crítico entre 1964/1968. Teve como marco os documentos que criaram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), os quais destinaram atenção especial à Extensão universitária. O período é evidenciado ainda com o surgimento do primeiro Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e do Projeto Rondon.

Nota-se que esse período, apesar de ser marcado por tensões e conflitos diante da ditadura militar, por exemplo, serviu para impulsionar o engajamento dos movimentos sociais, dentre eles o estudantil, na luta por direitos que incentivavam a implementação de práticas extensionistas. Além disso, a Extensão obteve certa valorização, com apoio das universidades de São Paulo e de Brasília, além do surgimento de centros de treinamento e ações comunitárias e projetos extensionistas.

Por fim, a terceira fase é identificada pelo reconhecimento e institucionalização da Extensão, com o advento da Lei n. 5.540/1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A referida lei tratou de forma expressa sobre a matéria, com a possibilidade de oferta da Extensão, sob a forma de cursos, conforme previsto no Artigo 17, alínea “d” (Rocha, 1984). Essa última fase marca então o período histórico da “institucionalização da Extensão” no ordenamento jurídico brasileiro. Até então, embora a nomenclatura já tivesse aparecido pela primeira vez em 1931 de forma expressa no primeiro Estatuto da Universidade Brasileira, essa não havia recebido o tratamento e reconhecimento devido pelo Estado.

Com a criação da Lei n. 5.540/1968, a Extensão passou a ser considerada como uma das funções da Universidade. Ressalta-se que, apesar de existir críticas sobre a efetividade ou não da atenção dada a esse braço universitário, não se pode negar que, a partir da publicação da referida lei, essa passou a ser disciplinada e incorporada como um dos papéis a ser exercido pela Universidade no decorrer dos anos até a contemporaneidade.

Em uma posição mais alargada sobre o percurso histórico da Extensão, Sousa (2010) fez um importante estudo no qual procurou destacar a referida trajetória. Porém, sob o viés dos protagonistas de cada período, como também daquele ou daqueles que ficaram ausentes, foram omissos ou coniventes com esse percurso. A autora apresenta evidências da Extensão

universitária, desde o Brasil Colônia, com seus interlocutores (discentes, o Estado e as IES)¹⁴ e considera, em sua análise, que as primeiras experiências partiram dos estudantes, com ações esporádicas, e posteriormente de forma planejada.

Sobre os protagonistas, Sousa, A. (2010, p. 44) reconhece e destaca a importância e a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo do movimento estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que, criada em 1937, desenvolveu atividades práticas que promoviam integração com a sociedade, refletindo numa atuação extramuro da universidade. A participação desses estudantes com as ações se dava, sobretudo, nos movimentos ligados ao panorama político vivenciado em cada época. Entretanto, nessas ações, era possível evidenciar a preocupação em “assumir um compromisso com a sociedade, através da presença em qualquer movimento de luta importante”, analisa a autora.

Para Sousa, A. (2010), a trajetória da Extensão universitária comporta dois períodos, tanto do ponto de vista dos discentes quanto do Estado e/ou da IES. A partir da perspectiva estudantil, o primeiro período correspondeu do Brasil Colônia até o Estado Novo e o segundo, do Estado Novo ao Golpe de 1964. Em se tratando das instituições de ensino, também se divide em dois momentos: o primeiro veio do surgimento do Ensino Superior até as primeiras experiências extensionistas, e o segundo, das primeiras experiências extensionistas ao Golpe de 1964 (Sousa, A., 2010; Serva, 2020a, 2020b).

É importante destacar que, na época do Brasil Colônia, as práticas identificadas como Extensão caracterizavam-se como cursos livres oferecidos pelos Jesuítas aos nativos. Por conseguinte, reconhece-se que as primeiras ações de Extensão promovidas pelas instituições de ensino foram por meio da Universidade Livre de São Paulo e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (Sousa, A. 2010). Quando a análise se dá a partir do Estado, a autora limita-se a apontar um único período, do Brasil Colônia ao Golpe de 1964, que, na visão da autora, o Estado permaneceu absolutamente omissivo. A única exceção nesse período foi a edição do Estatuto das Universidades Brasileiras, pois o seu interesse era utilizar a Extensão de forma ideológica, autoritária e centralizadora.

Após o período do Golpe de 1964, iniciou-se uma nova fase da história da Extensão universitária, quando o protagonismo deixou de ser do movimento estudantil e passou a ser assumido pelo Estado. Nesse processo, as IES tiveram um papel secundário, limitando-se à criação dos CRUTAC, com fundamento no estatuto das cidades e atuação nos *Campi* (Sousa, A., 2010; Serva, 2020a, 2020b).

14 De acordo com Sousa (2010, p. 20), a identificação dos interlocutores nucleares é representada da seguinte forma: “a categoria discente, representada pelo movimento organizado; o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e as próprias Universidades, enquanto IES, que foram representadas, mais à frente na História, pelo FORPROEX”.

Nota-se que, após o Golpe de 1964, o Poder Público assumiu o protagonismo com a criação de duas medidas, a saber: o Projeto Rondon e os *Campi* avançados. O intuito consistia em ampliar as práticas extensionistas por todo o País, sendo fortalecido por esse último com sua interiorização, contando com o auxílio das universidades. Cabe destacar que, por conta desse processo, a Extensão universitária foi considerada por muito tempo como sinônimo de interiorização (Sousa, 2010, p. 110).

O destaque a essa fase, tendo o Estado como protagonista, dá-se com o projeto intitulado “Rondon”, o qual foi idealizado pelo professor Wilson Choeri, que liderou 30 alunos na sua primeira operação realizada no ano de 1967, no então Território Federal de Rondônia, com o nome de “Operação Zero” (Figura 2). A ideia nasceu em 1966 “durante uma reunião realizada no Rio de Janeiro, com a participação de universidades do então Estado da Guanabara, do Ministério da Educação e Cultura e de especialistas em educação” (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020, p. 6; Serva, 2020a, 2020b):

Figura 2 – Registro fotográfico da Operação Zero (1967)



Fonte: Ministério da Defesa (2020).

A proposta contida no Projeto Rondon era “levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e a participar do processo de desenvolvimento”. Assim, contribuindo com “o desenvolvimento sustentável, o bem-estar social e a qualidade de vida nas comunidades carentes, usando as habilidades universitárias” (Brasil, 2020f; Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020, p. 5).

Inicialmente, foi estabelecido como Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” por meio do Decreto n. 62.927, de 28 de julho de 1968. Depois, o GT foi transformado em Órgão Autônomo da Administração, denominado de Projeto Rondon, em 1970, com o Decreto n. 67.505 e, ao final, como Fundação Projeto Rondon, em 15 de dezembro de 1975, por meio da Lei n. 6.310 (Sousa, A. 2010; Serva, 2020b).

Em 1989, a Fundação foi extinta com a Medida Provisória n. 28/1989, convertida posteriormente na Lei n. 7.732, de 14 de fevereiro do mesmo ano. Todavia, suas reedições vêm ocorrendo desde 2005. Atualmente, as áreas de atuação do Projeto são: cultura, Direitos Humanos e Justiça, educação, saúde, comunicação, meio ambiente, tecnologia e produção e trabalho (Brasil, 2020f).

Cabe ressaltar que a Portaria Normativa n. 2.617/MD, de 7 de dezembro de 2015, que aprovou a Concepção Política do Projeto Rondon, estabelece que “suas regiões prioritárias de atuação são aquelas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e exclusão social, bem como áreas isoladas do território nacional que necessitam de maior aporte de bens e serviços”. Por essa razão, os locais priorizados pelo projeto são as regiões Norte e Nordeste do país (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020, p. 7; Brasil, 2020f).

Sobre essa atuação do Projeto com foco nas Regiões Norte e Nordeste, é possível inferir que pode estar sob os moldes de uma Extensão na perspectiva assistencialista, visando questões pontuais, focalizadas em atender as necessidades dos indivíduos daquelas regiões. Nesse caso, vale ratificar a compreensão e o debate levantado na Seção 1.1, que discute os reflexos das políticas no cenário da Educação Superior na Amazônia brasileira, as quais se resumem em políticas mal direcionadas, que contribuem para o aumento da desigualdade educacional, de oportunidades e equidade, possuindo resultados aquém do esperado.

Também não há que negar sua relevância na sociedade brasileira, quando se trata de evidenciar a validade de práticas extensionistas exitosas ampliadas para além dos muros da universidade, passando inclusive, a ter caráter institucional. Por outro lado, não se despreza que por meio dele, o Estado também exerceu seu poder de domínio ideológico e autoritário, firmado no binômio “ideológico segurança/desenvolvimento” (Sousa, A., 2010, p. 113).

Além disso, o Projeto, embora seja tratado sob um viés extensionista desde a sua criação, não foi vinculado ao Ministério da Educação, e sim ao Ministério do Interior. Atualmente, vincula-se ao Ministério da Defesa, sendo algo passível de questionamentos, o que reforça a compreensão de que a intenção do Estado por meio da Extensão buscava apenas moldar a classe dominada para obtenção do controle social, e não por um viés humanizado, de interação social.

Sob outra perspectiva de identificação do percurso histórico extensionista universitário, há o estudo de Cabral (2012), com a trajetória da Extensão a partir dos conceitos estabelecidos nesse caminho trilhado, destacando o importante papel desempenhado pelo FORPROEX. Nota-se que a concepção defendida e a busca pela flexibilização curricular foram iniciadas em seu Plano Nacional de Extensão, de 1999, dentre cujos objetivos constava

“o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã”. Também já estabelecia, como Meta de n. 8, a “institucionalização da participação da Extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos”. Meta que deveria ter se concretizado até o ano de 2003 (FORPROEX, 1999, p. 5 e 8).

O que se verifica é que, desde 1999, já se discutia nos fóruns e documentos gerados pelo FORPROEX a possibilidade de viabilizar a curricularização da Extensão, sendo considerada a semente lançada para se frutificar nas políticas geradas e que estão em vigor, sendo objeto de discussão na seção subsequente.

Em termos conceituais, a Extensão universitária passou por novos debates nos anos de 2009 e 2010, com os XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados pelo FORPROEX (2012, p. 28). Nesses eventos, passou-se a receber a seguinte redação: a Extensão universitária, “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. Nesse diapasão, (Zenaide, 2013, p. 129) pondera que a Extensão universitária também pode ser considerada como “um espaço de possibilidades de diálogos inter e transdisciplinares, de configurações educativas plurais, envolvendo múltiplos segmentos da sociedade civil e do Estado”, o que representa algo alvissareiro.

Assim, embora tenha havido uma tentativa de identificação da Extensão universitária por meio das concepções criadas no decorrer da História, tal como proposto por Cabral (2012), pode-se tecer considerações. Por exemplo, Serva (2020a, 2020b) aponta que há algumas desvantagens neste enfoque histórico por desprezar as experiências de Extensão universitária ocorridas antes de 1931, e considerar seu surgimento somente a partir da sua expressa previsão legal, que ocorreu com o Estatuto das Universidades brasileiras, deixando de lado as práticas extensionistas dos movimentos estudantis.

Desse modo, com base nas concepções emitidas por estudiosos do tema, Serva (2020b), em sua tese, propõe uma nova classificação das fases da Extensão universitária a partir de perspectivas constituídas, que vão desde o viés de formação política até a sua curricularização, fase que se encontra atualmente, conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Períodos da Extensão universitária no Brasil (séc. XVI-XXI)

Fases	Período	Característica
1	Período Colonial até 1930	Formação Política
2	1930-1968	Assistencialismo
3	1968-1988	Normatização
4	1987-1988	Constitucionalização
5	1987-1990	Amadurecimento conceitual
6	1990-2010	Diversificação de representação institucional
7	A partir de 2010	Curricularização

Fonte: Serva (2020b, p. 90).

Para Serva (2020b), as práticas extensionistas se fazem presentes desde o Brasil Colônia, resultando num período de formação política até 1930. Já de 1930 a 1968, passou a assumir um viés assistencialista, a exemplo das ações dos Jesuítas. De 1968 a 1988, adentrou o processo de normatização, dada a publicação da Lei n. 5.540/1968, que institucionalizou a Extensão, passando a inseri-la como uma função da Universidade e que atualmente se consolida na CF/1988, em vigor.

Entre 1987 e 1988, ocorreram diversos debates sobre o papel da universidade, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que concedeu à Extensão universitária um *status* constitucional. Ressalta-se que, apesar de a Extensão ganhar destaque na referida Constituição, no entender de Serva (2020b), tal inserção não garantiu que ela fosse efetivada na prática diária das universidades, uma vez que a indissociabilidade do Ensino-Pesquisa-Extensão por vezes não acontece ou ocorre de forma dissociada.

Na fase entre 1987 e 1990, Serva (2020b) adjetiva como um período de amadurecimento conceitual da Extensão universitária. Isso porque a primeira conceitualização, no plano formal, ocorreu com o Decreto-Lei 19.851/1931, seguido pelas concepções trazidas pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e pelo FORPROEX.

Em relação ao conceito de Extensão apresentado pelo CRUB, verifica-se que esse foi concebido na XXIII Reunião Plenária, realizada no Estado do Maranhão, nos dias 29 a 31 de 1976. Na ocasião, definiu-se a Extensão universitária como:

[...] instrumento da íntima comunicação da Universidade com a comunidade. É a universidade flexível, a Universidade laboratório vivo, livre para viver e atuar no fato contemporâneo. Extensão é a projeção da Universidade ao meio, com o oferecimento de conhecimentos teóricos e práticos para o consumo das comunidades, sob a forma de treinamentos supervisionados, e simultânea prestação de serviços. É a definição da efetiva posição tridimensional da Universidade Moderna (Sousa, A. 2010, p. 148).

Sobre o CRUB, Sousa (2010) tece críticas substanciais em relação a sua atuação e ao conceito de Extensão concebido na época. Quanto à atuação do Conselho, esse se desdobrava em três frentes, sendo elas: 1) executava os acordos MEC/USAID - *United States Agency for International Development*; 2) atuava como colaboradora do MEC, com estudos e projetos;

e 3) assumia o papel de porta-voz da Universidade e órgão de reivindicação junto ao MEC. Ora, para a autora, o desempenho de tais funções tornou-se, no mínimo, incoerente e inconstante. Tomando por base as lições de Saviani (2013), sabe-se que não existe neutralidade ou imparcialidade em qualquer espaço de poder, portanto inevitavelmente se assume uma posição. Daí a crítica a respeito de sua atuação – de que lado estariam de fato?

Ademais, a crítica se estende ao conceito estabelecido pela entidade, já que, na visão de Sousa, A. (2010, p. 150), além de tratar a Extensão como uma prestação de serviços, essa passou a ser vista como algo genuíno da universidade. Isso não é verdade porque, na visão da autora, “aceitar a Extensão como algo inerente à Universidade é forçar a análise da História, pois, na verdade, a Universidade já existiu sem contar com essa função”.

Apesar das divergências, o fato é que, a partir do novo conceito estabelecido, a Extensão passou a contemplar, além dos cursos, o treinamento supervisionado e a prestação de serviços. Posteriormente, obteve ampliação de sua dimensão pelo FORPROEX no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, realizado no ano de 1990. Do período de 1990 até 2010, houve a diversificação de sua representação institucional com a promoção de debates, quando os Fóruns Nacionais de Extensão assumiram um protagonismo.

A partir desse movimento, o novo conceito de Extensão trazido pelo FORPROEX foi amadurecido, passando a ter a ideia de via de mão dupla entre a Universidade e a sociedade. Esse fator refletiu posteriormente na PNEU, elaborada em 1999 e atualizada em 2012, passando a definir a Extensão universitária. Assim, “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 a Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 27).

Nesse itinerário histórico, atualmente, conta-se com a projeção da curricularização da Extensão universitária. Essa foi iniciada com a proposta do FORPROEX, com a Política Nacional de Extensão Universitária, e defendida por outros setores como as instituições comunitárias, o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT)¹⁵. O Fórum de Extensão das IES Particulares (FOREXP)¹⁶ refletiu na publicação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela Lei n. 10.172/2001,

15 Nos dias 27 a 29 de outubro de 1998, aconteceu o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, realizado pela Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas – ABESC, o qual aprovou a Carta de Goiânia, efetivando a criação do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT (Serva, 2020; FOREXT, s.d.).

16 Foi constituído em 2002, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado pelos dirigentes de Extensão da Universidade Cruzeiro do Sul (MT), Universidade São Marcos (SP), Universidade da Amazônia (PA), Universidade de Cuiabá (MT), Universidade Tuiuti do Paraná (PR), Universidade do Tiradentes (SE), Universidade Gama Filho (RJ) e Centro Universitário Newton Paiva (MG). (Serva, 2020, p. 105).

que prescreveu expressamente para a Educação Superior, na Meta 23, do item 4.3 a necessidade de:

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 do país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas** (Brasil, 2001, grifo nosso).

Assim, na sequência do PNE 2001-2010, o Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010, que estabelecia as bases do PNE para o decênio 2010-2020, também previa a curricularização e, por conta da demora na tramitação, resultou na Lei n. 13.005, aprovada somente no ano de 2014, confirmando o PNE, de 2014-2024. O referido Plano trouxe a Curricularização da Extensão na estratégia 12.7 para implementação da Meta 12 da Educação Superior, fase que vigora atualmente, e que será discutida nas seções seguintes.

Portanto, o Quadro 3 expressa, resumidamente, a tese defendida por Serva (2020b, p. 3), a qual tem como objetivo propor uma nova classificação da Extensão universitária, “que inicia com a fase pela formação política, [...] passando por outras fases, até chegar à curricularização da Extensão universitária”, evidenciando as características dessas práticas no decorrer do tempo. Conclui, ainda, que essas fases não são lineares e estanques, como nas visões de Rocha (1984) e Sousa, A. (2010), visto que foram criadas com base na institucionalização e no amadurecimento conceitual.

De maneira geral, utilizando-se também da retrospectiva de Imperatore (2019, p. 134), é possível compreender que a Extensão universitária passou por várias fases, a começar com seu conformismo com a:

[...] missão religiosa e ou desincumbência do compromisso social da universidade; subordinou-se às políticas do Estado; configurou-se como um processo de mudança social, por vezes por meio da difusão, por vezes mediante a imposição/invasão cultural; limitou-se ao assistencialismo e ao voluntarismo; subverteu-se à venda de serviços e à captação de recursos; segregou-se como prestação de serviços sociais e, na atualidade, ressignifica-se, [...] ‘como princípio e processo de aprendizagem’.

A Extensão, portanto, percorreu um longo processo, que, entre tensões e conflitos, incluiu a modificação de seu conceito inúmeras vezes até chegar ao entendimento atual, que está fundamentada na Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que será discutida mais à frente. Nela ocorreu um aperfeiçoamento do que seja a Extensão universitária, incorporando os fundamentos já defendidos pelo FORPROEX. Assim, o Artigo 3º da Resolução n. 7/2018 apresenta que a Extensão na Educação Superior:

É a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Além de ser um instrumento político, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, como defendido pelo FORPROEX (2012), a Extensão também deve integrar a matriz curricular dos cursos e a organização da pesquisa, de modo a promover e aplicar os conhecimentos ligados ao ensino e à pesquisa. Assim, cumpre-se o preceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-Extensão. Percebe-se, também, que as práticas extensionistas iniciaram com atividades isoladas, com cursos e conferências (eventos), seguidos de prestações de serviços, passando por outras modalidades no decorrer da história, até que sua dimensão fosse ampliada e incorporada em novos formatos.

Atualmente, as modalidades extensionistas possuem previsão no Artigo 8º da Resolução 7/2018-CNE/MEC, sendo elas: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços. Somam-se, portanto, seis possibilidades de atividades extensionistas a serem desenvolvidas pelas IES, com finalidades e propósitos específicos, que devem alcançar a comunidade, promovendo a interação dialógica e transformadora entre a universidade e a sociedade, as quais serão explicitadas na Seção 3.3, intitulada “As políticas educacionais vigentes e eventuais interesses para a curricularização da Extensão universitária”, mais adiante.

3.2 INSTITUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOB OS ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Na instituição da Extensão universitária em seus aspectos legais e normativos no ordenamento jurídico brasileiro, nota-se que o primeiro registro normativo ocorreu com a publicação do Decreto n. 19.851/1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras). O Artigo 42 trazia que tal prática acadêmica deveria ser “effectivada **por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitário**, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario”. Os § 1º e 2º, dispõem que:

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes. § 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande público (Brasil, 1931, grifo nosso).¹⁷

17 O texto traz impressa gramática e vocabulário referentes ao ano de 1931. Devido a isso, há regras que foram alteradas no decorrer dos diversos acordos ortográficos que se seguiram. Porém, optou-se por manter o texto original do documento em questão de reforço à veracidade do exposto.

Logo, verifica-se que a Extensão universitária foi introduzida de forma expressa na legislação brasileira somente no ano de 1931, no então Estatuto das Universidades, no governo de Getúlio Vargas, e muito tempo depois de já existir como prática acadêmica, desde a implantação da Educação Superior. O reconhecimento da referida prática deu-se por meio de cursos e conferências, e visava atender diversas finalidades, sendo elas: para a difusão do conhecimento, para dar respostas a problemas ou mesmo para a divulgação de ideias e princípios de interesse nacional.

Observa-se ainda que, mesmo institucionalizada, a execução extensionista necessitava de autorização prévia do Conselho Universitário, o que se presume não haver certa autonomia docente para a realização de tais atividades. Além disso, é possível inferir que os cursos não se voltavam para uma formação humanista, cidadã e com foco nos interesses da coletividade. Ao contrário, previam, como uma de suas finalidades, “a divulgação de ideias e princípios de interesse nacional.” Desse modo, confirma-se o entendimento de Serva (2020b) ao considerar que a lei foi um instrumento criado pelo Estado, com intuito centralizador e autoritário.

Em concordância ao exposto, Zenaide (2013, p. 135) ressalta que, de forma geral, “em contextos de regimes autoritários, [...], a Extensão enquanto educação social foi inscrita como dispositivo de legitimação social de governo autoritário, como dispositivo de controle da ordem [...]”. Outro importante registro no ordenamento jurídico brasileiro ocorreu com a edição da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual se inseriu, em seu Artigo 69, que:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:
a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e **Extensão**, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino **abertos para candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos** (Brasil, 1961, grifo nosso).

Assim, a LDB de 1961 previa a Extensão como uma modalidade de curso a ser desenvolvida pelas IES, baseada nos critérios que essas viessem a estabelecer, representando um avanço na época. Apesar disso, infere-se que, mesmo a Extensão estando contemplada na lei, com indicação de que a forma como seria ofertada estaria a cargo das IES, não houve interesse em ilustrar ou regular com precisão a expressão: “abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”. Restou então às IES definir e, por consequência, adotar qualquer critério para o acesso e participação das atividades pela comunidade externa, contudo sempre enfrentava dificuldade de acesso, em função da ênfase que era conferida aos acadêmicos.

O Decreto-Lei 252/1967, que estabelecia normas complementares ao Decreto-Lei 53/1966, reforçou a direção da oferta da Extensão com proposta de cursos, mas com a inserção da modalidade “serviços”, tal como se pode constatar na leitura do estabelecido pelo Artigo 10, ao contemplar que:

A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de Ensino e Pesquisa que lhe são inerentes. Parágrafo único. **Os cursos e serviços de Extensão universitária** podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade, na forma do que dispõe o Art. 1º do Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966 (Brasil, 1967, grifo nosso).¹⁸

Desse modo, a Extensão universitária passou a contemplar, além dos cursos, os serviços prestados à comunidade, começando a ser considerada como atividade que complementava o Ensino e a Pesquisa. Cabe evidenciar que, até esse momento, não se discutia um tratamento igualitário para a Extensão em relação ao Ensino e à Pesquisa, muito menos a indissociabilidade entre eles.

No ano de 1968, ocorreu a publicação da Lei n. 5.540, em 28 de novembro, que fixava as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, dando outras providências. Tal lei gerou a chamada Reforma Universitária. Nela, ocorreu a previsão da institucionalização da Extensão, cujo objetivo era possibilitar aos alunos “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Brasil, 1968, art. 40).

Essa lei representou um marco em que a Extensão passou a ser institucionalizada. Porém, limitava-se à propositura de atividades realizadas apenas pelo aluno, que desenvolveria suas técnicas e aprendizados nas comunidades, sem que essa participasse mutuamente do processo, atuando apenas como receptora desses serviços/conhecimentos transmitidos pela Universidade, via programas acadêmicos.

Essa perspectiva de Extensão universitária foi duramente criticada por Paulo Freire (1985, p. 46) ao considerar que a educação, em lugar de ser apenas transferência do saber “– que o torna quase ‘morto’ – é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo”. Por esse motivo, deve ser comunicação, diálogo, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, sacramenta o autor.

¹⁸ Decreto-Lei n. 53/1966 – Fixava os princípios e normas de organização para as universidades Federais e dava outras providências. O Artigo 1º previa que: “as universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (Brasil, 1966).

Nota-se também que a lei trouxe a Extensão no rol dos cursos a serem oferecidos pelas universidades e estabelecimentos isolados de Ensino Superior, sendo eles de: a) Graduação, b) Pós-Graduação, c) Especialização e Aperfeiçoamento; **d) Extensão** e outros, abertos a candidatos que preenchessem os requisitos exigidos (Art. 17). Já o Artigo 25 assegurava que “os cursos de especialização, aperfeiçoamento, **Extensão** e outros **serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados** pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”. Isso leva a entender que o formato da Extensão universitária criado na época era tão somente na modalidade de curso, a ser ofertado aos alunos, via programa previamente aprovado, mas sem que houvesse a interação com a comunidade, como já mencionado (Brasil, 1968, grifo nosso).

Por seu turno, Zenaide (2013, p. 138) considera que o modelo de Extensão defendido na reforma universitária pautava-se por uma “perspectiva assistencialista distinta das experiências iniciadas com os movimentos sociais na fase que antecedeu 1964”. Portanto, ela fez parte do projeto autoritário do Estado, sendo “tratada como atividade própria e permanente da universidade, como ponto de partida para a atualização e reformulação curricular, e para a inserção da universidade no processo de desenvolvimento regional e nacional”. Sob essa ótica, infere-se que a Extensão universitária foi posta como um dos instrumentos do Estado para fortalecer suas ideologias, mediante o argumento desenvolvimentista, devendo a universidade estar a serviço desses interesses, oferecendo atividades nesses moldes.

Cabe frisar que o referido período também foi marcado pelos Atos Institucionais até os anos 1980, nos quais se verifica que a Educação Superior foi duramente atacada em relação às medidas extremas e antidemocráticas. O destaque recai para censuras e perseguições políticas que culminaram com exonerações de reitores e diretores, expulsões de estudantes, docentes e técnico-administrativos.

Além disso, criaram-se comissões internas de inquérito e serviços de informação, a serviço do Estado, como forma de inibir a autonomia universitária (Zenaide, 2013). Por conseguinte, até que os movimentos sociais resistissem e se fortalecessem, com lutas para a democracia, liberdade e justiça social, com pautas importantes como a da “Anistia” e “Diretas Já”, por exemplo, esse período foi marcado por medidas extremas e de atuação estatal baseada em projetos como CRUTAC, *Campi* avançados, dentre outros.

Atualmente, a base legal da Extensão universitária encontra fundamento na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Isso porque o Artigo 207, *caput*, passou a assegurar que “as universidades gozam de autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão” (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Extensão universitária não somente ganhou *status* constitucional, como também passou a receber o mesmo tratamento em relação ao Ensino e à Pesquisa, sendo pontado como um marco na Educação Superior, pois prevê como função precípua das universidades sua atuação baseada na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão de forma obrigatória.

Em sede de regulamentação da norma constitucional, a Lei infraconstitucional de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB, em seu Artigo 43, inciso VII, declara que uma das finalidades da Educação Superior é **“promover a Extensão, aberta à participação da população**, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996b, grifo nosso).

Além de a LDB reservar um lugar para a Extensão na Educação Superior, considerou que essa deverá ser desenvolvida, sobretudo com a participação da comunidade, não se restringindo aos acadêmicos como muitas vezes ocorreu. Ademais, a lei previu seu Artigo 43, inciso VIII que dentre as finalidades da Educação Superior as IES devem:

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o **desenvolvimento de atividades de Extensão que aproximem os dois níveis escolares** (Brasil, 1996b).

Nota-se que o interesse defendido pela LDB, como finalidade da Educação Superior, é promover a aproximação entre a comunidade e as IES, mediante a participação em atividades de Extensão. Além disso, busca garantir a universalização e o aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, com foco no desenvolvimento de atividades extensionistas para aproximar os dois níveis escolares (Educação Básica e Educação Superior) por meio dos sujeitos envolvidos.

A LDB de 1996 assegura, ainda, no Artigo 44, inciso IV, que a Educação Superior abrangerá, entre os cursos e programas, os “de Extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Já o artigo 52 prevê que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de Extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”. Isso confirma, nesse último caso, ser a Extensão uma função basilar da universidade, segundo o Artigo 53, ao considerar que:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de Extensão; § 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários

disponíveis, sobre: [...] IV - Programação das pesquisas e das atividades de Extensão (Brasil, 1996b).

Observa-se que a LDB em vigor possibilitou o acesso aos programas e cursos de Extensão a critério das IES, bem como conferiu a característica basilar das universidades à formação de profissionais de nível superior, com a oferta de Extensão, de forma obrigatória. A lei conferiu, ainda, autonomia para a Universidade estabelecer seus planos, programas e projetos de Extensão. Também atribuiu a capacidade de decidir por meio de seus colegiados sobre os recursos orçamentários disponíveis para a execução dessas atividades, o que evidenciou o respeito à autonomia administrativa e financeira das universidades. Não obstante, o Artigo 77 estabelece que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]. § 2º **As atividades universitárias de pesquisa e Extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.** (Brasil, 1996b).

Verifica-se que a Lei 9.394/1996 trouxe aspectos importantes para a validação da Extensão universitária como ferramenta para a articulação e interação com o ensino e a pesquisa. Inclui-se nas finalidades da Educação Superior a atribuição de as universidades realizarem tais atividades por meio de planos, programas e projetos, com indicação do perfil e alcance de público-alvo, além de direcionar a disponibilidade de recursos para financiamento de sua execução.

A respeito da previsão legal sobre a possibilidade de a Pesquisa e a Extensão estarem aptas a receber recursos financeiros, inclusive mediante Bolsas de Estudo, é possível verificar, historicamente, certa prioridade de direcionamento de recursos, mais para as pesquisas científicas do que para atividades extensionistas. Uma razão para essa eventual posição de vantagem da Pesquisa em relação à Extensão universitária pode estar aliada ao próprio reconhecimento e à valorização desta última, em especial no campo normativo, uma vez que, seu reconhecimento legal de forma expressa adveio somente no ano de 1931 e ainda passível de questionamentos. Todavia, muito se avançou, visto que os atuais dispositivos que respaldam a sua prática encontram-se previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na atual LDB (Brasil, 1996b) e na Resolução n. 7/2018-CNE (Brasil, 2018), expressando amadurecimento no que se entende e espera dessa prática universitária.

Verifica-se que, em sede de regulamentação sobre o tema, a política de curricularização da Extensão foi instituída com o PNE 2001-2010, seguido pelo PNE 2014-2024, que se encontra em vigor. Mas o CNE publicou a Resolução de n. 7/2018, que passou a estabelecer as diretrizes sobre a matéria, as quais doravante serão objeto de discussão.

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES E EVENTUAIS INTERESSES PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A proposta de inserir a Extensão universitária no currículo dos cursos de Graduação de forma obrigatória não é recente, constitui-se em tema bastante debatido na contemporaneidade, com repercussão ampla nas IES e em eventos de cunho acadêmico-científico. O processo que resultou na Política Educacional brasileira prevista no PNE atual (2014-2024) e na Resolução CNE/CES n. 7/2018 foi longo e a busca pela sua efetivação nos cursos superiores continua sendo árdua.

De acordo com a literatura, é possível compreender que o início dos debates se relaciona ao anseio, ao final dos anos 1980, por uma definição conceitual mais coerente do que se espera da Extensão universitária. Nos anos 1990, ocorreu a intensificação em volta do tema, aliada à proposta de sua curricularização, o que resultou mais tarde na política educacional então prevista a partir do PNE 2001-2010.

Segundo Imperatore (2019, p. 164), no final dos anos 1980, as articulações sobre a Extensão, com a proposição de diretrizes e a interlocução junto ao MEC, foram capitaneadas pelo FORPROEX, cuja concepção visava depor “velhos conceitos que, até então, orientaram as práticas extensionistas e a legislação”. A autora indica que nos debates pré-constituintes é possível encontrar pistas, no documento-síntese do Observatório Universitário, das eventuais contradições acerca do que se entendia por Extensão universitária, que “ora era compreendida como uma ação política da universidade ao estender as atividades de ensino e pesquisa além de suas ‘fronteiras’, ora [era] a conjugação de saber crítico e compromisso social/trabalho social, ou mera prestação de serviços”. Nogueira (2005) registra concepção análoga sobre a legislação pró-Extensão na Universidade brasileira.

Não se nega que, apesar de haver um aparente avanço no tratamento e no lugar conferido à Extensão universitária no decorrer da História, com sua inserção inclusive em documentos importantes como na Constituição Federal/1988 e na LDB/1996, ela ainda não se efetiva na prática. Prova disso se dá com a baixa efetivação da indissociabilidade para com o Ensino e a Pesquisa nos espaços acadêmicos. Imperatore (2019) e Botomé (1996) compartilham da noção de que sua utilização, por vezes, também tem sido ligada à prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista, quando não como um balcão de negócios com as consultorias técnicas.

Com todas essas contradições, avanços e retrocessos ligados à pauta da Extensão universitária e com vista a reverter esse quadro, não se pode negar o empenho de vários sujeitos e entidades de representação institucional, como o FORPROEX e o FOREXT, que assumiram certo protagonismo ao buscarem derrubar concepções e práticas que não favorecessem a transformação social e a interação entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento. O destaque se dá à proposta da universalização da Extensão, por meio da “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a Graduação integralizados em ações extensionistas”, cujo propósito, segundo Imperatore (2019, p. 166), era constituir um movimento de flexibilização curricular consubstanciado em horas complementares.

A respeito dessas entidades, cabe pontuar, com Serva (2020b), que o primeiro Fórum criado foi o das universidades públicas (FORPROEX), que nasceu de forma descentralizada em algumas regiões do País. Seu início ocorreu na Região Norte, com a realização do Encontro de Pró-Reitores de Extensão do Norte do país, em Manaus/1985. O evento contou com a participação de representantes do MEC, da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do Projeto Rondon. O tema debatido voltava-se para a integração da Universidade no contexto regional.

Na sequência, vieram os encontros com os representantes da região Nordeste e, no ano de 1987, com a devida mobilização das regiões Sudeste e Sul. Desse modo, é possível mencionar que:

A partir dessas forças regionais, viu-se a necessidade de uma união de forças entre estes representantes e a Extensão universitária ganhou impulso institucional com a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, nos dias 04 e 05 de novembro de 1987 na Universidade de Brasília/UnB, ocasião que se deliberou pela criação do FORPROEX/1987 (Serva, 2020b, p. 101-102).

É importante evidenciar que o referido encontro, realizado em 1987, contou com a presença de 33 representantes de universidades públicas do País, federais e estaduais, resultando na criação do Fórum. Sua estrutura contemplou uma Coordenação Nacional e cinco Coordenações Regionais (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul).

Após a criação do FORPROEX, vieram outros Fóruns de Extensão: o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT), criado em 1998/1999; o Fórum de Extensão das IES particulares (FOREXP), instituído em 2002¹⁹; e o Fórum de Extensão da Educação Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT), constituído em 2009.

19 De acordo com Serva (2020b, p. 106), em nota de rodapé n. 32 se explica que, “por motivo de entendimento entre a comunidade acadêmica, a Assembleia Geral, realizada em 2006, resolveu mudar o nome de Fórum de Extensão das IES brasileiras para Fórum de Extensão das IES Particulares - FOREXP, permanecendo o nome até hoje”.

Desse modo, existem quatro fóruns em atuação na área da Extensão, cuja participação é relevante e decisiva nos debates junto ao MEC, com a finalidade de auxiliar na criação de critérios para o desenvolvimento de atividades extensionistas nas IES de todo o país (Serva, 2020b; Imperatore, 2019). Somando-se os esforços realizados pelo FORPROEX e FOREXT, nota-se que o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) também buscava propor uma “reforma universitária por dentro”, cujo objetivo incidia na aproximação da universidade com a sociedade. No documento-síntese do FNES, no registro 3 “Compromisso social e Inovação”, em relação à Extensão, registra-se como um dos fundamentos para a construção da universidade socialmente relevante a necessidade de introduzir no âmbito acadêmico:

atividades curriculares junto à comunidade e ao entorno da instituição, rompendo a tradição de aulas com ‘transmissão de conteúdo’ que não estimulam e propiciam a transposição de conceitos e a reflexão sobre a realidade social. Seria o ‘estágio social obrigatório’ por meio de projetos globais e institucionais. (Brasil, 2009b).

A ideia proposta por esses fóruns era a de romper com perspectivas tradicionais na Academia, tanto em relação ao Ensino quanto sobre a Extensão. Assim, propuseram a introdução de ações, via currículo, como uma espécie de estágio social obrigatório. Na mesma direção de entendimento, a Política Nacional de Extensão, defendida pelo FORPROEX/1999, também estabeleceu Metas para que as ações extensionistas fossem valorizadas e efetivadas nos cursos superiores, especialmente por meio do currículo.

Ao trata-se das Metas do FORPROEX (1999, p. 8): “da organização da Extensão universitária”, chama atenção a de n. 5, que previa a “definição de linhas prioritárias de Extensão nos planos estratégicos departamentais e das universidades, em até um ano”, prazo que se extinguiria em 2000. Somando-se à de n. 8, com indicava a “institucionalização da participação da Extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos”, que culminaria em 2003.

Observa-se que uma das intenções estabelecidas na Política de Extensão seria definir linhas prioritárias para esse braço da tríade universitária, além de institucionalizar e integralizar tais ações no currículo acadêmico. Apesar dos esforços, as Metas do Plano não foram cumpridas e, então, criou-se uma nova Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

De maneira geral, houve alguns pontos considerados vulneráveis e que de certa forma demonstraram enfraquecimento na luta para efetivação da Extensão universitária nesse período, dentre eles: o novo Plano já não tratava como Metas, e sim como desafios a serem superados; em sua nova versão reconheceu-se que a curricularização da Extensão não foi efetivada devido a inúmeros descompassos no processo; e, por fim, o documento que se

limitou a mencionar apenas as universidades públicas, não incluiu as demais IES, tampouco os outros fóruns de Extensão.

O texto do documento, no que diz respeito à “agenda estratégica”, percebe-se que a curricularização da Extensão foi inserida como o primeiro objetivo a ser superado, com a necessidade de apoio e fomento para que ocorresse a “incorporação curricular definitiva das ações de Extensão, reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos” (FORPROEX, 2012, p. 60). Cabe evidenciar que o Plano reconhece que, se por um lado a curricularização da Extensão universitária estivesse contemplada no PNE de 2001, sendo considerada uma conquista, por outro lado, houve muitos entraves para sua efetivação.

De acordo com o Plano (FORPROEX, 2012, p. 26), houve muitos problemas para que a Extensão universitária não estivesse inserida no currículo, tais como: “a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, com restrições em sua implementação”; descompasso no tratamento “quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes”; e no fato de que em muitas IES o “preceito constitucional e a legislação referida à Extensão universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica”. Todos esses obstáculos, segundo o referido documento, decorrem do

[...] ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, [que] têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas (Brasil, 2012, p. 26).

Da análise realizada pelo FORPROEX (2012) exposta no referido Plano sobre os eventuais percalços para a efetivação da curricularização da Extensão, reconhece-se que a falta de recursos financeiros e organizacionais é considerada comum. Também é possível verificar a existência de grupos considerados elitistas e conservadores que não aceitam a Extensão ocupando lugar de destaque no currículo. Por tais razões, esses grupos criam entraves em diversos âmbitos considerados importantes, ocasionando pouco interesse docente e institucional, ou até mesmo nenhum, em investir na institucionalização da Extensão, o que enfraquece sua efetividade.

Apesar disso, observa-se que o PNE 2001-2010 seguiu a mesma concepção do PNEx/1999, incorporando muitos aspectos, dentre eles a proposição da consolidação da Extensão como função acadêmica, integrada ao currículo e à pesquisa. Dessa maneira, “anuncia-se a universalização da Extensão (e da pesquisa dada a articulação manifesta no

conceito de programas de Extensão)”, nos termos de Imperatore (2019, p. 172), que bem expressam a situação em foco.

O que se verifica é que o PNE 2001-2010 validou o entendimento defendido pelo FORPROEX, de que a Extensão universitária deve ser tratada com seriedade como uma função acadêmica. Deve-se articulá-la aos demais eixos e incorporá-la ao currículo dos cursos de Graduação, para que os alunos e comunidades externas tenham a oportunidade de vivenciar uma interação dialógica com transformação social.

Desse modo, embora a curricularização já tivesse sido objeto de discussões e proposituras em outros documentos e eventos, de maneira oficial, o primeiro documento que a previu como política estatal, com Metas a serem cumpridas, foi o PNE, cuja vigência foi de 2001 a 2010, aprovado pela Lei n. 10.172/2001. O Plano, sob influência dos fóruns concernentes, reconheceu que a realização da Extensão universitária não deve ser exclusivamente das universidades, mas ainda de todas as demais IES do Brasil. A curricularização da Extensão também ganhou destaque, sendo prevista na Meta 23 para a Educação Superior, a qual estabelecia expressamente a necessidade de:

[...] 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, 2001, p. 36).

No entendimento de Serva (2020, p. 111), o PNE 2001-2010 “adotou a posição de que a pesquisa seria uma atividade quase que privativa das universidades, enquanto o ensino e a Extensão seriam atividades típicas não apenas das universidades, mas também das demais instituições que compõem o Ensino Superior”. Por essa razão, o Plano estabeleceu-a como Meta a ser seguida não apenas pelas universidades, mas por todas as IES.

Cabe destacar que, no decorrer do período de vigência do Plano (2001-2010), ocorreu uma alteração de sua posição e, por consequência, do alcance de sua efetividade. O PNE, como política pública, só passou a ter um caráter imperativo com o advento da Emenda Constitucional n. 59/2009 que alterou seu *status*, deixando a condição de disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Assim, o Plano passou a ter força de lei infraconstitucional, devendo ser seguido pelos destinatários, sobretudo pelas Instituições de Ensino Superior, desde 2009, com a EC em comento.

Após o PNE 2001-2010, foi protocolado o Projeto de Lei n. 8.035/2010, que tinha o intuito de estabelecer as novas bases do PNE para o decênio 2010-2020. Contudo, diante da morosidade na tramitação e entraves no processo, sua aprovação só ocorreu no ano de 2014, com a publicação da Lei n. 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, incluindo estratégias

para a Educação Superior, tais como a curricularização da Extensão, contemplada na estratégia 12.7, da Meta 12, que dispõe a necessidade de:

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Estratégia [...] 12.7) **assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão universitária**, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (Brasil, 2014, grifo nosso).

Como se nota, o Plano em vigor tem como Meta, até o final de 2024, elevar a Taxa Bruta de Matrículas (TBM) na Educação Superior para 50% e elevar a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) para 33% da faixa etária considerada adequada para acesso ao Ensino Superior, que seria entre pessoas da idade de 18 a 24 anos. Esse plano busca a qualidade da oferta da expansão em pelo menos 40% das novas matrículas, a qual já foi objeto de análise nesse estudo.

O destaque a se fazer aqui é em relação à curricularização da Extensão, pois a mencionada estratégia 12.7 não restringe sua aplicação apenas às universidades, mas abrange às demais IES, considerando-se ponto positivo. A estratégia promove ainda, uma redefinição do que deve ser considerado como atividades de Extensão no currículo, isto é, ao contrário do que previa o PNE 2001-2010, que indicava como modalidades extensionistas os cursos, eventos e prestações de serviços, o atual Plano só menciona programas e projetos.

Assim sendo, é possível inferir que a proposta perpassou o fato de que tanto a modalidade denominada programa quanto o projeto têm por característica a possibilidade de contemplar diversas atividades, tais como: cursos, eventos e prestações de serviços. Além disso, os prazos de sua execução são maiores, podendo variar de médio a longo prazo, os quais serão melhor definidos mais à frente.

Com vista a dar efetividade à Meta 12 e Estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, foi publicada a Resolução CNE/CES n. 7/2018, Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária/DCEU. De acordo com o Artigo 1º, sua finalidade é instituir princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das IES de todos os sistemas de ensino do País. Nessa feição é que a curricularização da Extensão se tornou obrigatória não apenas para as universidades, mas para todas as IES, conforme o que está previsto em seu Artigo 3º quando considera:

Atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da

aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Na Resolução n. 7/2018, há três núcleos para uma prática extensionista exitosa: a) integrar-se à matriz curricular e à organização da pesquisa na Educação Superior, pois na prática, deve ser exercida de forma obrigatória, e não mais facultada aos alunos da Graduação, como pode ser inserida na Pós-Graduação, tal como previsto no Artigo 2º, Parágrafo único; b) constituir-se como “processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico”, para além de processo meramente educativo, equivalendo ao ato político, cultural, científico e tecnológico, devendo ser interdisciplinar e abranger vários campos do saber; e c) promover uma “interação transformadora” entre as IES e outros setores pela “produção e aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”. O ponto central é a interação entre a IES e a comunidade externa, com os outros dois eixos da tríade universitária, sem que se dissociem, tal como já estabelecido pela CRFB/1988 (Brasil, 2018, Art. 2º e 3º).

A Extensão universitária, com o destaque para a desenvolvida na Amazônia brasileira, deve ser aquela realizada com a troca de saberes e experiências de forma mútua entre a Universidade e a comunidade, adotando metodologias em que o saber popular deve ser considerado para fins de aprendizagem, tal como já defendia Freire (1985), objetivando o conhecimento a partir da busca por respostas diante de problemas e realidades com praticidade, atuando com criticidade e politicamente em todos os espaços de poder. Para tanto, é preciso que ocorra a tomada de consciência dos sujeitos, pela via da interação dialógica, exercida mediante o protagonismo do aluno, tornando-o capaz de impulsionar a transformação da realidade, tanto na Academia quanto na sociedade.

A previsão da curricularização está disposta no Artigo 4º da Resolução, o qual estabelece que “as atividades de Extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de Graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. Trata-se de uma determinação, de cunho imperativo, a ser cumprida por todas as IES em seus cursos superiores. A inserção curricular deve estar estabelecida nos documentos institucionais, tais como os PDI, PPI e PPC (Brasil, 2018, Art. 2º). A Resolução também prescreve, nos Artigos 5º e 6º, as concepções e práticas das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, destacando-se que:

Art. 5º [...] II - **a formação cidadã** dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; Art. 6º [...] I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua **formação como cidadão crítico e responsável**; [...] III - **a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial**, as de

comunicação, cultura, **Direitos Humanos e justiça**, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, Direitos Humanos e educação indígena (Brasil/DCEU, 2018, grifo nosso).

Nota-se que a normativa procura ratificar a intenção já defendida na legislação (LDB, Artigo 2º e 43, I) e por instituições como o FORPROEX, de uma formação voltada para a cidadania, despertando o senso crítico e de responsabilidade nos sujeitos. De outra maneira, considera a necessidade de desenvolver iniciativas que expressem o compromisso social das Instituições de Ensino Superior com a inserção de certas áreas temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento.

A respeito das temáticas adotadas, merecem destaque dois pontos: a) que as DCEU incorporaram, como áreas temáticas, as defendidas pelo FORPROEX; b) a partir de 2006²⁰, foram mantidas as 8 (oito) áreas temáticas, não obstante ocorreu a modificação das terminologias nas áreas 3 e 7, porque anteriormente assim se denominavam: 3 – Direitos Humanos e 7 – Tecnologia; sendo que hoje consta: 3 – Direitos Humanos e **Justiça**; e 7 – Tecnologia e **Produção** (FORPROEX, 2006, p. 6, grifo nosso).

Em relação às temáticas ligadas aos Direitos Humanos, foi por meio do PNEx que houve a participação dos fóruns na implementação de projetos e programas da política nacional de Direitos Humanos, junto ao MEC e então Secretarias Especiais, dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial e das Políticas Públicas para as Mulheres. Diferentemente de outros, o fórum da Extensão “foi o pioneiro a criar a área temática de Direitos Humanos e uma comissão de Direitos Humanos coordenando e articulando as experiências, afirmando o compromisso com a consolidação do processo democrático”. (Zenaide, 2013, p. 146; Brasil/PNDH-1, 1996; Brasil/PNDH-2, 2002).

As DCEU também fazem constar, em seu Artigo 7º, que somente podem ser “consideradas atividades de Extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias” (Brasil/DCEU, 2018). Não basta promover um evento ou curso, cujo público-alvo se restrinja apenas à comunidade interna da IES, para ser considerado como prática extensionista, por exemplo. É preciso que, além do envolvimento da comunidade externa, haja vinculação à formação dos estudantes.

²⁰ No documento do FORPROEX (2006), consta que a mudança nas denominações ocorreu a partir de 2006. Porém, de acordo com Zenaide (2013, p. 147), tal mudança ocorreu em 2001, com a criação da Comissão de Direitos Humanos, o qual renomeou a área por “Direitos Humanos e Justiça”.

A Resolução n. 7/2018 estabelece, no Art. 8º, os tipos de atividades que são consideradas de Extensão, sendo elas: a) programas, b) projetos, c) cursos e oficinas, d) prestação de serviço. Assim, há uma pluralidade de atividades que podem ser desenvolvidas pelas IES em parceria com a comunidade, somente precisando identificar qual a finalidade, público e tempo de duração que se pretende alcançar.

Embora o documento legal não traga definição do que consiste cada modalidade, segundo o FORPROEX (2006, p. 10, grifo do autor), **Programas** são um conjunto de projetos, cursos, eventos, prestação de serviços etc., composto por atividades de ensino, pesquisa e Extensão. Possuem “caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”. Ao passo que **Projetos** constam de:

Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. Além disso, pode ser: vinculado a um programa (forma presencial – projeto faz parte de uma nucleação de ações); e não-vinculado a programa (projeto isolado) (FORPROEX, 2006, p. 10).

Das duas modalidades apresentadas pelo FORPROEX (2006), nota-se que ambas as ações são instrumentos importantes para serem trabalhados pelas IES. A proposta para tal utilização se dá em razão de serem mais duradouras e contemplarem diversas atividades extensionistas; daí a necessidade de um planejamento com melhor controle de execução.

Além disso, tanto um Programa quanto um Projeto podem estar relacionados entre si; um Projeto pode estar vinculado a um determinado Programa; ou ainda, um Programa pode contemplar vários projetos. O que os caracteriza e os diferencia é em relação ao prazo determinado e à duração para sua execução, podendo ser entre médio e longo prazo (Programas) ou de execução certa (Projetos). As IES também podem trabalhar com cursos e oficinas, prestações de serviços e eventos, caso o interesse seja por atividades mais pontuais e breves. À vista disso, é preciso compreender a finalidade de cada uma. Então vejamos:

Cursos e oficinas: curso é uma ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos. Já as oficinas são atividades vivenciadas e produção de materiais e/ou apresentação de tópicos de conteúdos trabalhados nas atividades de Extensão, possibilitando a reflexão acerca da prática extensionista e consolidando procedimentos e metodologias desenvolvidas. **Eventos:** ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico desenvolvido, conservado ou reconhecimento pela Universidade. **Prestação de serviço:** trabalho oferecido pela IES ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem (FORPROEX, 2006, p. 13-18).

As atividades mesmo com finalidades e modos de execução diferentes, geralmente têm propósitos semelhantes, seja na exposição/desenvolvimento de conteúdos de conhecimento

teórico e/ou prático quanto atingir um público-alvo. Por vezes, são mais conhecidas e desenvolvidas no âmbito acadêmico. Todavia, precisa atentar-se para que o alcance do público não se restrinja apenas ao público interno das instituições, mas alcance terceiros, não pertencentes à comunidade acadêmica. Já a prestação de serviços, como o próprio nome diz, é um serviço oferecido pela Instituição de Ensino Superior a terceiros e se caracteriza por ser intangível (que não apresenta características suficientes para ser notado ou entendido), inseparável do processo ou produto e que não resulta necessariamente na posse de um bem.

As DCEU também alcançam a avaliação, que pode ser feita tanto interna (autoavaliação) quanto externamente. A autoavaliação é de competência das IES e deve explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da Extensão. Destaca-se o papel das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) como importante ferramenta de avaliação da curricularização da Extensão. Já a avaliação externa é feita pelo INEP/MEC, que deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e reconhecimento das IES, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES). Alguns fatores devem ser observados pelo INEP na avaliação dos cursos, de acordo com o Art. 12:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de Extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; II - a articulação entre as atividades de Extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior; III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de Extensão nos cursos de graduação (Brasil/DCEU, 2018, Art. 12, grifos nossos).

Nota-se que a Resolução aponta os indicadores que devem ser observados no processo de avaliação. Mas para que as IES alcancem um bom conceito/nota deverão ter previstos e cumpridos no mínimo 10% do total da carga horária destinada para a Extensão, em articulação com o ensino, a pesquisa e a Extensão, prevendo os docentes que serão responsáveis pela orientação dessas atividades extensionistas. Quanto à avaliação externa, de acordo com o INEP/MEC (2020, p. 5, grifo dos autores), essa é feita considerando que:

[...] os cursos de graduação devem ter **autorização** para iniciar suas atividades, para depois receberem o **reconhecimento** do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter **renovação do reconhecimento**, para continuidade da oferta (Brasil/INEP, 2020, p. 5, grifo nosso).

A avaliação externa dos Cursos pode ser para autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento/recredenciamento dos cursos. Ademais, o processo deve transcorrer dentro de um fluxo composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação, via de regra é *in loco*, que resulta “em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam

aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas com a realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC” (Brasil, 2020b, p. 5).

Na avaliação referente ao Reconhecimento e à Renovação de Reconhecimento de cursos, por exemplo, devem-se observar alguns indicadores que apresentam dimensões em diversos aspectos: Dimensão 1 “Organização Didático-Pedagógica”; Dimensão 2 “Corpo docente e tutorial” e Dimensão 3 “Infraestrutura”. Assim, a Extensão universitária e sua curricularização na Dimensão 1, especificamente no Indicador 1.1, que trata das “Políticas institucionais no âmbito do curso”. Os conceitos variam, sendo 5 o máximo.

Quanto à avaliação de Cursos – Recredenciamento, segundo o INEP/MEC (2020b, p. 11), na Extensão é feita considerando o Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, precisamente no Indicador 1.1, que prevê a “Missão, os objetivos, as Metas e valores institucionais”, e no indicador 3.5 “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a Extensão”. No primeiro Indicador, deve-se atentar se “estão expressos no PDI, comunicam-se com as **políticas de ensino, de Extensão e de pesquisa** (esta última, considerando a organização acadêmica), traduzem-se em ações institucionais internas, transversais a todos os cursos, e externas, por meio dos projetos de responsabilidade social” (Brasil, 2020b, p. 11, grifo nosso).

Para fortalecer o processo de avaliação externa, no tocante a um diagnóstico se tais políticas de Extensão universitária estão em implementação nas IES, o FORPROEX definiu, “em dezembro de 2019, uma lista de indicadores de Extensão que serão utilizados para a curricularização creditação da Extensão. A Regional Norte escolheu 17 indicadores, que estão divididos em cinco dimensões: Dimensão 1-Política de Gestão; Dimensão 2-Infraestrutura; Dimensão 3-Relação Universidade-Sociedade; Dimensão 4-Plano Acadêmico; Dimensão 5-Produção Acadêmica (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020, p. 75), a seguir:

Dimensão 1 – Política de Gestão: Garantia da qualidade na Extensão; Valorização da prática extensionista como critério de promoção de carreira. **Dimensão 2 – Infraestrutura:** Estrutura de pessoal nos órgãos/setores de gestão da Extensão; Sistemas informatizados de apoio à Extensão. **Dimensão 3 – Relação Universidade-Sociedade:** Público alcançado por programas e projetos; Inclusão de população vulnerável nas ações extensionistas. **Dimensão 4 – Plano Acadêmico:** Participação geral da Extensão no apoio ao estudante; Regulamentação de critérios para a inclusão da Extensão nos currículos. **Dimensão 5 – Produção Acadêmica:** Ações de Extensão desenvolvidas por modalidades; Publicação de artigos em periódicos com base em resultados da Extensão. (FORPROEX NORTE, 2019; RENEX, 2019).

Nota-se uma importante ferramenta, vislumbrada pela regional Norte do FORPROEX, no tocante a se fazer o levantamento e o cruzamento dos dados na região. Isso para verificar a

efetivação ou não da curricularização da Extensão nas universidades públicas, sendo um grande desafio a ser implementado e seguido pelas demais regiões do Brasil.

A Diretriz reserva ainda uma atenção no capítulo III, que se refere ao “registro”, o qual corresponde do Artigo 13 ao 16 da Resolução, sendo que o primeiro considera que, para efeitos de cumprimento do PNE, as IES devem incluir em seus PDI:

I - a concepção de Extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários; **II - o planejamento e as atividades institucionais de Extensão**; **III - a forma de registro a ser aplicado** nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de Extensão que serão desenvolvidas; **IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes** nas atividades de Extensão; **V - a política de implantação do processo autoavaliativo da Extensão, as estratégias e os indicadores** que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução; **VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de Extensão**. (Brasil/DCEU, 2018).

Percebe-se o interesse da normativa em determinar que as IES institucionalizem a curricularização da Extensão, a começar pela atualização dos PDI, que devem prever a concepção de Extensão, ajustando-se aos princípios estabelecidos pela DCEU, com aplicação nos PPC. O documento deve conter ainda, o planejamento e as atividades institucionais de Extensão; a forma de registro a ser aplicado, indicando qual ou quais modalidades escolhidas para a inserção curricular da Extensão; quais as estratégias para creditação e participação dos discentes, a indicação da política de implantação do processo autoavaliativo da Extensão, as estratégias e os indicadores a serem realizados; e, por fim, a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de Extensão. Trata-se, portanto, de uma fase significativa e que precisa estar regulamentada mediante amplos debates para que se efetive.

O Artigo 14 aborda a importância de os PPC ressaltarem o valor das atividades de Extensão, mediante adequada caracterização quanto à participação dos estudantes como a forma de obtenção dos créditos. Já o Artigo 15 trata da necessidade de registro dessas atividades extensionistas, constando na proposta o desenvolvimento e a conclusão devidamente registrados de forma sistematizada. Além disso, o Artigo 16 prescreve que tais atividades também devem ser “adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo” (Brasil, 2018).

Nas “Disposições gerais”, de acordo com os Artigos 17 e 18 da DCEU, a norma autoriza as IES a estabelecerem parcerias, bem como recomenda a valorização do envolvimento do corpo técnico-administrativo nas atividades extensionistas. Trata-se de

diretrizes estabelecidas para serem cumpridas por todas as IES, considerando que tal resolução entrou em vigor na data de sua publicação e o prazo para seu cumprimento são 3 anos, a contar da data de sua homologação.

Não se pode esquecer que nesse ínterim, em decorrência da calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19, em 2020, foi aprovada a prorrogação desse prazo mediante a publicação da Resolução CNE/CES n. 1/2020, que dispõe sobre o novo prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No rol de sete diretrizes a serem prorrogadas, consta a DCEU, constituindo o prazo para que todas as IES brasileiras curricularizem a Extensão universitária expirou no dia 19 de dezembro de 2022.

Para Imperatore (2019, p. 153), “curricularizar a Extensão significa conceber um processo de aprendizagem que transcenda a mera transferência de conteúdo (ensino) e se reconfigure em conhecer para transformar, quer seja uma epistemologia crítico-dialética conexa a aprendizagens experienciais”. Torna-se, assim, uma ação desafiante, porém, necessária, que precisa ser observada e implementada pelas IES, não por se tratar de uma política obrigatória, mas, sim, pelo entendimento firmado dos benefícios que pode gerar ações extensionistas articuladas com áreas de pertinência social. Tem-se como exemplo os Direitos Humanos no currículo dos cursos, contribuindo para um processo formativo não apenas dos alunos, como também das comunidades nas quais as universidades estão inseridas.

Assim, as universidades, sobretudo as situadas na Amazônia brasileira, devem assumir a postura de servir de espaço para que haja a troca de saberes pela comunicação, com diálogos interativos, gerando uma transformação social, de ordem política, educativa, cultural e científica, conforme será discutido a seguir. Para isso, este estudo identificará, a seguir, como os Direitos Humanos vêm sendo inseridos/organizados na curricularização da Extensão e nas práticas extensionistas das Universidades Federais da Amazônia brasileira.

3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de adentrar os resultados desta pesquisa, busca-se, nesta seção, apresentar os procedimentos metodológicos que subsidiaram o seu desenvolvimento. De maneira geral, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujos *loci* foram 7 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Amazônia brasileira, a respeito das quais manuseou-se farta documentação. Na fase de campo contou com a colaboração de 8 sujeitos entrevistados, mediante utilização da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2011), conforme desdobramentos do texto.

A temática e os *loci* escolhidos estão relacionados a diversos fatores, que perpassam o viés pessoal, acadêmico e profissional desta pesquisadora, os quais já foram mencionados na Introdução. Todavia, o propósito maior é colaborar para o fomento e a valorização de pesquisas que discutam e retratem o cenário da EDH, da Extensão universitária e seu processo de curricularização na Educação Superior na Amazônia brasileira.

A pesquisa também está em consonância ao propósito do próprio Programa de Pós-Graduação ao qual se vincula esta pesquisadora. Isso considerando que um dos objetivos previstos no Artigo 3º, I, do Regimento Interno, é “contribuir para a produção integrada de conhecimentos acadêmico-científicos sobre a Educação na Amazônia e áreas correlatas, por meio da execução de projetos de pesquisa, guardando coerência com as linhas propostas no Programa” (EDUCANORTE, 2020, Art. 3º, I).

De acordo com os dados divulgados pelo INEP (Brasil, 2022), no campo da Educação Superior, atualmente, a Região Norte conta com cerca de 17 IES no segmento público federal, das quais 10 são IFES:

Quadro 4 – Número de IES, por dependência administrativa na Região Norte (2022)

UF	Total por dependência administrativa no segmento público federal	IFES
Acre	2	1
Amapá	2	1
Amazonas	2	1
Pará	5	4 ²¹
Rondônia	2	1
Roraima	2	1
Tocantins	2	1
Total	17	10

Fonte: INEP (Brasil, 2022), com adaptações da autora.

²¹ As Universidades Federais, localizadas no estado do Pará são: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Com base nesse cenário, o critério utilizado para a realização deste estudo partiu da escolha de uma universidade pública federal de cada Unidade da Federação/UF para fins de representatividade da Região Norte, na Amazônia brasileira, sendo elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA)²², Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). As sete IFES selecionadas compõem um extrato de 70% das universidades públicas federais da região, as quais serão devidamente caracterizadas em seção própria.

A coleta de dados configura-se como primária e secundária. Ela é de base primária, por se tratar de uma pesquisa de campo, com utilização de entrevista semiestruturada com os representantes institucionais de cada IFES selecionada; também é secundária porque se utiliza da análise dos documentos e normativas institucionais que tratam do tema.

No que se refere à pesquisa de campo, de acordo com Richardson (1999, p. 160), a entrevista consiste em uma “técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. Para se compreender como estão sendo concebidos e organizados os Direitos Humanos no processo de curricularização da Extensão e práticas extensionistas das universidades federais selecionadas, utilizou-se desse recurso.

Como se trata de pesquisa com a participação de seres humanos, o projeto foi submetido no dia 5 de janeiro de 2023, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por meio da Plataforma Brasil, com registro CAE 66489623.0.0000.0003 e Parecer de n. 5.863.469, sendo devidamente aprovado, conforme se verifica nos anexos A e B desse texto. O contato com os representantes institucionais das sete IFES se deu mediante comunicação via *e-mail*, *WhatsApp* e ligações, no qual foi encaminhado ofício solicitando autorização para acesso aos dados e concessão de entrevista, com termo de anuência devidamente assinado, conforme Apêndices A e C.

Cabe ressaltar que, embora a pesquisa tenha como foco as sete IFES da Região Norte, a entrevista foi realizada com apenas seis representantes institucionais, à exceção da UFAM, que apesar dos esforços, não foi possível obter entrevista com o pró-reitor, nem com substituto ligado à área.

O estudo consistiu na realização de entrevista semiestruturada, composta por nove perguntas (Apêndice B), com oito entrevistados/colaboradores das IFES selecionadas,

22 O critério utilizado considerou o maior tempo de criação e atuação da Universidade (por antiguidade), em relação às demais universidades públicas federais, localizadas no Estado do Pará, quais sejam: *Universidade Federal do Oeste do Pará* (UFOPA), *Universidade Federal Rural da Amazônia* (UFRA) e *Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará* (UNIFESSPA).

vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e também de uma Pró-Reitoria de Graduação, os quais serão demonstrados de acordo com o quantitativo e cargo ocupado (Quadro 5).

Esclarece-se ainda que, via de regra, o foco seria os representantes das Pró-Reitorias de Extensão das IFES. Contudo, a razão pela qual inclui-se a participação de duas colaboradoras ligadas à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROGRAD da UNIFAP ocorreu porque, na entrevista com a Diretora de Extensão dessa universidade, a contribuição e a participação de setores ligados a esta Pró-Reitoria foram muito citados.

Na tentativa de complementar as informações da referida universidade, buscou-se na Coordenação de Ensino de Graduação (COEG) e na Divisão de Currículos e Programas (DCP) ligadas à PROGRAD/UNIFAP, o manejo de novos dados que permitissem compreender melhor o processo de curricularização da Extensão e sua articulação com a EDH nesta instituição. Por isso, houve a inclusão desses setores, considerando também a ausência de documentos normativos institucionais sobre o tema e dada a facilidade de acesso à instituição que é local de residência desta pesquisadora.

As entrevistas com os oito colaboradores ocorreram entre o período de fevereiro a setembro de 2023, e tiveram duração média de 40 minutos. Foram gravadas, e posteriormente transcritas, para então serem analisadas. A função exercida pelos colaboradores no momento da realização da pesquisa de campo era ligada à Pró-Reitoria de Extensão, Direção de Departamento de Extensão, Coordenação de Ensino e Chefia de Divisão de Currículo e Programas, haja vista o teor da ilustração a seguir:

Quadro 5 – Quantitativo e função desempenhada pelos colaboradores da pesquisa nas IFES

Função exercida na universidade	
Cargo/função	Quantitativo
Pró-Reitor de Extensão	2
Diretora de Departamento de Extensão	4
Coordenadora de Ensino	1
Chefe de Divisão de Currículo e Programas	1

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2023)

Realizou-se entrevista com dois pró-reitores de Extensão, ligados à UFAC e à UFPA, bem como quatro diretoras de Departamento de Extensão, vinculadas às Pró-Reitorias de Extensão, a seguir: UNIFAP, UNIR, UFRR e UFT. Além disso, foi possível obter informações com duas colaboradoras, ligadas à Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAP, vinculadas à COEG e à DCP, somando oito colaboradores entrevistados.

Para se referir à fala dos entrevistados, neste estudo, utilizou-se das expressões “colaborador(a)” e “entrevistado(a)”, seguido da sigla da universidade a que este representa.

A exceção foi para os representantes da UNIFAP, uma vez que foram três entrevistadas, daí a necessidade de mencioná-las como “colaboradora/entrevistada A” para se referir à Diretora de Extensão, “colaboradora/entrevistada B”, para se referir à Coordenadora de Ensino e “colaboradora/entrevistada C”, para se referir à Chefe de Divisão de Currículos e Programas, essas últimas ligadas à PROGRAD/UNIFAP.

Na sequência, enfatiza-se que a pesquisa também é documental, por se valer de materiais que não receberam ainda o tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados em consonância aos objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 46). O objetivo consiste na “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”, de tal modo que “este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2011, p. 45-46).

Priorizou-se o levantamento de documentos institucionais disponíveis no *site* das universidades, que versam sobre a Extensão universitária e sua curricularização. Assim, a busca se concentrou nos PDI, relatórios/lista do processo de integralização da curricularização da Extensão universitária, manuais e catálogos de Extensão, bem como nos documentos regulatórios (leis, resoluções, instruções normativas).

Tal escolha deve-se ao fato de que nas DCEU, em seus Artigos 2º, 13 e 14, para efeito de cumprimento, é necessário que as IES regulamentem a matéria, devendo ainda estar expressamente mencionada nos documentos institucionais como os PDI e PPP dos cursos de graduação (Brasil, 2018). Essa fase ocorreu com a intenção de compreender, por meio da relação entre o descrito nos documentos normativos institucionalizados com as falas dos representantes institucionais sobre as concepções, a trajetória percorrida e a atuação prática das universidades quanto à curricularização da Extensão articulada com a EDH na Região.

A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo, apoiando-se nos estudos de Bardin (2011), além de Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), sendo essa um instrumento utilizado para descrever e interpretar o conteúdo das mais diversas classes de documentos e textos. A proposta foi direcionar as sistematizações da pesquisa para a interpretação dos documentos e das mensagens, com o fito de compreender seus significados fora do contexto comum de leitura. De acordo com Bardin (2011), tal técnica se desdobra em três importantes etapas, sendo elas: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação.

Na **pré-análise**, a leitura flutuante se deu pelo contato inicial com os documentos para a construção de dados, com a busca do que havia de documentação ligada à Extensão universitária e sua curricularização, nas páginas oficiais da Pró-Reitoria de Extensão das

IFES. Em seguida, partiu-se para a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (*corpus*), que, nesse caso, foram: os PDI; os relatórios/listas atualizados sobre a curricularização da Extensão; as resoluções; as instruções normativas, os manuais ou guias de curricularização da Extensão; e, por fim, os catálogos de Extensão atualizados.

Na **exploração do material**, que consiste na análise propriamente dita, abrangeu-se a exploração do material elaborado com a fixação de categorias sobre sistema de codificação em que dados brutos são sistematizados. A codificação trata dos dados brutos do texto por procedimentos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, que permitam atingir uma representação do conteúdo. Nesse passo, foram elaboradas as unidades de registro, as unidades de contexto, as regras de contagem dos elementos e, por fim, as categorias. Vide Quadro 6.

Quadro 6 – Codificação do tema por Unidades de Registro/Unidades de Contexto com respectiva categorização temática

Unidade de registro	Subcategoria (unidade de contexto)	Categorização	
Palavra ou frase	Compreensão do sentido verdadeiro amplo/próximo	Semântico (categorias temáticas)	
Normas, procedimentos e critérios	Normatização e procedimentos da curricularização da Extensão	Institucionalização da curricularização da Extensão	
Sistemas de avaliação e monitoramento			
Regulamento/a Extensão			
Política de Extensão			
Atividades extensionistas/Extensão			
Flexibilização curricular			
Curricularização da Extensão			
Modalidade de Extensão	Componentes Curriculares de Extensão	Caracterização e operacionalização da curricularização da Extensão universitária	
Modalidades extensionistas			
Programas e projetos			
Ação Curricular de Extensão			
Atividade Curricular de Extensão			
Componente Misto de Extensão			
Modelo Dissociado de Disciplina			
Disciplina	Interação dialógica da universidade com a comunidade	Extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas	
Interação com a comunidade			
Aproximação da universidade com a comunidade			
Troca de saberes			
Processo interdisciplinar			Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
Interdisciplinaridade e interprofissionalidade			
Interdisciplinaridade e intersetorialidade			Articulação com a tríade: ensino, pesquisa e Extensão
Extensão não existe sem o ensino e a pesquisa			
Interligação com o ensino e com a pesquisa			Impacto na formação discente
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão			
Protagonismo do aluno			Impacto e transformação social
Formação do estudante			
Transformação social			Temas ou iniciativas que expressem um compromisso social
Transformação da universidade e sociedade			
Relevância para a sociedade			
Impacto na própria sociedade			
Temas que expressem compromisso social	Temas ou iniciativas que expressem um compromisso social	Extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas	
Temas transversais ou transversalidade			
Comunicação			
Cultura			
Direitos Humanos e Justiça			
Educação			
Meio ambiente			
Saúde			
Tecnologia e produção			
Trabalho			
Áreas temáticas	Diálogos inter e transdisciplinares em EDH	Articulação da EDH na curricularização e ações extensionistas	
Transversal ou transversalidade			
Educação Ambiental			
Educação em Direitos Humanos			
Questões étnico-raciais			

Fonte: elaborado pela autora, baseando-se nos estudos de Bardin (2011).

Conforme o Quadro 6, o processo de codificação se estabeleceu da seguinte forma: as **Unidades de Registro (UR)** foram criadas a partir da palavra ou da frase, que neste caso, perfizeram a escolha de 45 palavras-chave ou descritores, que estão relacionadas a 9 **Unidades de Contexto (UC)**, designadas de subcategorias, representando o sentido mais próximo e verdadeiro das UR, sendo elas: 1) “Interação dialógica da universidade com a comunidade”; 2) “Interdisciplinaridade e interprofissionalidade”; 3) “Articulação entre ensino, pesquisa e Extensão”; 4) “Impacto na formação do estudante”; 5) “Impacto e transformação social”; 6) “Iniciativas que expressem o compromisso social”; 7) “Normatização e procedimentos da curricularização da Extensão”; 8) “Componentes Curriculares de Extensão”; e 9) “Diálogos inter e transdisciplinares em EDH”.

Frisa-se que a regra de contagem adotada se baseou na presença de certos elementos ou UR (palavras e temas) e na frequência simples (quantidade de aparições) das UR no material pesquisado, que foram representadas por número (0, 1, 2, 3). Essa fase foi finalizada com a **Categorização** – o procedimento de classificação e agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles. O critério usado foi o semântico (categorias temáticas), baseado nas seguintes temáticas: 1) “Regulamentação da curricularização da Extensão”; 2) “Caracterização da curricularização da Extensão”; 3) “Extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas”; e 4) “Articulação da EDH na curricularização e ações extensionistas”, totalizando quatro categorias temáticas para análise.

Após a classificação de codificação, chegou-se a este modelo de análise, procedendo do objeto de comparação, amparando-se em dois elementos, quais sejam: os documentos institucionais e as entrevistas com os colaboradores das IFES, os quais foram analisados e mapeados seguindo a relação desses com as categorias definidas:

Quadro 7 – Instrumentos de análise para focar a curricularização da Extensão articulada à EDH

Instrumentos de análise para evidenciar o processo de curricularização da Extensão articulado com a EDH	
Documentos institucionais	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o seu Projeto Político Pedagógico ou Institucional (PPP elemento do PDI)
	Regulamentação sobre Extensão universitária e sua curricularização, entre elas: Resoluções, Portarias, Instruções Normativas, etc.
	Outros documentos, como: Catálogos de Extensão; Guia ou Manual de curricularização/PPC; Relatórios/listagem de monitoramento da integralização da curricularização da Extensão.
Entrevistas	8 colaboradores de 6 IFES

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme observado no Quadro 7, o **tratamento dos resultados e interpretação**, como terceira e última fase da análise de conteúdo, consiste na inferência e interpretação da análise dos dados da pesquisa, dedicados especificamente na análise, mediante a condensação das informações perante a intuição reflexiva e crítica dos dados construídos. Cabe frisar que se optou por discutir os dados de cada categoria temática estabelecida a partir da

representação institucional de cada IFES, na ordem indicada: UFAC, UFAM, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT, tal como na próxima seção, que analisa e discute os resultados.

Desse modo, a análise e o compartilhamento das informações referentes aos processos instituintes de curricularização da Extensão universitária e sua articulação com a EDH no âmbito das IFES da Amazônia brasileira contribuíram para a produção do conhecimento do cenário atual no âmbito da região, permitindo conhecer e dar visibilidade ao que já foi efetivado e priorizado como área temática pelas universidades públicas.

Feitas essas considerações, antes de apresentar os resultados deste estudo, é necessário apresentar, resumidamente, quem são essas universidades federais que compõem a Amazônia brasileira por meio de uma breve caracterização.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS *LOCI*: SETE IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

A seguir, consta síntese do perfil institucional das sete IFES da Região Norte do Brasil, que compõem a Amazônia brasileira. A intenção é apresentar a criação, a base legal, a estrutura atual e o quantitativo de cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados, com base nas informações de seus PDI para, posteriormente, cotejá-los aos resultados que as aproximam ou se distanciam quanto à institucionalização da Extensão universitária e seu potencial de priorização para os Direitos Humanos. Por ordem de criação, eis as IFES-*loci*: UFAM, UFPA, UFAC, UNIR, UFRR, UNIFAP e UFT. Todavia, para fins de análise dos resultados será apresentado as IFES a partir da ordem alfabética de suas nomenclaturas (UFAC, UFAM, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT).

1) **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**

Em 1909 nasceu a primeira Universidade do país, denominada de Escola Universitária Livre de Manáos, a qual, em 12 de fevereiro, em sessão solene, o Conselho Constituinte “elegeu Eulálio Chaves para promover o reconhecimento oficial da Escola e cuidar da publicação de seus Estatutos. E a Lei n. 601, de 8 de outubro de 1909, considerou válidos os títulos expedidos pela Escola Universitária” (UFAM/PDI, 2016-2025, p. 51).

A então Escola Universitária Livre de Manáos nasceu no Clube da Guarda Nacional do Amazonas, entidade criada em 5 de setembro de 1906, cujos estatutos, publicados no ano seguinte, previam a criação de uma escola prática militar. Contudo, sua concretização ocorreu somente em “10 de novembro de 1908 quando foi criada em Manaus a Escola Militar Prática do Amazonas. A Escola mantinha apenas dois cursos - um preparatório e outro superior”. Embora se verifique uma experiência bem-sucedida, a primeira universidade brasileira durou

apenas 17 anos, sendo desativada em 1926, passando a funcionar apenas como unidades isoladas de ensino superior, mantidas pelo Estado (UFAM/PDI, 2016-2025, p. 51).

Como sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos, a Universidade do Amazonas foi criada por meio da Lei Federal 4.069-A/1962, cuja publicação se deu no DOU em 27 de junho daquele ano. Porém, sua instalação como Fundação de Direito Público mantida pela União ocorreu somente em 17 de janeiro de 1965. Ademais, apesar de sua criação ter sido nessa data, na realização da 18ª Reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Amazonas, ocorrida no dia 3 de julho de 1964, ficou “decidido que a data de comemoração da instalação da Universidade do Amazonas seria a mesma data de criação da Escola Universitária Livre de Manáos” (UFAM/PDI, 2016-2025, p. 52).

Para cumprir o seu objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolvendo pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e provendo a Extensão universitária, a UFAM possui atuação nas seguintes áreas: “Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas. Tais áreas estão distribuídas em 23 (vinte e três) unidades acadêmicas, em 06 (seis) *campi*, sendo 1 (um) na Capital e 5 (cinco) no Interior”. Oferta cerca de 153 cursos de Graduação e 30 de Pós-Graduação *stricto sensu* (UFAM/PDI, 2016-2025, p. 53).

2) Universidade Federal do Pará (UFPA)

A Universidade Federal do Pará (UFPA) “é uma instituição pública de Educação Superior, com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto n. 65.880, de 16 de dezembro de 1969, sendo modificada em 4 de abril de 1978 pelo Decreto n. 81.520”. Possui autonomia, caracterizando-se como uma universidade *multicampi*. Atua no Estado do Pará, com sede e foro legal na cidade de Belém. Além do *campus* de Belém, “há 11 *campi* instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí” (UFPA/PDI, 2016-2025, p. 23).

De acordo com o PDI atual, é considerada a maior instituição do Norte do País e, segundo os dados relativos a 2015, possui como comunidade acadêmica cerca de 61.938 pessoas, com a seguinte distribuição: 2.693 professores (efetivos, temporários, visitantes, e docentes efetivos da Educação Básica e da Profissional); 2.375 técnico-administrativos; 9.572 discentes matriculados nos cursos de Pós-Graduação; 40.275 discentes matriculados nos cursos de Graduação; 1.372 discentes matriculados na Educação Básica e 5.651 discentes matriculados na Educação Profissional e Tecnológica e cursos Livres oferecidos pelo Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), Instituto de Ciência da Arte (ICA), e Casa de Estudos

Germânicos. Assim, a universidade oferta 535 cursos de Graduação, 68 cursos de Mestrado, 37 cursos de Doutorado, além de 45 cursos de Especialização (UFPA/PDI, 2016-2025, p. 22).

3) Universidade Federal do Acre (UFAC)

A Universidade Federal do Acre (UFAC), instituição de ensino superior, pública e gratuita, vinculada ao MEC, teve sua origem com a criação da Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual n. 187, em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas. No ano de 1970, ocorreu a criação dos primeiros cursos de licenciatura (Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais), com a publicação da Lei Estadual n. 318, que se oficializou como Centro Universitário do Acre. Contudo, foi reconstituída em Fundação Universidade do Acre pela Lei estadual n. 421, em 22 de janeiro de 1971. Sua federalização ocorreu em 5 de abril de 1974, por meio da Lei n. 6.025, passando a denominar-se Universidade Federal do Acre, sendo regulamentada pelo Decreto n. 74.706, de 17 de outubro de 1974 (UFAC/PDI, 2014-2023, p. 22).

Em 2017, por meio da Portaria n. 315, a IES foi recredenciada pelo MEC por um período de 8 anos, com conceito institucional 4, em uma escala de 1 a 5, estando entre as quatro universidades da Região Norte a receber tal conceito. Atualmente, apresenta o seguinte quantitativo em relação ao número de servidores: 857 docentes (Educação Superior e educação básica) e 734 técnico-administrativos. Quanto ao número de estudantes, são: 8.754 matriculados na Graduação; 929 matriculados na Pós-Graduação e 598 matriculados no PARFOR/PROEMAT (UFAC/PDI, 2014-2023, p. 26).

Quanto à estrutura e área de atuação, de acordo com o PDI, ela conta com 3 *Campi*, sendo eles: *Campus* Sede (Rio Branco), *Campus* Floresta (Cruzeiro do Sul) e o *Campus* Fronteira do Alto Acre (Brasileia). Dispõe ainda de 4 (quatro) núcleos, nos seguintes municípios: Xapuri, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá e 1 unidade especial, qual seja, o Colégio de Aplicação, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possui 48 cursos de graduação, na pós-graduação, apresenta: 06 especializações, 14 mestrados e 4 doutorados.

4) Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Com transformação do Território Federal de Rondônia para Estado em 1982, houve a necessidade de uma instituição própria de Ensino Superior. Para isso, “a sociedade política em articulação com o Governo Federal cria a Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, a partir da já existente FUNDACENTRO”. Sua instituição foi no dia 8 de julho de 1982, por meio da Lei n. 7.011. No início, a UNIR “era composta por 9 cursos de graduação,

72 docentes lotados em 3 departamentos Didático-Científicos, com a qualificação em cursos de especialização e um número reduzido com curso de mestrado, compondo 88 servidores técnicos e 707 alunos” (UNIR/PDI, 2019-2024, p. 53).

De acordo com o PDI, a universidade “está presente em oito municípios do estado de Rondônia, promovendo a disseminação do conhecimento superior, com a função de formar profissionais e pesquisadores, tendo relevante importância no contexto da região amazônica”. Possui os seguintes *campi*: *Campus* de Ariquemes; *Campus* de Cacoal; *Campus* de Rolim de Moura; *Campus* de Ji-Paraná; *Campus* de Guajará-Mirim; *Campus* de Presidente Médici; *Campus* de Vilhena; *Campus* de Porto Velho (UNIR/PDI, 2019-2024, p.53-56).

A Universidade, por meio de seus 8 *campi*, oferece cursos regulares presenciais: a) Graduação (bacharelados e licenciaturas); b) Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmica e profissional); c) Pós-Graduação *lato sensu*. No Ensino a Distância, conta com: a) Graduação (Bacharelado e Licenciatura); b) Pós-Graduação *lato sensu*, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ainda com Cursos de Educação Continuada, como: a) Cursos de Extensão; b) Cursos no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (UNIR/PDI, 2019-2024, p.58-59).

5) Universidade Federal de Roraima (UFRR)

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) é uma fundação pública, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial. Fundamenta-se no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão. Sua autorização foi dada pela Lei n. 7.364/1985, e criada por meio do Decreto-Lei n. 98.127/1989, cuja aula inaugural aconteceu em 19 de março de 1990. Vinculada ao MEC, seu primeiro Estatuto foi homologado por meio da Portaria n 578, de 24 de outubro de 1989, publicada no DOU em 4 de dezembro de 1989 (UFRR/PDI, 2021-2025, p. 36).

De acordo com o PDI atual, a UFRR “atua na educação básica, no ensino técnico e tecnológico, superior, nas modalidades presenciais e a distância e, na pós-graduação”. Na Educação Básica, possui o Colégio de Aplicação, que oferece os níveis fundamental e médio, além de servir como espaço para estágio, especialmente dos cursos de Licenciatura. Na Educação Profissional, atua por meio da Escola Agrotécnica (EAGRO). Na Educação Superior, “conta com 48 cursos de bacharelado e licenciatura, distribuídos em seus três *Campi* (Paricarana, Cauamé e Murupu), ofertados pelos centros e institutos didáticos e pela Escola Agrotécnica. E na modalidade a distância, são oferecidas 3 licenciaturas”. Já na Pós-

Graduação, “dispõe de 10 Mestrados e 2 Doutorados de programas próprios e, na oferta em rede, conta com 5 Mestrados e 1 Doutorado. Os cursos de nível *lato sensu* são ofertados por demanda, portanto não regulares” (UFRR/PDI, 2021-2025, p. 37-38).

6) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi instituída por meio do Decreto 98.977, de 2 de março de 1990, publicado em 5 de março do mesmo ano no DOU n. 43, nos termos da Lei n. 7.530/1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la. Seu estatuto foi aprovado pela Portaria Ministerial n. 868/1990, em consonância com o Parecer n. 649/1990-SESU e publicado no Documento MRC n. 35 (UNIFAP/PDI, 2020-2024, p. 63).

Sua fase embrionária ocorreu em meados de 1970, com o Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará em Macapá (NEM/UFPA), tornando-se o marco do ensino superior no então Território Federal do Amapá (TFA) na época. Como instituição de fato e de direito, o primeiro vestibular ocorreu em 1991 e somente a partir de 2002 é que foi possível eleger o seu Reitor, por meio do processo de consulta prévia, para compor a lista tríplice (UNIFAP/PDI, 2020-2024).

No tocante à estrutura e área de atuação, a universidade dispõe de 4 (quatro) *campi* em funcionamento, sendo eles: *Campus* Marco Zero do Equador, no município de Macapá; *Campus* Binacional de Oiapoque, em Oiapoque; *Campus* Mazagão, no município de Mazagão; e *Campus* Santana, no município de Santana. Além desses, “possui estrutura física nos municípios de Amapá, Laranjal do Jari e Tartarugalzinho, e, ainda, áreas nos municípios de Calçoene, Porto Grande e Cutias” (UNIFAP/PDI, 2020-2024, p. 68).

A estrutura contempla “7 (sete) Departamentos Acadêmicos, definidos no *Campus* Marco Zero do Equador, em Macapá”. Conta ainda com a oferta de 52 (cinquenta e dois) cursos de graduação, na forma presencial e a distância, “assim como dispõe de 4 (quatro) Doutorados, 13 (treze) cursos de Mestrado e 19 (dezenove) cursos de Especialização *lato sensu*, dentre esses, 10 (dez) no formato presencial e 9 (nove) no formato a distância” (UNIFAP/PDI, 2020-2024, p. 64).

7) Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada por meio da Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000 (UFT/PDI, 2021-2025). Embora sua criação tenha sido em 2000, “a UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins”. Somente no ano de 2004, por meio da Portaria n. 658, de 17 de março de 2004, o

MEC homologou o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, tornando-se possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores: Conselho Universitário - CONSUNI e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE (UFT/PDI, 2021-2025, p. 32-33).

Destaca-se que nos “anos de 2019 e 2020 ocorreu o desmembramento da UFT e a consequente criação de uma nova universidade do Estado, a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT”. Apesar disso, verifica-se que “a UFT continua sendo a maior instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e de desempenho acadêmico”. Atualmente, conta com 53 cursos de graduação presenciais, 15 programas de mestrado acadêmico; 12 mestrados profissionais e 5 doutorados, além de cursos de especialização *lato sensu* presenciais, 1.154 docentes, 16.533 alunos e 866 técnico-administrativos (UFT/PDI, 2021-2025, p. 34).

Desse modo, como forma de obter um panorama geral sobre a caracterização de cada IFES da Amazônia brasileira, selecionada para este estudo, o Quadro 8, a seguir, apresenta um resumo dessas sob o foco do marco legal de criação, a quantidade de *campi* e cursos ofertados (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado). As informações foram extraídas com base na pesquisa documental realizada nos PDI em vigor de cada IFES.

Quadro 8 – Dados sobre a criação, *campi* e oferta de Graduação e Pós-Graduação nas IFES da Região Norte

IFES	Criação	Campi	Número de cursos			
			Grad.	Esp.	Mest.	Dout.
UFAM	Lei Federal n. 4.069-A, de 12 de junho de 1962. Lei n. 10.468, de 20 de junho de 2002 passou a denominá-la de Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	6	153	-	30	10
UFPA	Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto n. 65.880, de 1969, sendo modificada pelo Decreto n. 81.520, de 4 de abril de 1978.	12	535	45	68	37
UFAC	Lei n. 6.025, denominando Universidade Federal do Acre. Regulamentada pelo Decreto n. 74.706, de 17 de outubro de 1974.	3	48	6	14	4
UNIR	Lei n. 7.011, de 8 de julho de 1982.	8	69	6	11	1
UFRR	Decreto-Lei n. 98.127, de 8 de setembro de 1989.	3	51	-	15	3
UNIFAP	Decreto 98.977, de 2 de março de 1990, nos termos da Lei 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la.	4	52	10	13	4
UFT	Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000.	5	53	11	27	5

Fonte: elaborado pela autora, com base em documentos institucionais²³.

Os dados apresentados demonstram que as sete IFES que compõem a Região Norte do Brasil foram criadas a partir da década de 1950²⁴, com a implantação da UFPA, em 1957, que

23 Informações extraídas dos PDI em vigor das Universidades, destacadamente localizados a seguir: UFAC/PDI (2020, p. 26); UFAM/PDI (2016, p. 53-61 e 171-172); UFPA/PDI (2016, p. 20 e 23); UNIFAP (2020, p. 63; 65-67 e 92); UNIR/PDI (2019, 96-98, 137-141); UFRR/PDI (2021); UFT/PDI (2021, p. 34 e 144-153).

24 A história da educação superior brasileira aponta que, em 1909, nasceu a primeira Universidade do país, denominada de Escola Universitária Livre de Manaus, mas, embora tenha sido considerada uma experiência bem-sucedida, foi desativada em 1926. Por conseguinte, somente em 1962, por meio da Lei Federal n. 4.069-A foi criada a Universidade do Amazonas, sendo, assim, considerada como a sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manaus (PDI/UFAM, 2016). Por essa razão, entende-se tratar de um legado histórico, relacionado com a inserção da educação superior na Amazônia, porém, sendo instituições distintas.

já é uma instituição sexagenária, enquanto a Universidade mais recente foi criada nos anos 2000, com a instalação da UFT. Por consequência, nota-se que essas IFES apresentam uma média de existência de 44,8 anos, não chegando a setenta anos de atuação no país.

A institucionalização dessas Universidades públicas na Região Norte ocorreu ao longo do século XX. A começar pela década de 50, com a UFPA (1957), passando pela década de 60, com a criação da UFAM (1962) e posteriormente, na de 70, com a UFAC (1974). Intensificou-se na década de 80, com a criação da UNIR (1982) e da UFRR (1989), seguindo nos anos 1990 com a criação da UNIFAP e, por fim, com a criação da UFT no ano de 2000.

Sobre esse descompasso na institucionalização, é possível presumir que havia pouco ou não havia interesse do Estado em investir na Educação Superior da região, tampouco incentivos para a instalação de IES, sobretudo de seguimento público. Além disso, acredita-se que, por elas possuírem uma média de quarenta anos de existência, ainda estão em processo de amadurecimento institucional, se comparado às demais regiões do Brasil, onde já se conta com universidades centenárias, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n. 14.343.

Em termos de crescimento e expansão de suas estruturas, via *campi* e oferta de cursos, verifica-se que a universidade que possui maior número de *campi*, sendo considerada *multicampi*, é a UFPA, que conta com o número expressivo de 12 *campi* distribuídos pelo estado. Em seguida, é possível identificar a UNIR, com 8; a UFAM, com 6; a UFT, com 5; a UNIFAP, com 4; e a UFAC e UFRR, ambas com 3 *campi*.

Em relação aos cursos de graduação, a UFPA novamente se destaca ao dispor de 535 cursos distribuídos entre seus *multicampi*. Em seguida, vem a UFAM, com 153; a UNIR, com 69; a UFT, com 53; a UNIFAP, com 52; a UFRR, com 51; a UFAC, com 48. Em se tratando da pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), observa-se que a UFPA dispõe de 150 cursos entre especialização, mestrado e doutorado. Em seguida, vem a UFAM, com 40; a UFT, com 32; a UNIFAP, com 27; a UFAC, com 24; a UNIR e a UFRR, ambas com 18 cursos de pós-graduação.

O que se observa é que, entre os estados da Região Norte, a UFPA e a UFAM (com exceção ao número de *campi*) se destacam nos aspectos mencionados. Um dos fatores que pode contribuir para esses dados pode estar relacionado ao tempo de criação delas, uma vez que ambas são as mais antigas, com mais de sessenta anos de atuação, seus *campi* e unidades expandidos e distribuídos em diversos municípios de seus estados. Além disso, infere-se que pode estar ligado ao fato de haver uma política de estímulo e fortalecimento do corpo técnico-

docente, no tocante à capacitação para formações qualificadas e às produções nas mais diversas áreas do conhecimento.

4.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDH NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

A curricularização da Extensão universitária e sua articulação com a EDH no âmbito das IFES da Amazônia brasileira, é apresentada nesse estudo a partir das seguintes Categorias Temáticas: 1) Institucionalização da Curricularização da Extensão Universitária; 2) Caracterização e Operacionalização da Curricularização da Extensão Universitária; 3) Extensão Universitária e suas Bases Conceituais e Áreas Temáticas, e 4) Articulação da EDH na Curricularização e Ações Extensionistas.

A intenção é responder ao problema levantado e identificar em que medida os Direitos Humanos são projetados nos processos de Curricularização da Extensão e Ações Extensionistas das universidades federais da Amazônia brasileira, explorando o posicionamento institucional voltado para a inserção da EDH como uma base principiológica, os quais serão discutidos a seguir:

4.3.1 Categoria: institucionalização da curricularização da extensão

No cumprimento da estratégia 12.7 do PNE (2014), o Artigo 2º da DCEU dispõe que a política de curricularização da Extensão deve estar prevista “nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), e nos Projetos Político-Institucionais (PPI) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e nos demais documentos normativos próprios”. A normativa considera que, para efeito de cumprimento da política, ela deve estar disposta, sobretudo nos documentos institucionais das IES, tais como PDI, conforme Artigo 13 e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, como mencionado no Artigo 14 (Brasil, 2018).

Assim, com vista a captar informações sobre a institucionalização, com os critérios estabelecidos para a curricularização da Extensão nos cursos de graduação das IFES, além do levantamento nos documentos citados, foram geradas três questões na entrevista: “como ocorreu ou vem ocorrendo o processo de institucionalização da Extensão nos currículos desta IFES? Quando iniciou? Qual o setor responsável por esse processo?; e Qual setor tem acompanhado as atualizações dos projetos pedagógicos de curso sobre a curricularização?”

Sobre a institucionalização da curricularização da Extensão (definido no mínimo de 10% da carga horária total dos cursos de graduação), verifica-se que das sete IFES estudadas, cinco já atingiram essa Meta (considerando que o prazo para a implementação já foi postergado até dezembro de 2022). Isso em relação a sua regulamentação, para prever a

curricularização no PDI e institucionalizá-la, via ato normativo interno, seja por meio de resoluções, instruções normativas, complementadas por guia de curricularização e manuais.

Nos documentos identificados, observou-se que há normativas voltadas para diversos focos, com destaque para unidades de registro a seguir: “política de Extensão universitária”; “normas e procedimentos sobre a curricularização da Extensão”; “regulamentação e/ou orientações sobre as atividades de Extensão”. Todas essas três UR pertencentes à unidade de contexto “normatização e procedimentos da curricularização” (Quadro 9).

Em se tratando da previsão nos PDI, observa-se que, entre as IFES analisadas, à exceção da UFAC, todas as demais mencionam e/ou tratam da curricularização da Extensão, sendo elas: UFAM, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT (Quadro 9). É importante ressaltar que, até o momento desta pesquisa, todos os PDI analisados estão em vigor, com duração até meados de 2024 (UFAC, UNIFAP e UNIR) e 2025 (UFAM, UFPA, UFRR e UFT).

O Quadro 9, a seguir apresenta o cenário da institucionalização da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira. Destaca-se sua previsão nos PDI e nos documentos normativos, tanto sobre a Extensão universitária, quanto sobre sua curricularização, com as unidades de registro e de contexto identificadas:

Quadro 9 – Cenário da institucionalização da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira

IFES	Previsão da curricularização da Extensão no PDI	Documentos normativos sobre a Extensão universitária e sua curricularização	Unidades de Registro	Subcategoria (Unidades de Contexto)
UFAC	Não há menção expressa sobre a curricularização da Extensão no PDI (2020-2024). Todavia, o que há é a Meta 3, que visa atingir 100% do monitoramento das Ações de Extensão. Ação 3.1 - Atualização da Plataforma de Ações de Extensão e Cultura (Paec); Ação 3.2 - Criação de um <u>sistema de avaliação e monitoramento</u> dos resultados das Ações de Extensão cadastradas, bem como na Meta 7, sobre ampliar em 10% a oferta de bolsas para as Ações de Extensão e Cultura, na ação 7.2 há indicação para a captação de recursos para atendimento à demanda de projetos de Extensão no currículo.	Resolução CEPEX n. 026 , de 27 de outubro de 2020, que aprova as normas, procedimentos e critérios que regulamentam as atividades de Extensão na Universidade Federal do Acre; Resolução n. 31 , de 15 dezembro de 2020, que <u>regulamenta a curricularização das Ações de Extensão dos cursos de Graduação da UFAC</u> ; Instrução Normativa PROEX n. 03 , de 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre os artigos 16 e 17 da Resolução Cepex n. 026, de 27 de outubro de 2020, que regulamenta a execução da Extensão; os artigos 8º, 19 e 22 da resolução n. 31, de 15 de dezembro de 2020, que regulamenta a Extensão curricular- Acex; bem como dá instruções sobre a Coordenação de Ações de Extensão por professores convidados em Programas de Pós-Graduação. Guia de Curricularização da Extensão da UFAC .	Curricularização da Extensão; Normas, procedimentos e critérios; Sistema de avaliação e monitoramento; Regulamenta a Extensão.	
UFAM	PDI (2016-2025) prevê nas políticas de Extensão: Na diretriz k consta: <u>incentivo à flexibilização curricular</u> (p. 168) e no item 2.11 Incentivo à flexibilização curricular (p. 270). Implementação de vários programas e projetos como: <u>Atividades Curriculares de Extensão</u> .	Resolução n. 001/2012-CEI . Dispõe sobre a <u>regulamentação</u> dos Programas Institucionais de <u>Extensão Universitária/UFAM</u> ; Resolução n. 008/2010 . Aprova a Política de Extensão da UFAM. *Não foi localizado documento regulatório sobre a curricularização da Extensão universitária.	Regulamenta Extensão; Política de Extensão; Atividades de Extensão	
UNIFAP	PDI (2020-2024). Consta como uma das Metas do item 6.3.2. Políticas de Extensão: “– Desenvolver e implantar resolução de <u>creditação da Extensão</u> universitária nos cursos de Graduação presencial e à distância, preferencialmente por meio de Programas e Projetos; - Realizar seminários sobre a incorporação da creditação da Extensão no Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação;” (UNIFAP, 2020, p. 90).	Não localizado.	Creditação da Extensão;	Normatização e procedimentos da curricularização.
UFPA	PDI (2016-2025, p. 40 e 71). Consta no Quadro 6 do Painel de medição de desempenho da UFPA: seção de Perspectiva Processos Internos, no item 7. Objetivos: [...] integrar ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Indicadores: Taxa de <u>Curricularização de atividades extensionistas</u> nos projetos pedagógicos. Ano base: 2015. (Meta: 2020: 50% e até 2025: 100%) (UFPA, 2016, p. 40).	Resolução n. 3.298 , de 7 de março de 2005. Dispõe sobre <u>atividades de Extensão</u> na Universidade Federal do Pará. Resolução n. 5.467 , de 27 de janeiro de 2022. Aprova as diretrizes para a estruturação das <u>Atividades Acadêmicas de Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA)</u> .	Curricularização da Extensão; Atividades de Extensão;	

Quadro 9 – Cenário da institucionalização da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira (cont.)

UFRR	<p>PDI (2021-2025, p. 137). Previsto como um dos objetivos da Extensão e assistência estudantil.</p> <p>Objetivo estratégico: 1. Promover a <u>Curricularização da Extensão Universitária</u> dos cursos de Graduação</p> <p>Indicador: Taxa de curricularização da Extensão Universitária. Meta do objetivo: 20% em 2021, 40% em 2022, 60% em 2023, 80% em 2024 e 100% em 2025.</p> <p>Projeto: 20% em 2021, 40% em 2022, 60% em 2023, 80% em 2024 e 100% em 2025.</p> <p>Meta do projeto: Aprovar a resolução no CEPE até dezembro de 2021.</p> <p>Prazo: Até dezembro de 2021.</p> <p>Projeto: Projeto 1.2 Reformular todos os PPCs dos cursos.</p> <p>Meta do projeto: Aprovar a resolução de todos os PPC dos cursos com curricularização em Extensão até 2023.</p> <p>Prazo: Até dez. de 2023.</p>	<p>Resolução CEPE/UFRR n. 040, de 24 de agosto de 2021. Regulamenta o <u>registro e a inclusão das atividades de Extensão nos currículos dos cursos de graduação</u> e tecnólogos da Universidade Federal de Roraima (UFRR).</p> <p>Resolução n. 013/2017-CEPE. Dispõe sobre as diretrizes para elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação da UFRR, revoga a Resolução n. 009/2012 – CEPE, e dá outras providências.</p> <p>Guia de Curricularização da Extensão.</p>	Curricularização da Extensão; Atividades de Extensão;	
UNIR	<p>PDI (2019-2024, p. 253-297).</p> <p>Objetivo: implantar <u>Curricularização da Extensão</u> nos cursos.</p> <p>Responsável: Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – PROCEA. Indicador: aprovação de resolução regulamentando a curricularização. Descrição do indicador: Aprovação de resolução regulamentando a curricularização.</p> <p>Início: 30/07/2019. Metas: a) Aprovar uma resolução da curricularização de Extensão até 2020. Metas: b) Implantar a curricularização em 100% dos cursos da UNIR.</p> <p>Vencimento: 30/06/2024.</p>	<p>Resolução n. 111/CONSEA/2019. Regulamenta a <u>Política de Extensão</u> Universitária de Rondônia.</p> <p>Instrução Normativa n. 1, de 27 de janeiro de 2020. Regulamenta a tramitação das ações de Extensão, considerando a Resolução n. 111/CONSEA/2019.</p> <p>Resolução n. 349, de 6 de setembro de 2021. Regulamenta a <u>curricularização das atividades de Extensão</u> na UNIR.</p> <p>Instrução Normativa n. 2, de 12 de novembro de 2021. Institui os <u>procedimentos de operacionalização das Atividades Curriculares de Extensão (ACEX)</u> nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Caderno de Orientações para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso: Comentado (2022).</p>	Curricularização da Extensão; Política de Extensão; Atividades de Extensão.	Normatização e procedimentos da curricularização.
UFT	<p>PDI (2021-2025).</p> <p>Diretriz 2.2: Integrar o PDI ao planejamento didático-instrucional e à política de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação.</p> <p>2.2.27: Monitorar a implementação da <u>curricularização da Extensão</u> na Graduação e pós graduação. Responsável: PROGRAD (p. 195).</p> <p>Anexo II – Riscos e Ações de Mitigação: Desafio ou Eixo: 1 – Educação inovadora com excelência Acadêmica.</p> <p>Objetivo Estratégico ou Diretriz: 1.5 Institucionalizar a Extensão nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.</p>	<p>Resolução n. 5, de 2 de setembro de 2020. Dispõe sobre a aprovação ad referendum da <u>Política de Extensão</u> da Universidade Federal do Tocantins e dá outras providências;</p> <p>Resolução n. 14, de 8 de dezembro de 2020. Regulamenta as ações de <u>Extensão como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação</u> da Universidade Federal do Tocantins - UFT e dá outras providências.</p> <p>Guia de creditação da Extensão na UFT.</p>	Curricularização da Extensão; Política de Extensão.	

Fonte: elaborado pela autora, dados da pesquisa (atualizado até 20 jan. 2024).

O que se observa é que, excetuando a UFAC²⁵, as IFES procuraram tratar da curricularização da Extensão tanto em seus PDI quanto nas normas e regulamentos internos, nos quais se utilizaram de diversas estratégias para sua implementação. Nos PDI, as estratégias adotadas foram: 1) institucionalizar/aprovar resolução da curricularização de Extensão (UNIR, UFRR, UNIFAP e UFT); 2) integrar ações de ensino, pesquisa e Extensão (UFPA); incentivar a flexibilização curricular (UFAM); 3) implementar atividades curriculares de Extensão (UFAM e UNIFAP); 4) reformular todos os PPCs dos cursos (UFRR); 5) realizar seminários sobre a incorporação da creditação da Extensão (UNIFAP); e, 6) monitorar a implementação da curricularização da Extensão na graduação e pós-graduação/UFT, conforme Quadro 9.

Nota-se que, considerando as estratégias pontuadas nos PDI, houve diversas ações com vistas a garantir em tempo hábil a institucionalização da curricularização, a começar pela sua regulamentação interna. Observa-se ainda que, na maioria das IFES, isso já se concretizou, totalizando-se no âmbito de cinco universidades (UFAC, UFPA, UNIR, UFRR e UFT). Em contrapartida, as universidades que ainda não publicaram normativa, encontrando-se em fase de elaboração/aprovação e/ou divulgação, foram a UNIFAP e a UFAM.

A esse respeito, percebe-se que os descritores identificados acima, que aparecem nos documentos são reflexos do que se espera que ocorra no processo da institucionalização da curricularização da Extensão. Aspecto decorrente da política de Extensão, que deve ser regulamentada no âmbito interno, prevendo os tipos de atividades de Extensão aceitas, culminando na sua creditação.

Cabe ressaltar que essas tomadas de decisões com ações em prol dessa curricularização, precisam advir de propostas educativas alicerçadas em uma pedagogia consistente. Na visão de Silva e Oliveira (2015, p. 668) devem preparar o indivíduo não para se enquadrar no sistema social, “mas sim fazer com que, de forma crítica e consciente, ele participe do processo social, político e educacional, sendo o protagonista de sua história, cidadão de luta pelos seus direitos, capaz de superar as desigualdades sociais”.

No que concerne à pergunta do roteiro da entrevista: “como ocorreu ou vem ocorrendo o processo de institucionalização da Extensão nos currículos desta IFES? Quando iniciou?” Verifica-se que perpassou por momentos variados em cada instituição. Em alguns casos iniciou antes da determinação da publicação da Resolução n. 7/2018-CNE, como foi o caso da

25 O critério utilizado de verificação da temática no PDI da referida instituição pautou-se pela busca por meio de descritores como: Extensão universitária; curricularização da Extensão; creditação da Extensão; Resolução n. 7. Porém, não foi possível identificar tratamento do tema da Extensão e sua curricularização no documento, havendo regulamentação da matéria em outros.

UFAC (2013), UNIFAP (2016), UFPA (2017) e UFT (2017), e em outros, foi impulsionada pela determinação da Diretriz em comento, sendo o caso das IFES: UFRR (2020) e UNIR (2019). Nesse momento, passa-se a analisar as respostas de cada IFES individualmente.

Em se tratando da UFAC, embora não tenha citado expressamente a temática em seu PDI (2020-2024), considera-se que essa é a que vem institucionalizando há mais tempo. Encontrando-se, inclusive, em estágio avançado de implementação nos cursos. Verifica-se que no documento anterior, PDI (2015-2019), havia previsão expressa sobre a temática, estabelecida na “Meta 11 Curricularizar a Extensão”. Entre as estratégias previstas constava: “1.1 sensibilização da comunidade universitária da UFAC para o cumprimento dessa Meta ao longo de 2015, e sua subsequente implantação; e [...] 1.3 expansão da ação para os demais *campi*”, conforme mencionado no Guia de Curricularização da Extensão (2021, p. 16).

Com base nessa informação, presume-se que o fato de a curricularização da Extensão não ter sido mencionada no PDI de 2020, pode estar relacionado ao entendimento da Universidade de que a Meta foi cumprida/superada. Quanto ao processo regulatório, de acordo com os documentos analisados e entrevista concedida pelo Pró-reitor em exercício, a UFAC busca atender à curricularização da Extensão desde a publicação do PNE 2001-2010, que a estabelecia como Meta. Porém, só trabalhou-se nessa perspectiva a partir 2013, tal como afirmado a seguir:

Nós temos, é, dentro da universidade, desde dois mil e vinte... é... dois mil e treze. Nós tivemos um momento muito importante na universidade que foi a reestruturação da nossa configuração [...] do nosso regimento da UFAC já comenta que todos os nossos cursos têm que ter no mínimo dez por cento de curricularização. Só que a gente é consciente! Dois mil e treze faz essa mudança estrutural e coloca isso. Não era obrigatório no Brasil (Entrevistado da UFAC, 2023).

Ademais, a UFAC dispõe de um arcabouço normativo significativo ligado à Extensão universitária. Sobre essa questão, o colaborador afirma que isso decorre da própria ligação da universidade com a Extensão ao considerar que “*a história de ligação com a Extensão desde a fundação da universidade é muito forte, essa questão de ser a única universidade de ensino superior do estado, nós não tínhamos nem privadas*”. É, pois, resultado de um trabalho iniciado desde 2013 e passou por

[...] dois mil e catorze, quinze, dezesseis... nós fizemos seminários internacionais de Extensão. Porque a nossa ligação aqui é muito mais próxima do Peru e da Bolívia e esses nossos colegas participavam conosco sobre a Extensão [...] E aí, aqui também na UFAC, a gente precisa registrar isso, porque recebermos um apoio muito grande da Universidade Federal do Rio de Janeiro [...] onde realizamos o Seminário Internacional de Extensão Universitária e a gente tinha o tema justamente curricularização e vinha pessoas do Rio de Janeiro aonde já tinha a curricularização e a gente tentou vendo esse modelo (Entrevistado da UFAC, 2023).

Em termos regulatórios, o representante da UFAC afirmou que, “*do ponto de vista documental, aí nós vamos ter em dois mil e dezessete, a nossa primeira Resolução sobre, é...*

curricularização”. Ele explica que, na realidade, a proposta de curricularização na época não foi “*nem uma resolução a parte, ela é a resolução da Extensão e colocou dentro quatro artigos específicos sobre curricularização. Então nós não tínhamos duas resoluções como a gente tem hoje. Uma da Extensão e uma de curricularização*” (Entrevistado da UFAC, 2023).

Assim, com base nas informações prestadas pelo colaborador da UFAC, nota-se que há uma forte relação da Universidade com a Extensão universitária. Existia preocupação em inseri-la no currículo antes mesmo de se tornar obrigatória no País. Registra-se que a primeira regulamentação ocorreu em 2017, mas passou por atualização recente em 2020.

Atualmente, a Universidade dispõe das seguintes normativas: 1) Resolução CEPEX n. 026/2020, que aprova as normas, procedimentos e critérios que regulamentam as atividades de Extensão e, especificadamente, 2) Resolução n. 31/2020, que regulamenta a curricularização das ações de Extensão dos cursos de graduação da UFAC, 3) Instrução Normativa PROEX n. 03/2022 que, entre suas finalidades, regulamenta a Extensão curricular – Acex; por fim, a universidade disponibiliza ainda, 4) Guia de Curricularização da Extensão da UFAC a ser seguido pela comunidade acadêmica. Totalizando 4 instrumentos orientadores.

Quando se trata da UFAM, verifica-se que no *site* institucional não constam informações sobre o processo de implementação da curricularização da Extensão, tampouco obtivemos informações via contato/entrevista com seus representantes. Apesar disso, nota-se que o que há disponível são apenas duas normativas ligadas à Extensão universitária, sendo elas: a primeira publicada em 2012, por meio da Resolução n. 001/2012-CEI, que dispõe sobre a regulamentação dos Programas Institucionais de Extensão Universitária da UFAM, e a outra, de 2010, com a Resolução n. 008, que aprova a Política de Extensão da UFAM.

A esse respeito, acredita-se que a Universidade precisa dar maior publicidade e transparência nas ações feitas no âmbito institucional, além da necessidade de revisitação das normativas já existentes e elaboração de outras para fins de adequação as Diretrizes em vigor pela universidade, com destaque para a curricularização da Extensão e da EDH. A existência de um regulamento no âmbito institucional contribui para um entendimento pacificado sobre o que se entende e espera dessas ações, bem como evita divergências teóricas e práticas, sobretudo ligadas aos fluxos procedimentais a serem seguidos.

Quanto à UNIFAP, nota-se que não há nenhum documento orientador acerca da política de Extensão universitária disponível em sua página institucional e em vigor até o momento. Não obstante, o interesse em atender a política de inserção da Extensão universitária vem desde meados do ano de 2016, com iniciativas de comissão para regulamentar a matéria, com projetos-piloto, com a criação de Grupos de Trabalhos e até

auxílio de instituições como a UFRJ e IFSC para cumprimento da política. Segundo a Colaboradora C:

[...] esse processo da curricularização, ele iniciou na universidade em 2016. E nesse ano nós fizemos uma visita técnica no Instituto Federal de Santa Catarina e iniciamos também os estudos da primeira comissão para curricularização que envolveu alguns departamentos da Universidade, que indicaram alguns cursos. Foram cinco cursos que participaram desse projeto piloto e, a partir desse momento, nós conseguimos construir uma minuta que foi pra Câmara de Ensino e ficou lá até 2018, que foi quando foi publicada a resolução do CNE n. 7 de 2018 e a partir desse momento como a minuta ainda não tinha sido aprovada, ela retornou da Câmara de Ensino para ajustes e para adequações, de acordo com a Resolução do CNE...E aí, nesse período, em 2017, nós tivemos a oportunidade de concluir o processo de atualização do PPC de História, licenciatura aqui do Marco Zero e esse PPC foi o nosso pioneiro na curricularização da Extensão... Nesse momento, eles participaram também da comissão e começaram esse processo de implantação. A partir disso, em 2019, o nosso curso de licenciatura intercultural indígena também passou por atualização no seu PPC e também incorporou a curricularização (Entrevistada C da UNIFAP, 2023).

O que se observa é que as tratativas para implantação da política de curricularização decorrem de um processo longo e dificultoso para se consolidar no âmbito institucional da UNIFAP. E uma das razões para isso se dá ao descrédito com a prática extensionista e à crença de que tal política não vingaria no cenário educacional superior. Além disso, uma das dificuldades encontradas relaciona-se aos conflitos de competência entre as pastas ligadas à Pró-Reitoria de Extensão e a de Graduação em assumir a demanda e conduzir o processo, tal como foi destacado pela Colaboradora A:

Eu estou como Diretora de Extensão, e durante muito tempo nas universidades diziam que era um processo que deveria ser conduzido pelos Pró-Reitores de Extensão, só que sempre pensei diferente, entendo que o processo deve ser conduzido pela Pró-Reitoria de Graduação, inclusive na PROGRAD tem uma divisão de currículo. Então, quando a [...] sai, ela manda uma minuta que precisava ser revisada por uma série de questões. Não tinha sido amplamente debatida, não dá pra fazer só numa sala e mandar, porque uma das etapas é o mapeamento, verificar quantos cursos de graduação já curricularizaram. Então, a comissão precisa olhar o que já foi feito e aperfeiçoar o que poderá ser feito. Então foi feita nova comissão, essa comissão não finalizou os trabalhos, mas eu, [...] percebemos que as pessoas não sabiam responder as perguntas, e então fizeram o FORPROEX e a comissão foi lá. Nesse processo todo, precisávamos que outras pessoas da UNIFAP respirem curricularização na UNIFAP, enquanto isso as outras universidades do país que já estão avançadas em curricularização já estão discutindo financiamentos (Entrevistada A da UNIFAP, 2023).

A partir da fala da Colaboradora A, é possível perceber que muitos foram os problemas enfrentados e que refletiram no atraso do cumprimento da Meta estabelecida pelo Plano e pela Resolução n. 7/2018-CNE, em tempo hábil, essa última com prazo até dezembro de 2022. A esse respeito, o que se percebe é que a ausência de entendimento ou de empreender esforços em conjunto para fazer cumprir essa política só reforça o que a literatura e o próprio FORPROEX já vêm denunciando como uma questão cultural, pautada pela desvalorização da Extensão universitária no País.

Na visão do FORPROEX, uma das causas para os entraves gerados no decorrer dos anos advém do “ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e

organizacionais, entre outros problemas” (Brasil/FORPROEX, 2012, p. 26). No caso da Universidade em comento, apesar dos entraves, dentre eles o ligado à institucionalização via documento normativo, verifica-se que estão em tramitação duas minutas para serem aprovadas e publicadas – uma normativa diz respeito à Política de Extensão e a outra versa sobre a Curricularização da Extensão. Em consonância ao exposto, a Colaboradora B menciona que:

Atualmente a gente trabalha na resolução, na minuta de resolução da curricularização da Extensão da Universidade Federal do Amapá [...] A gente [es]tá buscando contribuições junto a vários cursos da instituição, principalmente os cursos que já implantaram a Extensão no currículo e posteriormente, daqui provavelmente há um mês após o período de férias acadêmica a gente vai levar essa minuta a Câmara de Ensino e também a gente vai estar num novo fórum (Entrevistada B da UNIFAP, 2023).

A entrevista concedida pelas Colaboradoras B e C ocorreu no dia 9 de maio de 2023, mas em consulta à página institucional da Universidade na data do dia 20 de janeiro de 2024, ainda não havia sido aprovada ou publicada resolução versando sobre a Política de Extensão e da Curricularização da Extensão Universitária.

Vale ressaltar que a instituição sediou o evento denominado de “Fórum de Pró-Reitores de Graduação – Região Norte (ForGRAD Norte)”, o qual reuniu Pró-Reitores de Graduação, ou ocupantes de cargos equivalentes, das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da Região Norte.

No referido evento, foi debatido o tema “Políticas e Práticas de Formação Docente e de Extensão Universitária”, sendo realizado nos dias 4 e 5 de setembro de 2023, no auditório do Museu Sacaca, no município de Macapá/AP. Ainda foram discutidos os caminhos e as possibilidades da curricularização da Extensão nas universidades da região voltada a implementação de tal política no âmbito institucional.

Assim, o que se percebe, é que a UNIFAP em uma longa tentativa de institucionalizar a curricularização da Extensão com a promoção de várias ações, entre elas, visitas técnicas e eventos, acaba que não conseguiu finalizar esse processo em tempo hábil. Trata-se, portanto, de uma pauta que continua em aberto na universidade.

No que se refere à UFPA, é visível, na fala do Pró-Reitor de Extensão, o empenho e o engajamento com a pauta pela via institucional, com a participação ativa nos fóruns para seu fortalecimento. Segundo o entrevistado, “*queremos uma Extensão viva que faça sentido para o próprio cotidiano dos cursos, das disciplinas, das atividades docentes e fundamentalmente para as atividades formativas dos alunos e alunas*”. Em termos da origem da Extensão na universidade, o colaborador afirma que:

A UFPA historicamente sempre fez bastante Extensão. Então quando nós assumimos a Pró-Reitoria, nós percebemos que nós temos uma quantidade expressiva de projetos e programas, cursos, eventos e serviços, só que eles existiam formando um conjunto destacado, bem separável do núcleo pedagógico/formativo da instituição. Em outras palavras, fazíamos muita Extensão, mas essa Extensão não estava tão próxima dos cursos/faculdades. Então o próprio esforço desde o início de 2017 foi para conectar as modalidades de Extensão aos cursos de graduação e em certa medida aos nossos programas de pós-graduação, mas não somente para que ela fizesse parte, mas para inserir e mostrar que a Extensão dá inteireza e integralidade aos próprios projetos pedagógicos, ou seja, a nossa real compreensão dos objetivos e das finalidades de um curso de graduação, nós temos aqui na universidade cerca de 180 cursos de graduação são ofertados anualmente, dos 180 cursos, há Extensão (Entrevistado da UFPA, 2023).

O representante da universidade, além de reforçar que a Extensão não deve estar dissociada dos demais eixos, destacou que houve diversas dificuldades para implementar essa proposta no âmbito institucional, razão pela qual foi preciso utilizar-se de estratégias para convencer a comunidade, sendo elas: a criação de Fórum Permanente de Dirigentes; Criação de Unidades – cursos, passando então para os debates e discussões sobre o tema. Tudo isso foi sendo realizado para convencer *“nossos técnicos, docentes e alunos que isso faz sentido, que não é só o cumprimento de uma legislação”* (Colaborador da UFPA, 2023).

O colaborador afirmou que, nesse processo, houve *“análise quase histórica desses anos recentes e a estratégia mais importante e bem-sucedida foi a criação do Fórum Permanente com os dirigentes das unidades da UFPA”*. Dessa ação resultou a conversa *“com os dirigentes que foram para as unidades conversar com os cursos, e tiveram poucas dificuldades para convencer os cursos a implementar a curricularização da Extensão”*. Por outro lado, ressaltou que *“a questão da pandemia paralisou as atividades presenciais e ficaram as atividades remotas com alcance menor, mas conseguimos avançar”* (Entrevistado da UFPA, 2023).

Desse modo, verifica-se que, após se utilizar da estratégia de criação do Fórum Permanente de Dirigentes realizar as tratativas para implementar a curricularização, essa sofreu um impacto por conta da pandemia de Covid-19, que chegou a paralisar o andamento dos trabalhos, mas não impediu que fosse concluído, conseguindo avançar nesse aspecto. Afirma-se que a universidade conta com cerca de 65% dos cursos com seus PPC atualizados, com a curricularização da Extensão, a qual será discutida mais à frente, na categoria *“Caracterização da curricularização”*.

Em termos documentais, verifica-se que, no âmbito da UFPA, existem apenas duas resoluções ligadas à Extensão. A primeira criada em 2005, por meio da Resolução n. 3.298, dispõe sobre atividades de Extensão na universidade, e a mais recente, publicada em 2022, por meio da Resolução n. 5.467, que trata das diretrizes para estruturação das Atividades Acadêmicas de Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPA. Essa

última foi elaborada de forma bem objetiva/sucinta, não havendo outro documento orientador disponibilizado como Instrução Normativa ou Manual a ser seguido.

Quanto à UFRR, na análise dos documentos e entrevista com a representante institucional, foi possível identificar que os trabalhos de curricularização iniciaram “*a partir de 2020, com os trabalhos da Comissão instituída para essa finalidade, passando pelo processo de elaboração da minuta da Resolução, seguindo da consulta pública e finalizando com sua aprovação no ano de 2021*” (Entrevistada da UFRR, 2023).

De acordo com a representante, a UFRR atualmente dispõe de três instrumentos que orientam a política de Extensão universitária, a saber: Resolução n. 013/2017, que trata das diretrizes para elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação da UFRR; Resolução CEPE/UFRR n. 040/2021, que regulamenta o registro e a inclusão das atividades de Extensão nos currículos dos cursos de graduação e tecnólogos da universidade; e Guia de Curricularização da Extensão, com a publicação de um.

Além desses documentos, na página institucional, ligada à pasta da Pró-Reitoria de Extensão, na aba curricularização, está disponível um item intitulado²⁶: “Perguntas e Respostas, com o total de 15 questões ligadas ao tema e referências normativas. A intenção é auxiliar nas dúvidas e questionamentos de forma ágil e acessível a quem interessar – ainda há diversos tutoriais para cadastro, autorização da chefia técnica e docente no SIGAA da universidade, disponível na aba “Módulo Extensão SIGAA”, na página da PRAE/UFRR.

A UNIR, por sua vez, está em processo de atualização de seus instrumentos normativos para a área, demonstrando preocupação não apenas em regulamentar, mas também disponibilizar documentos orientadores de como poderá ser feito esse processo no âmbito institucional. A esse respeito, verifica-se que a institucionalização da Extensão na universidade é bem fundamentada, e se intensificou a partir de 2019 com a publicação da Resolução n. 111/CONSEA/2019, que instituiu a Política de Extensão Universitária da UNIR, seguida pela publicação em 2020 da Instrução Normativa n. 1/2020, que regulamenta a tramitação das ações de Extensão.

Após esse período, publicou a Resolução n. 349/2021, que versa sobre a curricularização das atividades de Extensão na universidade, dispendo em seguida da Instrução Normativa n. 2/2021, que institui os procedimentos de operacionalização das Atividades Curriculares de Extensão (ACEX) nos cursos de graduação da universidade. Por fim, publicou, no ano de 2022, o Caderno de Orientações para Elaboração de Projetos

²⁶ <https://antigo.ufrr.br/prae/curricularizacao>

Pedagógicos de Curso, no qual consta uma seção específica que dispõe de orientações para a curricularização da Extensão nos cursos da universidade.

No âmbito da UFT, de acordo com a colaboradora, mesmo a universidade já fazendo Extensão há bastante tempo, o processo para sua curricularização vem desde o ano de 2017. Neste percurso contou com o auxílio da UFRJ, passando por discussões, criação de comissões para elaboração de normativas para, no ano de 2020, ser instituída na universidade. De maneira bem prática e resumida, a colaboradora afirmou que:

[...] nós da Universidade Federal de Tocantins, vem trabalhando com a concepção já há vários anos, mas em relação a curricularização, esse processo veio com mais veemência a partir de 2017 [...]. Então nós buscamos parcerias, trazer de outras universidades que já estavam com discussões mais a frente em relação à curricularização. Nós trouxemos palestrantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que iniciou seu processo de curricularização, acho que foi uma das primeiras universidades. Então, nós buscamos trazer, ouvir as experiências exitosas de outras universidades. Então, foi a partir de 2017 pra cá, e cada ano que passou foi se intensificando esse processo, né. Em 2019, foi criada na universidade uma comissão por meio de portaria pra ter esses trabalhos mais detalhados, de diálogo com a comunidade externa e com a comunidade interna também a respeito da curricularização, das normativas, pontuando melhor as legislações que vinham delimitando e apontando pra questão da curricularização. Então, foi por meio de diálogo, criou-se esse grupo de trabalho que fez várias vezes reuniões, tivemos plenárias, muitos estudos. Nesse meio termo, foi aprovado na universidade a Política de Extensão da Universidade Federal de Tocantins, então, que também trouxe apontamentos que colaboraram, que clarificaram o conceito de Extensão, organizar a estrutura da Extensão como um todo. E, em 2020, nós aprovamos a nossa Resolução de Extensão, que é a Resolução n. 14, de 8/12/2020, que regulamenta a ação de Extensão curricularizada na UFT (Colaboradora da UFT, 2023).

Na dinâmica das respostas emitidas pela colaboradora de pesquisa é possível verificar que o processo de institucionalização da curricularização da Extensão na Universidade Federal de Tocantins durou aproximadamente três anos, até sua consolidação em 2020. Como nas demais universidades, ela também contou com auxílio por meio de consultorias da UFRJ nesse processo de implementação.

No tocante às perguntas sobre “qual o setor responsável por esse processo e quem tem acompanhado as atualizações dos PPC”, ficou evidenciado que, de maneira geral, as atividades de Extensão têm sido realizada de forma conjunto, pelas Pró-Reitorias de Extensão com as Pró-Reitorias de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior envolvidas na pesquisa, em diálogo com os NDE dos cursos. Na sequência elaborou-se quadro demonstrativo da situação ora em análise:

Quadro 10 – Responsáveis pela curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira

Instituição	Pró-reitorias responsáveis pelo processo de curricularização da Extensão	Setor responsável pelo acompanhamento da creditação da curricularização da Extensão
UFAC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em articulação com os NDE.	PROGRAD, via DIADEN.
UFAM	Não foi possível identificar.	Não foi possível identificar.
UNIFAP	Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC), via Departamento de Extensão (DEX), e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com a Divisão de Currículos e Programas (DCP), ligada à Coordenação de Ensino de Graduação (COEG) em articulação com os NDE.	PROGRAD, via Divisão de Currículos e Programas (DCP), ligada à Coordenação de Ensino de Graduação (COEG).
UFPA	Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), via Diretoria de Programas e Projetos (DPP), em diálogo com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), via DIDEN.	PROEG, via Departamento de Desenvolvimento de Ensino (DIDEN), com o acompanhamento e a Diretoria de Programas e Projetos (DPP) na apreciação para submissão à aprovação.
UFRR	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e de Extensão (PRAE) em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG).	PROEG e Coordenação de Acompanhamento da Extensão (CAEX) via PRAE
UNIR	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em articulação com os NDE.	PROGRAD, via Coordenadoria de Projetos Político-Pedagógicos (CPPP), ligada à Diretoria de Regulação Acadêmica (DRA).
UFT	Pró-Reitorias de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias (PROEX) e a Pró-Reitoria de Graduação, em articulação com os NDE.	PROEX e PROGRAD.

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2024).

Conforme o Quadro 10, é possível identificar que a atuação para curricularizar a Extensão tem sido em conjunto entre as Pró-reitorias, e o acompanhamento junto aos cursos, via de regra tem ficado a cargo de setores ligados a Pró-Reitorias de Graduação ou Ensino. Apesar dessas similaridades, há certas diferenciações nos trâmites adotados, conforme será apresentado individualmente, por cada instituição.

Na UFAC, esse processo tem ocorrido de forma compartilhada entre a PROEX e a PROGRAD com os NDE. Essa atuação vai desde a elaboração de documentos orientadores, como o Guia de Curricularização da Extensão da universidade, aos trâmites para a aprovação da curricularização da Extensão nos PPC. Por outro lado, nota-se que, embora os trabalhos tenham sido em conjunto, o entrevistado afirma que o setor que ficou responsável para se debruçar sobre a matéria é a Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN), que, ligada à PROGRAD, tem cuidado desse acompanhamento dos currículos. No seu entender, “[...] quando a DIADEN que cuida do currículo ela vai olhar, ela vai enxugar de acordo com aqueles critérios que nós já temos” estabelecidos (Colaborador da UFAC, 2023).

Assim, tem-se um trabalho realizado em conjunto pela “DIADEN, na PROGRAD e DAEX, na PROEX que acompanham e aí dentro de cada curso a gente trabalhou muito com os NDE”. Sobre esse último, o colaborador afirmou que é o responsável por fazer a proposta, depois submete ao colegiado. Então, “o colegiado aprova e envia pra PROGRAD pra poder fazer... ah, digamos, a proposta de alteração, via processo. Então a DIADEN, ela trabalha

num momento de orientação [...]. No momento que O NDE tá trabalhando... e depois é ela que vai avaliar o processo se foi cumprido” (Colaborador da UFAC, 2023).

Quanto à UFAM, não foi possível obter informações a respeito, nem na página institucional, nem por meio de entrevista com os representantes da pasta.

No caso da UNIFAP, apesar da dificuldade em instituir a política via regulamentação interna, ela não deixou de realizar um trabalho em conjunto, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC) com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), junto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso. Segundo as colaboradoras, as Pró-reitorias vêm fazendo um trabalho de orientação junto às coordenações e aos docentes para curricularização da Extensão. O trabalho de acompanhamento *“tem acontecido em parceria com a PROEAC, com a nossa Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias e, dentro da PROEAC, o setor é o DEX que é o Departamento de Extensão, que tem acompanhado mais diretamente esse processo, inclusive eu trabalho com a minuta de Resolução”*, além da operacionalização dos projetos e dos programas de Extensão.

Em relação à PROGRAD, a Colaboradora C afirma que a Coordenadoria de Ensino é que está coordenando e a Divisão de Currículos e Programas é a que *“participa desse processo de atualização dos PPC e é quem emite os pareceres técnicos e faz o acompanhamento até que o processo seja concluído e os PPC sejam aprovados”* (Colaboradora C da UNIFAP, 2023).

Por sua vez na UFPA, de acordo com o Colaborador, *“o acompanhamento é feito pela Diretoria de Acompanhamento de Ensino, que são responsáveis por essas mudanças nos projetos pedagógicos, entretanto, a PROEG mantém conosco uma cooperação, um diálogo bem interessante”*. O entrevistado ressalta que *“todas as mudanças ou parte delas são enviadas para nós da PROEX, para analisarmos. Essa análise é feita pela Diretoria de Programas e Projetos da PROEX, por exemplo, nos projetos pedagógicos mais recentes, o parecer da PROEG ajuda bastante”* (Colaborador da UFPA, 2023).

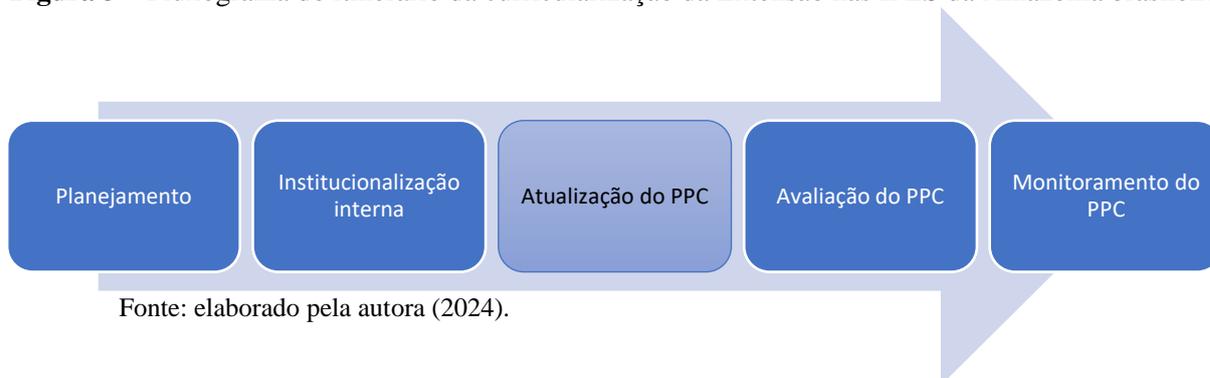
No âmbito da UFRR, o acompanhamento tem sido feito pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e de Extensão (PRAE) junto com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG). Assim, de acordo com a Colaboradora, a PRAE foi designada como responsável pela elaboração da Resolução, orientações para o cumprimento da norma e avaliação ao final, enviando o processo de atualização do PPC para aprovação na Câmara de Extensão. A PROEG, por sua vez, está responsável por fazer o acompanhamento e o monitoramento dos cursos com suas respectivas atualizações curriculares.

De igual modo, tem ocorrido no âmbito da UNIR, com os trabalhos desenvolvidos entre as Pró-reitorias, com destaque para a orientação aos NDE. De forma específica, quanto ao acompanhamento para integralização da Extensão no currículo, esse tem ficado a cargo Coordenadoria de Projetos Político-Pedagógicos (CPPP), ligada à Diretoria de Regulação Acadêmica (DRA), na PROGRAD.

Na UFT, de acordo com a Colaboradora, a PROEX e a PROGRAD vêm promovendo discussões e encaminhamentos em conjunto, o que *“passa pelas discussões de colegiado, aí passam pra aprovação do CONSEP. Tem as revisões, a pró-reitoria faz a avaliação da parte no que tange a creditação e a PROGRAD faz a revisões no que tange a parte da graduação e após isso tem a aprovação desses projetos no CONSEP”* (Colaboradora da UFT, 2023).

De todo o exposto, resta perceptível que, em todas as IFES, o processo de curricularização da Extensão desenvolve-se em conjunto pelas Pró-Reitorias de Extensão com as Pró-Reitorias de Graduação ou Ensino. Também foi possível identificar que nesse processo, há um rito ou procedimento a ser seguido na maioria dos casos, os quais, mesmo com determinadas variações, seguem um fluxo em comum, haja vista Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Fluxograma do itinerário da curricularização da Extensão nas IFES da Amazônia brasileira



Como se vê na figura 3, as ações em prol da curricularização da Extensão perpassam por itinerários, com seus desdobramentos, até que seja integralizado no currículo, no qual foi possível identificar ao menos cinco etapas ou fases: 1) Planejamento; 2) Institucionalização interna; 3) Atualização do PPC; 4) Avaliação do PPC; e 5) Monitoramento do PPC.

Percebeu-se que entre as IFES investigadas, inicia-se com um planejamento das ações a serem realizadas com os debates e tratativas que culminam na sua institucionalização interna, por meio da definição de estratégias previstas no PDI e publicação de norma reguladora. Segue para o diálogo e acompanhamento das Pró-reitorias de Extensão e de Graduação juntamente com os NDE e demais envolvidos para buscar a adequação/atualização dos PPC para que fiquem em consonância com a política de curricularização da Extensão e demais diretrizes curriculares em voga.

Posteriormente, passa pela apreciação dos setores responsáveis para emitir parecer e submeter ao órgão/colegiado responsável para sua avaliação/aprovação. Finaliza com o constante monitoramento das ações curricularizadas, com vistas a verificar os pontos negativos e positivos, fazendo os ajustes necessários para dar cumprimento aos propósitos estabelecidos, tanto pela norma geral quanto pela norma interna.

Atualmente, a maioria das IFES está em fase de transição da institucionalização interna para a etapa de atualização curricular dos cursos. Por consequência, seguirá para avaliação/aprovação, finalizando com o constante monitoramento.

Percebe-se, portanto, que a institucionalização, via regulamentação no âmbito interno, nos moldes da DCEU ocorreu a partir de 2020, com a publicação da Resolução de n. 30 pela UFAC e a publicação da Resolução de n. 14 pela UFT; seguindo em 2021 com a publicação da Resolução de n. 40 pela UFRR e a Resolução de n. 349 pela UNIR, a mais recente, ocorreu em 2022, com a publicação da Resolução n. 5.467 pela UFPA.

Cabe ressaltar que apesar da Pandemia da Covid-19 ter gerado impactos significativos em diversos setores, inclusive com suspensão de determinadas atividades e prorrogação do prazo para cumprimento dessa política, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 1, o que se observa, é que isso não foi fator impeditivo para a continuidade aos trabalhos já desenvolvidos e o cumprimento da política no âmbito dessas universidades.

Em que pese esse fato, no entendimento de Serva (2020b, p. 165), “além da elaboração do PDI e dos currículos, que já são um grande desafio para que a curricularização seja realizada, outros desafios se apresentarão”. Nesse passo, acredita-se que um deles esteja no monitoramento que, de acordo com os artigos 10 a 12 da DCEU, pode ser exercido tanto pela CPA, internamente, quanto pelo Inep/MEC, externamente.

Apesar desse monitoramento, que decorre da força normativa da Resolução n. 7/2018-CNE, reforça-se que está sendo feito um esforço por parte da regional Norte do FORPROEX, que definiu, em 2019, “uma lista, de indicadores de Extensão que serão utilizados para a curricularização e a creditação da Extensão”, que auxiliarão no acompanhamento dessa política na região. Ao todo, são 17 indicadores que contemplam cinco dimensões para monitoramento, sendo elas: “Infraestrutura, Relação Universidade-Sociedade, Política de Gestão, Plano Acadêmico (PA) e Produção Acadêmica” (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020, p. 75), os quais se espera que sejam brevemente divulgados.

Desse modo, consideradas essas fases de regulamentação que se encontram as Instituições Federais de Ensino Superior, resta saber como compreendem e caracterizam a

inserção da Extensão em seus Projetos Pedagógicos de Curso, com o intuito de mensurar os níveis de sua integralização, implementação na categoria a seguir.

4.3.2 **Categoria: caracterização e operacionalização da curricularização da Extensão universitária**

Conforme visto anteriormente, a curricularização da extensão já se encontra em processo de implementação na maioria das universidades. De acordo com a Diretriz, esta deve compor “no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação” (Art. 4º da Resolução nº 7/2018 MEC/CNE/CES). Todavia, o modo como pode ser estabelecida essa curricularização é opcional, logo, apresenta-se, por essa razão, sob diversas possibilidades.

Para a compreensão de como se caracteriza a curricularização da extensão universitária e como está organizada a sua operacionalização para a creditação²⁷ nos cursos de graduação das IFES investigadas, com indicação inclusive dos níveis de sua integralização²⁸ é que se apresentará os dados a seguir.

Os dados apresentados são com base nos documentos institucionais e falas dos colaboradores, e representam as principais características da institucionalização da curricularização da extensão, com indicação da base legal, níveis de integralização por universidade e unidades de registro e contexto identificadas (Quadro 11).

²⁷ A creditação aqui explanada, é no sentido de apresentar as formas que o aluno possa creditar da extensão no currículo dos cursos.

²⁸ A integralização, por sua vez, é no sentido de alcançar a atualização/revisão dos PPC em consonância com as Diretrizes em 100%. Assim, entende-se que todos os cursos de graduação das universidades necessitam integralizar a creditação da extensão nos currículos

Quadro 11 - Principais características da curricularização da extensão, com indicação da base legal e níveis de integralização por universidade da Amazônia brasileira

Instituição	Caracterização das formas curricularização	Base legal IFES	Nível de integralização	Unidades de Registro	Subcategoria (unidade de contexto)
UFAC	Ação Curricular de Extensão (Acex), que pode ser integralizada de duas formas: 1) Modelo Disciplinar (MD); 2) Modelo Dissociado das Disciplinas (MDD).	Artigo 5º, § 1º e § 2º da Resolução nº 31/2020.	73%	Ação Curricular de Extensão; Modelo Disciplinar; Modelo Dissociado das Disciplinas.	Caracterização da extensão universitária
UFAM	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.	
UNIFAP	Não consta.	-	13,7%	-	
UFPA	Componentes Curriculares de Extensão, que pode ser desenvolvido por duas formas: 1) Módulo ou 2) Disciplina.	Artigo 4º da Resolução nº 5.467/2022	65%	Componentes Curriculares de Extensão; Módulo; Disciplina.	
UFRR	Componentes curriculares, que assumirão uma das seguintes formas: I - Atividade Curricular de Extensão (ACE); II Componente Misto de Extensão (CME).	Art. 8º, I e II da Resolução CEPE/UFRR nº 040/2021	1,9%	Componentes Curriculares de extensão.	
UNIR	Atividades Curriculares de Extensão (ACEX), que terão seu registro no SIGAA como uma “Atividade Autônoma”, e não como disciplina (ações institucionalizadas ou em outra IES devidamente credenciada).	Art. 2º, IV da Resolução n. 349/2021	11,9%	Atividades Curriculares de Extensão.	
UFT	Ação Curricular de Extensão (ACE), que poderá ser organizada: I - Preferencialmente, como Programas e Projetos de natureza flexível e renovável com carga horária variável, ou ainda; II - Como componentes curriculares de extensão, com: a) Carga horária integrada entre ensino e extensão; ou b) Carga horária somente de extensão. III - Como composição dos incisos I e II.	Art. 7º, incisos I, II e III da Resolução nº 14/2020 – Consepe.	47%	Ação Curricular de Extensão; Programas e Projetos; componentes curriculares de extensão.	

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2024).

De acordo com os documentos e falas dos entrevistados, demonstrado no Quadro 11, com exceção da UFAM e da UNIFAP²⁹, ficou evidenciado que a caracterização da curricularização da extensão, com as possibilidades e critérios estabelecidos para integralização por cada IFES são bem próximos. O que muda basicamente são as nomenclaturas utilizadas para os componentes curriculares e as formas admitidas para creditação.

No geral, as universidades criaram um “componente específico” designado para a curricularização, que em sua maioria aceitaram mais de uma opção de atividade para creditação. Essas opções variaram entre: a) disciplina; b) qualquer modalidade de extensão universitária, que nesse caso seriam os programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestações de serviços; ou, c) priorização dos programas e projetos extensionistas.

²⁹ Quanto a UFAM e UNIFAP, restou inviável tal verificação, dada a ausência de documentos e/ou concessão de entrevista pelos colaboradores institucionais.

A esse respeito, vale lembrar que a recomendação indicada tanto pelo PNE (2014-2024) quanto pela Resolução nº 7/2018-CNE é que se faça pela via das modalidades extensionistas, tal como previsto no artigo 8º da DCEU ou com prioridade para os programas e projetos, tal como disposto na meta 12 do PNE.

Esses componentes curriculares específicos criados pelas IFES, receberam diversos nomes, quais sejam: na UFAC - “Ação Curricular de Extensão”; na UFPA - “Componente Curricular de Extensão”; na UFRR - “Componente Curricular”; na UNIR - “Atividades Curriculares de Extensão”; e na UFT- “Ação Curricular de Extensão”.

A escolha das atividades para fins de creditação ocorreram da seguinte forma, de acordo com as IFES: a) como disciplina: UFAC-Modelo Disciplinar; UFPA-Disciplina; UFRR-Componente Misto de Extensão e UFT-componentes curriculares de extensão, totalizando quatro universidades; b) como modalidades extensionistas: UFAC-Modelo Dissociado de Disciplina; UFPA-Módulo; UNIFAP-Modalidades; UFRR- Atividade Curricular de Extensão; e UNIR-Modalidade/ACEX30, e UFT – “Componentes Curriculares de Extensão”, totalizando seis instituições; ou priorizando, c) programas e projetos extensionistas: UFT – “preferencialmente como programas e projetos”, sendo a única a prevê expressamente tal possibilidade.

A respeito da UFT, verifica-se que ela previu três possibilidades de curricularização, sendo elas: a) preferencialmente como programas e projetos; b) como componentes curriculares de extensão; ou, c) de forma mista. Nesse caso, infere-se que houve a preocupação mais fiel em seguir as recomendações tanto do PNE quanto da DCEU, no que tange ao desenvolvimento de atividades extensionistas.

Do exposto, é possível inferir que houve um maior interesse pelas IFES em oportunizar aos estudantes a experiência predominantemente extensionista, sob as dimensões já mencionadas na categoria da concepção universitária, de acordo com a recomendação tanto do PNE (2014-2024) quanto da Resolução nº 7/2018-CNE no que diz respeito às modalidades extensionistas, com prioridade para os programas e projetos.

Essa medida é importante, uma vez que ao criar atividades predominantemente extensionistas pela via do currículo manifesto, além de estar em consonância com a política em voga, também oportuniza resultados significativos aos envolvidos. Como exemplo, destaca-se a atuação do aluno que deve ser desenvolvida com protagonismo nesse processo, o

30 A respeito da UNIR, em seu documento normativo ficou descrito apenas o componente curricular denominado de “Atividades Curriculares de Extensão (ACEX)”, esclarecendo, no art. 2º que o registro deverá ser no SIGAA como uma “Atividade Autônoma”, e não como disciplina. Porém, apesar de não deixar claro o formato utilizado, acredita-se ter aderido às modalidades extensionistas, considerando as falas da colaboradora sobre o caso em comento.

que ajuda a pensar pedagogicamente as atividades, bem como contribuem para “a transformação social, a partir de processos e práticas educativas, desde as relações entre a sociedade e a educação” como já defendido por Messias (2018, p. 126).

É importante ressaltar que os componentes da curricularização da extensão não se confundem com o Estágio Obrigatório ou Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACCs), por possuírem características e finalidades distintas. Em se tratando da AACC, por exemplo, embora possa aceitar para fins de creditação, atividades ligadas à extensão universitária, - a atuação do aluno pode ser tanto como ouvinte ou como participante. O que não deve ocorrer no componente curricular da extensão universitária, que para ser contabilizado ou creditado, a participação do estudante deverá ser ativa, desenvolvida, inclusive com protagonismo, além de contar com envolvimento da comunidade externa, entre outros critérios.

No que diz respeito aos níveis de atualização/aprovação dos PPC entre as IFES, nota-se que na maioria dos cursos das universidades, esse processo já foi iniciado, porém, em estágio intermediário. Há diferenças no alcance da implementação em 100%, no qual verifica-se que algumas instituições estão em processo mais avançado que outras, porém, nenhuma ultrapassou essa fase.

As universidades que já contam com mais de 50% do total dos cursos com os PPC curricularizados foram apenas a UFAC (73%) e UFPA (65%). Ao passo que as universidades que possuem o indicativo de atualização/aprovação dos PPC abaixo dos 50% curricularizados foram: UNIFAP (13,7%), UFRR (1,9%), UNIR (11,9%) e UFT (47%). Esses dados foram mensurados com base nos relatórios de acompanhamento da curricularização disponibilizados pela instituição por meio dos seus colaboradores.

Em se tratando das IFES, de forma mais individualizada, verifica-se que, no âmbito da UFAC, de acordo com o artigo 5º, § 1º da Resolução, a carga horária referente à curricularização das ações de extensão será, preferencialmente, integrada aos componentes curriculares teóricos e/ou práticos, excetuadas as atividades de estágios, trabalhos de conclusão de cursos e outras reconhecidas como atividades complementares, em conformidade com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC).

A normativa também prevê, no § 2º, a possibilidade de cumprimento de forma dissociada das disciplinas, desde que siga as diretrizes da referida Resolução. Segundo o artigo 6º da Resolução, as Acex serão gratuitas, “efetivadas nas modalidades programas, projetos, cursos, prestação de serviços e eventos, que sigam uma das oito áreas temáticas da

extensão: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, trabalho, tecnologia e produção” (UFAC, 2020, art. 6º, §2º).

Desse modo, verifica-se que a UFAC adotou tanto um Modelo Disciplinar (MD) quanto o Modelo Dissociado das Disciplinas (MDD), o que possibilita inferir que esses não se confundem com o estágio obrigatório, nem com as atividades complementares, por exemplo. Para tanto, em ambos os casos, necessita-se que estejam previstos no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e atendam os critérios específicos da legislação (Resolução Cepex nº 31/2020, art. 5º; Resolução CNE nº 7/2018, art. 8º).

De acordo com o Guia de Curricularização da universidade, para efeito de detalhamento das formas de organização das Acex, entende-se:

1) Modelo Disciplinar (MD): para efeito de curricularização da extensão nas atividades de ensino, serão definidas no PPC as disciplinas que podem ser curricularizáveis, com suas respectivas cargas horárias, cujos componentes curriculares coadunem com a definição, princípios e modalidades previstas nas regulamentações nacionais e locais (art. 8º, Resolução Cepex 31/2020). *2) Modelo Dissociado das Disciplinas (MDD):* as atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, se inserem nas possíveis modalidades de: Programas, Projetos, Cursos/Oficinas, Eventos e Prestações de Serviços (art. 8º da Resolução CNE n.º 7/2018). Desde que constem no “PPC a modalidade, a periodicidade de oferta e carga horária delas” (§ 2º do Art. 8º da Resolução Cepex n.º 31/2020) e siga as diretrizes constantes na Resolução Cepex n.º 31/2020. E, ainda, as modalidades de extensão, anteriormente mencionadas, podem ser consideradas, eventualmente, aquelas atividades de “natureza governamental que atendam a políticas municipais, estaduais, distritais e nacional” (art. 8º da Resolução CNE n.º 07/2018), especialmente, como forma de apresentação de “resultados de projetos de pesquisas institucionais, desde que envolvam intervenções diretas nas comunidades externas às IES e sempre vinculadas à formação do estudante” (§ 2º do Art. 8º Resolução Cepex n.º 31/2020) (UFAC, 2021, p. 27-28).

O que se vê é que o MD, embora ligado às atividades de ensino, é considerado extensão, por levar em conta não apenas o conhecimento teórico, mas, sobretudo, o prático, desde que seja desenvolvido em consonância com as dimensões da extensão, como a interação da sociedade, e que envolva o protagonismo do aluno. No MDD, tem-se a opção de adotar as modalidades de extensão já existentes, desde que atenda também aos requisitos previstos para sua creditação. Porém, a creditação de ambas as possibilidades será mediante a integralização no decorrer do curso, feita no componente denominado de Acex.

A nível de implementação, nas palavras do entrevistado, “*nós temos cinquenta e dois cursos de graduação. Esses cinquenta, que nós já temos mesmo alterado e reformulado do PPC, foi em torno de trinta e oito*”, o que representa em torno de 73%, sendo considerada para efeitos desse estudo a universidade que mais vem avançando nesse sentido.

No âmbito da UFAM, como não foi possível identificar nem via documentos, nem por entrevista, restaram inviabilizados a caracterização das formas adotadas da inserção da extensão no currículo, as áreas adotadas e prioritárias e o nível de integralização no âmbito da instituição.

Na UNIFAP, não foi possível caracterizar explicitamente a forma como está sendo inserida a extensão no currículo. Contudo, pelas falas das colaboradoras, nota-se que tem seguido o critério de adesão às modalidades de extensão, com prioridade para os programas e projetos, conforme se vê na fala da Colaboradora B: *“pedimos que eles tentem verificar a questão da curricularização da extensão, projetos que eles já tenham, que eles incorporem no currículo ou temáticas que eles já trabalhem, de repente na pesquisa e que eles querem trazer pra extensão”*. Nesse sentido, a Colaboradora C destacou que: *“Não pode ser uma atividade puramente pedagógica, que vai ser incorporada e transformada em curricularização da extensão... não... tem que ser uma ação que realmente seja pontual e incisiva”*.

Quanto ao nível de integralização, a UNIFAP, por meio da DCP, ligada à COEG/PROGRAD, tem buscado fazer esse acompanhamento. Logo, de acordo com o documento apresentado pelas colaboradoras, denominado de “Relação Nominal e Situação da Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da UNIFAP - 2022”, dos 51 cursos ligados à universidade, envolvendo o campus Marco Zero (5), Oiapoque (2), Santana (nenhum), Mazagão (nenhum) e EaD (nenhum), 7 já foram curricularizados/integralizados.

Desses cursos identificados, 1 aguarda aprovação no CONSU, 4 estão em tramitação, com previsão no PPC, 8 estão em fase de estudos do curso, e passam por atualização. Em contrapartida 29 cursos ainda não haviam apresentado proposta de atualização até a data da concessão da entrevista e documento fornecido. Assim, com base nessas informações, a universidade encontrava-se com o percentual de 13,7% de cursos curricularizados.

No caso da UFPA, de acordo com o artigo 4º da Resolução nº 5.467, de 2022, entende-se, para efeito de creditação curricular, quando o PPC definir as Atividades Acadêmicas de Extensão, que poderão ser de duas formas: módulo ou disciplina, os quais deverão ser planejados e executados em consonância com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Por módulo, entendem-se as atividades extensionistas: I) Programas; II) Projetos; III) Cursos; IV) Eventos; V) Prestação de serviços. Já a Disciplina Curricular será aquela “cuja carga horária seja destinada integral ou parcialmente à área e ao conteúdo da extensão universitária, em consonância com o artigo 5º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação”.

Sobre a integralização da extensão nos cursos, o colaborador respondeu que, considerando que o prazo da curricularização “*era até outubro de 2022, cerca de 65% dos cursos já conseguiram. Até início do ano que vem conseguirão cumprir*” em 100% (Colaborador da UFPA, 2023).

No âmbito da UFRR, a Creditação da Extensão está regulamentada pela Resolução CEPE/UFRR nº 040/2021. A Resolução toma como princípios o Plano Nacional de Extensão Universitária, definindo como elemento norteador “as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas” e que “estejam vinculadas à formação do estudante”, conforme previsto no artigo 4º da Resolução citada (UFPA, 2021).

De acordo com o artigo 8º da Resolução, essa inserção poderá ser feita de duas formas, sendo específica ou combinada: Atividade Curricular de Extensão (ACE) e/ou Componente Misto de Extensão (CME). Na primeira (ACE), o componente curricular corresponde integralmente à carga horária de Extensão, podendo ser integralizado em um ou mais componentes. Na segunda (CME), o componente curricular tem carga horária compartilhada entre aulas teóricas e/ou práticas e atividades de Extensão. Vale destacar que, no caso de o componente ser disciplina, como em CME, a carga horária da disciplina deverá ter múltiplos de 15 (quinze), conforme disposto no artigo 2º da Resolução CEPE/UFRR nº 011/2017.

Quanto ao processo de integralização da extensão nos cursos, essa universidade é a que se encontra com número bem reduzido. Isso porque, segundo a colaboradora, está em processo de atualização de PPC apenas três cursos, dos quais apenas um concluiu o processo, o que gera o percentual de 1,9% em relação ao quantitativo de curso da universidade. Cabe ressaltar que esses dados apresentados foram mediante a entrevista realizada com a representante da universidade, datada no dia 25 de abril de 2023, razão pela qual se acredita que já deve ter avançado.

Sobre a UNIR, de acordo com o artigo 2º, inciso I, da Resolução nº 349/2021, a curricularização da extensão está caracterizada por meio de programas, projetos de extensão, cursos e eventos, sendo creditada por meio do componente obrigatório denominado de ACEX, que, segundo o inciso IV, “é um componente curricular que não se confunde com disciplina, que deverá constar nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação da UNIR, de caráter obrigatório para os estudantes desse nível de ensino”. Assim, entende-se que a universidade optou por curricularizar mediante modalidades específicas de extensão (programas, projetos, cursos e eventos) como um componente denominado de ACEX.

Quanto ao nível de integralização da extensão no currículo, nota-se que, apesar de a UNIR dispor de um arcabouço normativo robusto, ela ainda encontra dificuldades no processo

de implementação da política nos cursos, o qual vem ocorrendo timidamente, conforme demonstrado no documento on-line denominado “Situação da reformulação dos PPCs e propostas de cursos novos - 2023”, que está disponível no sítio eletrônico <https://prograd.unir.br/pagina/exibir/20500> e que vem recebendo atualização constante.

Assim, observa-se que, em consulta realizada no dia 20 de janeiro de 2024 a esse documento, consta a lista atualizada até o dia 17 de janeiro de 2024, com dados que demonstram que, de um total de 67 cursos de graduação, apenas 8 concluíram o processo de atualização e implementação da curricularização da extensão, e o status da situação dos demais constam como “pendente”, o que representa um percentual de apenas 11,9%.

A UFT, por sua vez, caracteriza a curricularização da extensão no artigo 7º, incisos I, II e III da Resolução nº 14/2020, prevendo que:

Art. 7º A extensão nos cursos de graduação será denominada de Ação Curricular de Extensão (ACE) prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) a partir da definição das áreas temáticas e linhas de extensão de atuação do curso, organizadas:

I - **Preferencialmente, como Programas e Projetos** de natureza flexível e renovável com carga horária variável, ou ainda; II - **Como componentes curriculares de extensão**, com: a) Carga horária integrada entre ensino e extensão, ou; b) Carga horária somente de extensão. III - **Como composição dos incisos I e II.**

§ 1º As ACEs previstas nos PPCs dos cursos de graduação deverão estar em consonância com a Política Nacional de Extensão e com a Política de Extensão da UFT e cadastradas no Sistema de Gestão de Projetos da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX). § 2º As modalidades de cursos e eventos só poderão ser creditadas no histórico dos estudantes se estas atividades estiverem integradas aos programas e projetos cadastrados na Proex. § 3º Os cursos de graduação podem definir o quantitativo de horas dedicadas ao ensino e à extensão nas ACEs registradas como componentes curriculares no que se refere ao item II-a, respeitando o limite mínimo de horas correspondente a 01(um) crédito (UFT, 2020).

A curricularização da extensão na universidade ocorre mediante três possibilidades: a) como programas e projetos, com prioridade para essas modalidades extensionistas, igual como prevê o PNE (2014); b) como um componente curricular, que pode ser estruturado com carga horária de ensino e extensão ou com carga horária só de extensão, o que se presume ser por meio de qualquer modalidade extensionista; e, por fim, c) podendo ser de forma mista, utilizando-se as duas possibilidades anteriores (UFT, 2020).

Quanto ao nível de integralização da extensão, a colaboradora informa que, *“atualmente, nós estamos no passo de revisões nos PPCs. Nós temos em torno de 44/45 cursos de graduação. Hoje nós temos a aprovação de 47% desses cursos. Nós estamos no processo ainda de revisão de PPC”* (Colaboradora UFT, 2023).

Com base no exposto, o que se percebe é que, na maioria das universidades a curricularização da extensão perpassa pelas fases de atualização e aprovação dos PPC, o que

representa necessariamente o terceiro e quarto momento do itinerário a ser percorrido, tal como demonstrado na figura 3 da categoria anterior.

Para fins didáticos, será apresentado a seguir, o fluxo da operacionalização que representa essas duas fases para fins de estruturação da curricularização da extensão nas IFES. As informações a seguir são baseadas nas falas e documentos das universidades, especialmente dos Manuais e Guias fornecidos pela UFT (2021) e UFAC (2021):

1) Operacionalização para a estruturação da creditação em PPC: institucionalizada a extensão, o colegiado/NDE deverá deliberar sobre a reestruturação do PPC, que passará a ser adequado nos moldes das Diretrizes curriculares em vigor³¹, especialmente em relação a curricularização da extensão. Para que essa atualização, culmine na sua aprovação, é necessário seguir os seguintes passos:

1º Passo: inicia com os debates sobre a creditação da extensão nos currículos, compreendendo a concepção da extensão universitária e as legislações que as regem. Isso é importante, uma vez que, para fins de creditação é necessário discutir sobre determinados quesitos e dimensões da extensão que devem estar contemplados no currículo, dentre eles:

- Garantir que ocorra a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas;
- Relacionar as contribuições do curso para o desenvolvimento da região, em suas variadas dimensões (social, cultural, política e econômica);
- Evidenciar a relevância da extensão na formação dos acadêmicos e da relação entre a universidade e os outros segmentos da sociedade;
- Buscar um perfil profissional do egresso com diferencial na formação profissional em nível superior, no qual espera-se que o acadêmico possa vivenciar as práticas educativas articuladas a tríade, ensino, pesquisa e extensão. E em especial, que ele tenha a oportunidade de usufruir de experiências extensionistas com protagonismo, numa perspectiva intertransdisciplinar que refletirá no seu aprendizado e atuação futura;
- Conhecer e seguir as bases legais, especialmente ligadas a Resolução n. 7/2018 e normativas internas das universidades;
- Apresentar as formas elencadas pelo curso para creditar a extensão nos currículos, de acordo com a legislação em vigor.

31 É importante lembrar que cada curso superior possui uma Diretriz curricular específica a ser cumprida pelas IES, além de outras, como a da Educação em Direito Humanos, estabelecida pela Resolução n. 1/2012-CNE.

2º Passo: Identificar a carga horária total do curso e estabelecer a carga horária para extensão, que de acordo com o art. 4º da DCEU, deverá compor, “no mínimo, **10% (dez por cento) do total da carga horária** curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018). Feito isso, deverá ser realizada a reformulação/revisão dos PPC, de maneira a incluir a carga horária para ações de extensão, conforme legislação em vigor.

3º passo: realizar um levantamento das ações de extensão já institucionalizadas e realizadas pelo curso. Isso é importante, uma vez que permite ter uma visão real das ações extensionistas que já vem sendo executadas no âmbito do curso, além de identificar, que caso o quantitativo não seja suficiente, haverá necessidade de um planejamento de ações com vistas a criar e oferecer programas e projetos para os estudantes do curso, por exemplo.

Na matriz curricular é preciso que esteja descrito como será a divisão da carga horária dos componentes específicos da extensão³² em períodos, de forma que o estudante possa cumprir a carga horária destinada para extensão no decorrer do curso.

4º passo: a inserção da extensão na matriz curricular e no ementário. Na matriz curricular deverá constar o nome do componente, que vai também para o histórico escolar do aluno como cumprimento dos créditos para integralização do curso.

Vale ressaltar que na resignificação do currículo é preciso incluir e articular essas atividades a áreas temáticas e linhas de extensão que demonstrem o compromisso com a sociedade na atuação do curso.

Desse modo, para efeito de visualização prática, apresenta-se a seguir um exemplo de eventual inserção de atividades que poderão ser creditadas na matriz curricular de um PPC:

Exemplo:

Um curso **X** com uma carga horária total de 3.600 horas

Carga horária para extensão definida pelo curso no PPC: no mínimo 10% = 360h.

Toda a carga horária deve ser destinada para o componente específico da curricularização e distribuída no decorrer do curso, em períodos alternados. Portanto, até ao final do curso o aluno deverá ter a oportunidade de vivenciar experiências extensionistas e concluir os créditos em consonância com as Diretrizes em vigor.

³² Os componentes das universidades são denominados de: UFAC – ACEX (MD ou MDD); UFPA – CCE (Módulo ou disciplina); UFRR – ACE ou CME; UNIR – ACEX e UFT – ACE ou ACEX.

De acordo com as escolhas de cada universidade, essas atividades poderão ocorrer das seguintes formas:

I- Como disciplina, que neste caso foi adotado no âmbito da UFAC, UFPA, UFRR e UFFT, sendo compreendida como:

I. Carga horária integrada entre ensino e extensão:

Exemplo: Curso X

2º período

Componente Curricular	Pré-requisito	Créditos	CH Teórica	CH prática	CH Extensão	CH TOTAL
CCEX - Sociedade e Interculturalidade	-	4	30	-	30	60

Fonte: adaptado com base na proposta/modelo da UFT (2021, p. 25) e da UFAC (2021, p. 29).

Essa possibilidade permite que o NDE elenque determinadas disciplinas, ligadas as áreas do curso para serem aprovadas em Colegiado para fins de creditação. Para isso, deve garantir que no quadro próprio da matriz curricular e na ementa da disciplina do PPC, conste: a expressão do componente específico da curricularização precedido do nome da disciplina, a indicação da carga horária entre aula teórica e prática extensionista e outros requisitos que podem variar de acordo com os critérios estabelecidos pelas IFES, tal como no exemplo acima.

II- Como modalidades de extensão, que neste caso foi adotado no âmbito da UFAC, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFFT, sendo admitida da seguinte forma:

I. Carga horária somente das modalidades extensionistas (programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestações de serviço):

Exemplo: Curso X

2º período

Componentes Curriculares	Pré-requisito	Créditos	CH Teórica	CH prática	CH Extensão	CH TOTAL
ACEX – Projeto Educação e Meio ambiente	-	6			60	60

Fonte: adaptado com base na proposta/modelo da UFT (2021, p. 25) e UFAC (2021, p. 30).

Essa outra possibilidade, adotada inclusive pela maioria das IFES, é aquela que permite para fins de creditação, as atividades extensionistas previstas na legislação em vigor, que nesse caso são: Programas, Projetos, Cursos/Oficinas, Eventos e Prestações de Serviços (art. 8º da Resolução CNE n. 7/2018). Para isso, devem estar contempladas no quadro próprio da matriz curricular e na ementa da

disciplina do PPC, com indicação do componente específico da curricularização precedido da modalidade, com a periodicidade de oferta, carga horária, entre outros.

Vale lembrar que as atividades extensionistas a serem creditadas nesse componente, devem atender um rol de requisitos, dentre eles: ser interdisciplinar e promover a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, não se confundindo com AACC, por exemplo.

III- Preferencialmente, como Programas e Projetos, que neste caso foi adotado pela UFT, sendo aceito da seguinte forma:

I. Com carga horária variável, de natureza flexível e renovável.

Exemplo: Curso X

2º período

Componentes Curriculares	Pré-requisito	Créditos	CH Teórica	CH prática	CH Extensão	CH TOTAL
ACE – Programas e Projetos I	-	6			90	90

Fonte: proposta/modelo da UFT (2021, p. 24-25).

4º período

Componentes Curriculares	Pré-requisito	Créditos	CH Teórica	CH prática	CH Extensão	CH TOTAL
ACE – Programas e Projetos II	ACE – Programas e Projetos I	6			90	90

Fonte: adaptado com base na proposta/modelo da UFT (2021, p. 24-25).

Nessa opção, prioriza-se as modalidades extensionistas “programas” e “projetos” para fins de creditação no componente específico da curricularização da extensão, devendo ocorrer no decorrer do curso, tal como recomendado na estratégia 12.7 do PNE (2014).

Em relação a essas modalidades, vale lembrar que para a elaboração de um Programa de extensão, é necessário ter pelo menos dois Projetos de Extensão vinculados. Esses projetos devem estar articulados e contribuir para o alcance do objetivo geral do Programa. O prazo de duração pode variar entre 2 (dois) a 4 (quatro) anos. Já o projeto de extensão prever em suas etapas, via de regra as modalidades extensionistas: cursos/oficinas, eventos e prestação de serviço. Sua duração é de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos (FORPROEX, 2006). Considerando a natureza deles, são caracterizados como flexíveis e variáveis.

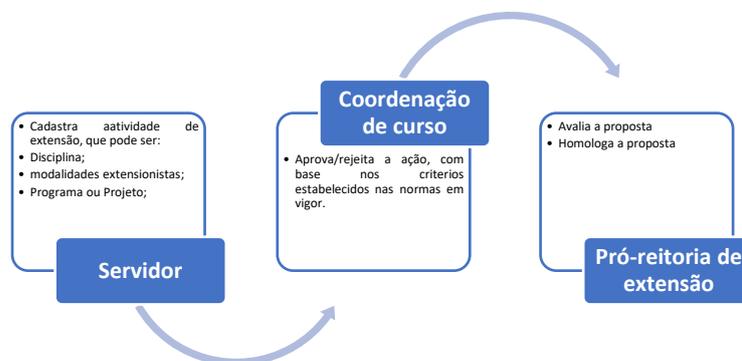
Feito esses esclarecimentos, não se pode esquecer que um dos principais requisitos para o cumprimento dessa política é que os estudantes devam ser os protagonistas dessas ações, participando ativamente desde a criação, execução e avaliação das ações.

2) Operacionalização para cadastro de atividades para creditação após aprovação dos PPC

Todas as ações de extensão curricularizáveis devem ser cadastradas em um determinado sistema³³ por um servidor responsável pela execução, que pode ser o docente ou técnico, a depender da instituição. Em seguida, submete-se a apreciação da Coordenação do curso, que sob orientação da Pró-reitoria de Graduação ou ensino irá verificar se atende os requisitos previstos nas normativas. Se rejeitado, retorna para adequações e ajustes necessários, caso ainda seja de interesse da parte. Se aprovado, é submetido a Pró-reitoria de extensão para que faça a homologação da atividade, que nesse caso avalia novamente a proposta para então homologar.

Para fins de melhor compreensão, a figura 4 abaixo, ilustra o fluxo itinerário que deve perpassar as ações extensionistas a serem creditadas para fins de curricularização da extensão.

Figura 4 – Fluxo da tramitação para homologação das ações de extensão a serem creditadas nas IFES da Amazônia brasileira



Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo e na proposta/modelo da UFT (2021, p. 22).

Desse modo, é possível perceber, que para que ocorra o cumprimento da política da curricularização da extensão é necessário perpassar por diversos itinerários, com desafios a serem superados constantemente. Não se pode esquecer, que se trata de um ciclo, que deve ser

³³ Geralmente o cadastro é feito no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA), sendo adotado pela maioria das universidades (UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR) ou Plataforma de Ações de Extensão e Cultura (Paec), sistema adotado pela UFAC.

submetido a constantes monitoramentos de avaliações, especialmente sobre a eficácia e seus efeitos na vida de todos os envolvidos.

4.3.3 Categoria: Extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas

Mediante a relevância sobre o que se entende e se espera da extensão universitária e de como esta deve ser articulada a áreas de relevância social, como a política de educação em direitos humanos no âmbito das IFES investigadas, entendeu-se necessário analisá-la a partir da categoria denominada de “extensão universitária e suas bases conceituais e áreas temáticas”, uma vez que essa se fundamenta por diversos princípios ou dimensões.

Para compreender como as universidades percebem a extensão universitária, e se houve a preocupação no processo de curricularização em delimitar quais os eixos temáticos seriam trabalhados, com priorização ou não para alguma área, é que foram formuladas as seguintes perguntas: “qual a concepção de extensão universitária é adotada? como a IFES delimitou os eixos temáticos previstos na Resolução nº 7/2018-CNE/CES? e quais as temáticas prioritárias na inserção da extensão universitária no currículo dos cursos?”

Ao tomar por base a legislação em vigor (Resolução nº 7/2018-CNE/MEC) e a literatura, a expectativa é de que as IES, sobretudo as universidades públicas, trabalhem em suas práticas extensionistas, fundamentadas em determinadas dimensões, que foram tratadas como unidade de registro para esse estudo.

As dimensões, consideradas como unidades de registro selecionadas foram: a) **indissociabilidade ou articulação entre ensino-pesquisa-extensão**, que vem gerando um ciclo/processo contínuo, no qual se espera, sempre ao final, buscar avaliar e rever todos os pontos (negativos e positivos) das práticas, por meio de feedbacks diretos e avaliações internas, aperfeiçoando-se sempre que possível; b) **interdisciplinaridade**, que busca, por meio de programas e projetos, a relação com outros campos do saber, especialmente os ligados aos Direitos Humanos, com a vinculação a disciplinas ou especificidades das ciências; c) **interação dialógica com a comunidade acadêmica e com a sociedade**, que defende o diálogo de saberes de forma articulada com outros contrastes (viés acadêmico e social, racional e empírico), despertando a troca do conhecimento e protagonismo estudantil; d) **impacto na formação do estudante**, que gera enriquecimento da formação acadêmica do aluno pela prática extensionista, tanto em termos teórico-metodológicos quanto no processo de construção de compromissos éticos e solidários, sendo exercido com protagonismo; e) **impacto e transformação social**, que transmitem à extensão um viés político, reafirmando a

ação transformadora da extensão, inclusive dentro da própria instituição; f) **valorização de temas que expressem o compromisso social**, com destaque para a valorização da região, com questões ligadas, especialmente aos Direitos Humanos, uma vez que eles comportam uma gama de temáticas como a diversidade sexual, questões étnicas e raciais, inclusão e acessibilidade, meio ambiente, etc.

Desse modo, o que se espera é perceber nos documentos e falas dos colaboradores, que as universidades estão na tentativa de buscar alinhar as ações extensionistas com o compromisso social, com vistas a atender a comunidade externa, de acordo com suas reais necessidades e interesses, e proporcione ações não de forma assistencialista ou mercadológica, como já questionava Chaves (2021) em seus estudos.

Com base no levantamento realizado nos documentos institucionais e entrevista concedida pelos representantes de cada IFES, no tocante as perguntas, o Quadro 12 a seguir apresenta a concepção da extensão universitária no âmbito das universidades da Amazônia brasileira, com indicação das áreas prioritárias, com as unidades de registro e de contexto identificadas.

Quadro 12 – Bases conceituais da Extensão universitária e áreas temáticas consideradas no processo de curricularização da Extensão das universidades da Amazônia

Instituição	Concepção da Extensão universitária adotada nos documentos institucionais	Concepção da Extensão universitária defendida pelos colaboradores	Áreas temáticas mencionadas e/ou priorizadas	Unidades de registro	Unidades de contexto
UFAC	PDI: mencionada na Política de Extensão da universidade (2020, p. 69); Guia de curricularização da Extensão: mencionada no eixo “Extensão universitária: bases conceituais e princípios norteadores da política de curricularização da Extensão” (2021, p. 20).	“[...] é um diferencial da cultura brasileira universitária, especificamente no Brasil [...] o núcleo vital da nossa definição é justamente <u>Extensão não existe sem ensino e não existe sem a pesquisa e sem a interação com a sociedade</u> e uma interação que não é a só de levar o conhecimento, mas é uma interação que produz também uma <u>transformação da própria universidade</u> . É um diálogo mesmo [...] quer dizer, a gente aprender também com outras formas de ensino ou de outras formas educativas que existe na sociedade. Outros conhecimentos... Então não é aquela dimensão também de uma Extensão que é produzida aqui na universidade e vai ser distribuída pra sociedade. [...] ela tem um diálogo que é justamente esse diálogo pra causar uma mudança da própria estrutura da universidade” (Colaborador da UFAC, 2023).	Educação em Direitos Humanos, Meio Ambiente e Discussões Étnico-raciais (UFAC, 2021, p. 30).	Interação com a comunidade; Transformação da universidade; A Extensão não existe sem ensino e sem pesquisa	Interação dialógica da universidade com a comunidade; Impacto e transformação social; Articulação com o tripé: ensino pesquisa e Extensão.
UFAM	PDI: mencionada na Política de Extensão (2016, p. 166); Não foi identificado documento sobre regulamentação da política de Extensão e sua curricularização.	Não identificado	Não identificado.	Não identificado	Não identificado
UNIFAP	PDI: mencionada na Política de Extensão (2020, p. 89); Não há até o momento da realização da pesquisa, documento publicado sobre a regulamentação da política de Extensão e curricularização da Extensão.	Colaboradora A: “[...], resumindo tudo isso, entendo que a Extensão é um <u>processo</u> que deve ocorrer <u>interligada a pesquisa e ao ensino</u> , e a proposta da inserção da curricularização da Extensão é de dar o devido valor que a Extensão deve ter dentro dos currículos dos cursos”. Colaboradora B: “eu compreendo como Extensão aquilo que <u>tem relevância para a sociedade</u> [...]”. Colaboradora C: “[...] E além disso, que o nosso aluno, ele seja <u>protagonista dessa ação</u> , que ele não seja apenas um receptor de informações, mas sim que ele atue em todo esse processo de produção conhecimento”.	Temas transversais; Minuta da Resolução da Política de Extensão: além das oito áreas temáticas, foram incluídas mais 4, sendo elas: acessibilidade e inclusão, intercâmbio e cooperação, interculturalidade e gênero (Colaboradora A da UNIFAP, 2023)	Interligação com o ensino e com a pesquisa; Relevância para a sociedade; Protagonismo do aluno.	Articulação com o tripé: ensino pesquisa e Extensão; Impacto e transformação social; Impacto na formação discente.
UFPA	PDI: mencionada na Política de Extensão (2016, p. 72); Prevista no art. 1º da Resolução n.º 3.298, de 7 de março de 2005 que dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará; Prevista no art. 1º da Resolução n. 5.467, de 27 de janeiro de 2022 que aprova as diretrizes para a estruturação das Atividades Acadêmicas de Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPA.	“[...] a definição está na Resolução, ela não é para nós uma definição abstrata, ela não é um enunciado cheio, pleno, ela é muito mais que um enunciado, ela é de fato uma convicção. [...] Então no FORPROEX e nas universidades, especialmente nas federais, a Extensão a partir das suas cinco grandes diretrizes (<u>indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão, a interdisciplinaridade, a intersetorialidade, os impactos na formação do discente, os impactos na própria sociedade a partir do que nós chamamos de Extensão</u> , isso nós levamos muito a sério. Então como eu costumo dizer, que de maneira alguma a Extensão pode ser tomada apenas como uma das 3 grandes estruturas que constitui a universidade brasileira, sendo as outras duas o ensino e a pesquisa” (Colaborador da UFPA, 2023).	Priorização de pautas ligadas a segmentos sociais, com a realização de eventos/colóquios e observatório, com destaque para a Rede Marajoara de Direitos Humanos e Justiça Social (Colaborador da UFPA, 2023).	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão; Interdisciplinaridade e intersetorialidade; Impactos na formação do discente; Impactos na própria sociedade.	Articulação com o tripé: ensino pesquisa e Extensão; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Impactos na formação discente; Impactos e transformação social; Interação dialógica da universidade com a comunidade.

Quadro 12 – Bases conceituais da Extensão universitária e áreas temáticas consideradas no processo de curricularização da Extensão das universidades da Amazônia (cont.)

UFRR	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão, prevendo-a “como instrumento de promoção do desenvolvimento da comunidade acadêmica com a sociedade, garantindo que as ações de Extensão tenham participação mínima de carga horária na matriz curricular dos cursos de graduação” (2021, p. 44); Prevista no art. 3º da Resolução CEPE/UFRR n. 040, de 24 de agosto de 2021;</p>	<p>Menção expressa da concepção prevista no art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE. Destacando também que a Extensão universitária desenvolvida pela universidade está amparada na Política Nacional de Extensão, estabelecida pelo FORPROEX e na Resolução n. 40/2021 no âmbito interno. O destaque se deu para entendimento que o intuito maior da UFRR é promover a troca de experiência e saberes entre os sujeitos envolvidos.</p>	<p>Não houve priorização de área temáticas, porém, trabalham algumas ações voltadas para questões indígenas (Colaboradora da UFRR, 2023).</p>	<p>Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão; Interdisciplinaridade e intersetorialidade; Impactos na formação do discente; Impactos na própria sociedade.</p>	<p>Articulação com o tripé: ensino pesquisa e Extensão; Interação dialógica da universidade com a comunidade; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade</p>
UNIR	<p>PDI: mencionada na Política de Extensão, sob a seguinte definição: “vista como o <u>compartilhamento do conhecimento científico produzido nas Universidades com a comunidade externa</u>, de modo que ambas sejam beneficiadas: a comunidade externa toma conhecimento da produção científica e a universidade dos saberes compartilhados por essa comunidade” (2019, p. 119); Prevista no art. 3º da Resolução n. 349, de 06 de setembro de 2021 que regulamenta a curricularização das atividades de Extensão na UNIR; Prevista no art. 2º da Resolução n. 111, de 29 de agosto de 2019 que regulamenta a Política de Extensão Universitária da UNIR; Prevista no art. 1º da Instrução Normativa n. 1, de 27 de janeiro de 2020, que regulamenta a tramitação das ações de Extensão, considerando a Resolução nº 111/CONSEA/2019.</p>	<p>Menção expressa da concepção prevista no art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE, qual seja: “é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018).</p>	<p>Não houve priorização de área temáticas, porém, buscam deixar a critério dos cursos (Colaboradora da UNIR, 2023).</p>	<p>Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão; Interdisciplinaridade e intersetorialidade; Impactos na formação do discente; Impactos na própria sociedade.</p>	<p>Articulação com o tripé: ensino pesquisa e Extensão; Interação dialógica da universidade com a comunidade; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade</p>
UFT	<p>PDI: Política de Extensão, Relações Étnico-raciais e Educação e Direitos Humanos (2021, p. 111); Prevista no art. 1º da Resolução n. 05, de 02 de setembro de 2020 que dispõe sobre a aprovação <i>ad referendum</i> da Política de Extensão da UFT; Prevista no art. 1º da Resolução n. 14, de 08 de dezembro de 2020 que regulamenta as ações de Extensão como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFT; Guia de curricularização da Extensão: prevista no item “o que é Extensão Universitária?” (2021, p. 7)</p>	<p><i>“[...] é um pilar que articula juntamente com o ensino e a pesquisa os trabalhos da universidade com o todo [...] é o pilar que aproxima a universidade da comunidade, dos outros setores da sociedade ... então é muito importante que agora ela passe a integrar de forma mais... com mais veemência esse processo de <u>indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa</u> [...] Por meio da Extensão, desse laço entre a Extensão e a comunidade pode haver né, a gente espera que haja <u>transformações sociais</u> mediadas pela efetividade da Extensão... Então a Extensão ela é esse elo que aproxima né... ela está muito relacionada também a <u>formação dos estudantes</u>, é por meio da Extensão os estudantes possam melhorar seu processo formativo”</i> (Colaborador da UFT, 2023).</p>	<p>Não houve priorização de área temáticas, porém, orientam a trabalhar com áreas que se relacionam com o curso, priorizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Colaboradora da UFT, 2023).</p>	<p>Aproxima a universidade da comunidade; indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; Transformações social; Formação dos estudantes;</p>	<p>Interação dialógica; Articulação com o tripé: ensino, pesquisa e Extensão; Impacto e transformação social; Impacto na formação discente;</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2023).

No tocante a essa categoria, em relação as bases conceituais da extensão prevista nos documentos institucionais das IFES, foi identificado que em todos, há a menção expressa da percepção legal defendida pelo FORPROEX e adotada no art. 3º da Resolução n. 7/2018-CNE/MEC, com variações conceituais apenas nos PDI da UFRR e UNIR, conforme demonstrado no Quadro 12 acima.

Os documentos identificados foram: os PDI, Resoluções e Instruções Normativas, que em sua maioria replicaram a definição legal vigente, reforçando, sobretudo a interação que deve haver entre a universidade e a sociedade (Quadro 12). O que leva a inferir que formalmente as universidades buscam criar suas bases normativas em consonância com as diretrizes em vigor.

Nesse aspecto, o destaque se dá para as unidades de contexto: “articulação com a tríade ensino, pesquisa e extensão”; “impacto e transformação social”; “interação dialógica com a comunidade” e “impacto na formação discente”. Todas essas UC foram identificadas nos documentos e mencionadas pelos representantes das IFES, conforme o Quadro 12.

Por entender que a prática por vezes se distancia do discurso, buscou-se identificar nas falas dos entrevistados que tipo de extensão a universidade promove. Nesse caso, percebeu-se que mesmo de forma variada, em todas as falas, houve a menção expressa de princípios/dimensões que remetem à concepção atual prevista na Resolução n. 7/2018-CNE.

A esse respeito, chama atenção para o modo como alguns colaboradores desenvolveram a ideia, a partir de suas próprias experiências, com destaque para o processo de lutas em prol da valorização da extensão e do espaço concedido nas políticas públicas. Para alguns, a extensão é vista, inclusive como um diferencial da educação superior (UFAC), a qual deve ser tratada não apenas como um simples eixo ou enunciado, mas como uma convicção (UFPA), por exemplo.

Isso é significativo, se considerar a necessidade de apropriação de conhecimentos não apenas do que deve ser a extensão e de como está sendo construído seu percurso na universidade, mas decorre, sobretudo da importância do saber e poder que ela tem, com suas potencialidades nas Amazônias, seja para a formação dos alunos, ou na própria atuação desses em suas práticas educativas e (inter)culturais.

Nas falas dos colaboradores, houve pontos em comum e outros distantes. Das 6 (seis) unidades de contexto criadas para representar a categoria da concepção da extensão universitária, observa-se que a frequência de ocorrência foi da seguinte forma: a) em todas as falas, houve o entendimento de que as práticas extensionistas devem estar relacionadas à “articulação com a tríade: ensino, pesquisa e extensão” e ao “impacto e transformação social”;

b) por consequência, a unidade de contexto “interação transformadora/dialógica com a comunidade” apareceu cinco vezes, representada nas falas dos colaboradores da UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT; c) a unidade de contexto denominada “interdisciplinaridade e interprofissionalidade” apareceu três vezes, nas falas dos representantes da UFPA, UFRR e UNIR; e, por fim, d) a unidade de contexto “Impacto na formação discente” esteve presente em três momentos nas falas dos representantes da UNIFAP, UFPA e UFT.

Em relação aos questionamentos que consistem em saber: “como a IFES delimitou os eixos temáticos previstos na Resolução nº 7/2018-CNE/CES?” e “quais as temáticas prioritárias na inserção da extensão universitária no currículo dos cursos?” Identificou-se que todas as IFES buscaram prever, em suas diretrizes internas, as oito áreas temáticas dispostas Resolução nº 7/2018-CNE/MEC, quais sejam: 1) comunicação, 2) cultura, 3) direitos humanos, 4) educação, 5) meio ambiente, 6) saúde, 7) tecnologia e produção, e 8) trabalho. Também se observa que, na grande maioria, não houve qualquer tipo de priorização por área temática, ficando à escolha dos colegiados dos cursos, por meio dos NDE (Quadro 12).

Feitas essas considerações gerais, passa-se agora a analisá-las individualmente, por instituição, a seguir.

Em relação ao colaborador da UFAC, além de mencionar expressamente a definição da extensão universitária, ele também buscou desenvolver um raciocínio sobre sua importância e efeitos gerados tanto na universidade quanto na sociedade. Além disso, reforçou aspectos importantes que devem ser observados na execução dessa prática, como a interação com a comunidade, a transformação gerada, bem como a dimensão dialógica que deve existir entre os sujeitos, sem o qual não existe extensão, sem o ensino e sem a pesquisa, tratando-se, portanto, de um elemento indissociável nesse processo de construção do conhecimento.

O colaborador da UFAC apontou ainda que a extensão universitária brasileira é diferenciada, uma vez que, em outros lugares do mundo, somente se priorizam o ensino e a pesquisa. Reforça ainda que a extensão é capaz de provocar a mudança na própria estrutura da universidade.

Sobre as áreas temáticas, de acordo com o Colaborador, conforme a previsão no artigo 6º, a UFAC adotou todas as oito temáticas previstas na DCEU, porém, deixa a cargo dos colegiados a escolha das áreas de interesse. Não obstante, a universidade se preocupou em estabelecer, no Guia de Curricularização, que “nas atividades extensionistas realizadas por meio de Programas e Projetos deverão ser priorizadas as temáticas regulamentadas para os currículos do Ensino Superior: Educação em Direitos Humanos, Meio Ambiente e Discussões

Étnico-raciais”. Isso significa dizer que, apesar de deixar livre a escolha, buscou priorizar três temáticas relevantes, com destaque para os Direitos Humanos (UFAC, 2021, p. 30).

Quanto à UFAM, não foi possível a identificação da concepção defendida, áreas adotadas e prioritárias no âmbito da instituição, considerando a ausência ou disponibilização de documentos e entrevista com os representantes institucionais.

Em relação à UNIFAP, o destaque se dá para as falas das colaboradoras ao enfatizarem a relevância social que essa possui, e afirmaram ainda que, na execução dessa prática, prioriza-se o protagonismo do aluno, o que representa que a instituição busca alinhar-se ao discurso das políticas na área.

Sobre as áreas temáticas, em entrevista com a Colaboradora A, foi informado que na minuta da resolução que versará sobre a Política de Extensão, em andamento, além das oito áreas da normativa geral, constam mais quatro, sendo elas: acessibilidade e inclusão, intercâmbio e cooperação, interculturalidade e gênero, totalizando 12 áreas temáticas a serem contempladas na minuta da resolução. Porém, segundo as colaboradoras, não há priorização de área, uma vez que se entende que o papel desenvolvido pela universidade é apenas de orientar, deixando a critério dos cursos a escolha das áreas e das prioridades. Apesar de não haver essa vinculação normativa, as colaboradoras destacaram que procuram, nesse processo de orientação, recomendar que os cursos escolham áreas de relevância social e de temas transversais, como Educação Ambiental e de Direitos Humanos, que serão discutidos mais à frente.

Assim, é possível perceber que a universidade está tentando incentivar os cursos a trabalharem com ações nas modalidades extensionistas e com temáticas de pertinência social, por meio de convênios, programas e projetos voltados para áreas, com destaque para os direitos humanos.

Na UFPA, houve a preocupação em enfatizar que a concepção defendida de extensão universitária é para além de um enunciado cheio ou abstrato, tratando-se, portanto, de uma convicção a ser seguida. Não obstante, ela deve ser encarada não apenas como uma das três grandes estruturas da tríade ensino, pesquisa e extensão. Na conclusão de sua fala diz que espera, futuramente que o discurso e as formas de atuar sejam diferentes do que representa na atualidade, e que os eixos não sejam desenvolvidos separadamente, mas vistos como uma prática somente.

Quanto às áreas temáticas, o entrevistado da universidade informou que houve a adesão a todas as áreas previstas na norma geral. Esse posicionamento baseou-se considerando que a *“UFPA está mais fortemente com penetração social grande em 100*

municípios, com características geográficas e realidades sociais diversas”, e, por essa razão, decidiram em não eleger prioridades. Todavia, informou que na prática a universidade busca, em suas ações, priorizar áreas de relevância social, envolvendo lideranças comunitárias. Desse modo, sempre são desenvolvidas ações extensionistas com eventos como os Colóquios e Rede Marajoara, por exemplo, realizando um trabalho envolvendo questões ligadas aos direitos humanos, com discussões que vão “*desde exploração sexual de crianças, tráfico de órgãos, trabalho escravo, falta de políticas públicas, desconsideração no sentido mínimo de respeito a pessoa*” (Colaborador UFPA, 2023).

Em relação à UFRR e à UNIR, as representantes institucionais foram pontuais em mencionar o texto expresso do artigo 3º da Resolução nº 7/2018-CNE. O artigo mencionado considera a extensão universitária como “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade”. Não se pode esquecer que ela deve estar em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

A representante da UFRR, reforçou a necessidade da universidade em proporcionar, especialmente, a troca de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos ao desenvolver as atividades extensionistas. Quanto a áreas temáticas, segundo a colaboradora, a universidade optou por incluir todas as temáticas previstas na norma geral, e relata ainda que está sob a responsabilidade dos cursos a escolha e as prioridades elencadas, porém, destacou que há algumas ações institucionais extensionistas ligadas a questões indígenas, por exemplo.

Já a UNIR, em relação às áreas temáticas, também buscou-se inserir todas as oito áreas da Diretriz Nacional, estando mencionada no artigo 4º da Resolução nº 349/2021, no qual se verifica, tanto em seus manuais quanto na fala da colaboradora, que há uma orientação para que os cursos escolham e priorizem as áreas temáticas que julgar necessárias em suas ações de extensão.

Para a representante da UFT, além de enfatizar que a extensão deve ser o pilar do ensino e da pesquisa, também serve para a interação social da universidade com a sociedade, o destaque se dá para o entendimento de que é por meio da extensão que os “*estudantes podem melhorar seu processo formativo*” (Colaboradora UFT, 2023).

Quanto à escolha das áreas temáticas, a UFT também disciplinou, em sua norma, as oito áreas temáticas, deixando a cargo dos colegiados a escolha e as prioridades, pois, na visão da colaboradora, a universidade “*entende que tem que trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, quais as áreas que coadunavam com cada*

colegiado e nessa revisão de PPCs já nos apontaram quais as áreas que seriam trabalhadas”. Explica ainda que a indicação das áreas é importante porque

[...] para ser aprovado posteriormente numa ACEX junto a Pró-Reitoria tem que abranger uma das áreas temáticas, porque é obrigatória na extensão universitária. Nós não delimitamos quais seriam, os próprios cursos fizeram de acordo com sua finalidade, sua abrangência, seu público-alvo, qual seu perfil de egressos e quais áreas que eles iriam trabalhar (Colaboradora UFT, 2023).

Diante do exposto, é possível inferir que em todas as falas há o entendimento pacificado sobre a importância e forma como deve ser concebida a extensão no meio acadêmico e social, sem ignorar a compreensão de que ela compõe a estrutura indissociável das funções da universidade. Além disso, deve contribuir para transformação e impacto na realidade de todos os envolvidos.

Isso também pode representar a compreensão de que as universidades públicas da região estão em busca de oferecer uma extensão universitária a partir do amadurecido conceitual, já defendido pelo FORPROEX e refletido na sua política em vigor. É necessário também não perder de vista que como já mencionado na seção 2.2, a universidade, por ser uma instituição social, deve realizar essas ações na perspectiva da sua democratização, tanto em relação ao acesso das classes mais vulneráveis quanto da própria democratização do conhecimento em si (Chauí, 2003).

O desenvolver dessas ações, precisa estar conectado as identidades culturais dos sujeitos, seus anseios e linguagens, especialmente as Amazônidas, sem o qual acredita-se não ser possível alcançar as dimensões da extensão universitária, especialmente a relacionada a interação dialógica, de transformação social e valorização de temas que expressem o compromisso social.

Apesar desse entendimento, nota-se há ainda algumas unidades de contexto que não tiveram o destaque merecido nas falas dos colaboradores, sendo elas: “interdisciplinaridade e interprofissionalidade”, que foi apenas citada diretamente pelo representante da UFPA, e indiretamente pelas UFRR e UNIR. Nesse caso, verificou-se que menção dessa unidade foi superficial, de forma genérica, sem entrar no mérito de seus propósitos e impactos na vida dos sujeitos. O que leva a inferir que há uma necessidade de maior interligação entre a concepção da extensão definida e sua relação com essas dimensões, dada a importância delas para articular com duas ou mais áreas do conhecimento, com efeitos significativos na prática.

Não obstante, a dimensão ou unidade de contexto, denominada “temas ou iniciativas que expressem um compromisso social”, que se interliga com a dimensão da “interdisciplinaridade” já mencionada, também não teve destaque nas falas dos entrevistados. Isso representa um ponto crítico, uma vez que tais dimensões oportunizam um trabalho da universidade mais incisivo com temáticas em diversas áreas do conhecimento e com relevância social como é o caso das discussões em e para os direitos humanos.

Restou evidenciado que o interesse em priorizar determinados eixos temáticos ficou em segundo plano para a maioria das IFES investigadas. Isso é lamentável, uma vez que focar em temáticas consideradas transversais e/ou interdisciplinares, como o caso dos direitos humanos, além de favorecer a cultura da paz, do respeito e da democracia, também contribui para o enfretamento de perspectivas hegemônicas e da colonialidade do poder, do ser e do saber, sobretudo no cenário de vulnerabilidade que se encontra a Amazônia.

Em se tratando da EDH, no entender de Benevides (2003), ela é tão importante nesse processo, pois não se resume na transferência de conhecimentos, mas sim para uma mudança cultural, baseada na transferência e formação de valores por meio de uma educação permanente, continuada e global.

Além disso, Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018, p. 13), consideram-na como uma prática muito importante, pois contribui para “a construção da cidadania e para a democratização da universidade e do conhecimento através da indissociabilidade entre as funções universitárias, da transversalidade das ações de DH no âmbito acadêmico, bem como da construção interdisciplinar do conhecimento”, não podendo ser deixada de lado nesse processo formativo.

4.3.4 Categoria: Articulação da EDH na curricularização da extensão e ações extensionistas

Como já explanado no decorrer desse estudo, nas universidades, a tríade ensino, pesquisa e extensão deve ser trabalhada de forma indissociada e em articulação com as dimensões de formação discente, não sendo uma opção e sim um dever institucional. Nesse viés, a EDH assume um papel importante na articulação com as áreas do conhecimento, e deve ser incorporada nas práticas educativas.

Essas práticas em EDH precisam ser realizadas pela via transversal e interdisciplinarmente, com o ensino, porém, sem deixar de buscar respostas para as questões levantadas por meio da pesquisa científica, que culminem na interação dialógica com a

sociedade por meio das ações extensionistas. Esse processo indissociável e articulado deve ser visto mais do que uma simples prática, e sim, como uma base principiológica a ser seguida.

Com o intuito de identificar como a EDH vem sendo articulada no processo de curricularização da extensão e ações extensionistas no âmbito das IFES da Amazônia brasileira, foi feito o seguinte questionamento: “há alguma medida que incentiva a inserção da temática dos direitos humanos nos regulamentos da curricularização da extensão? Ou priorização pela Pró-Reitoria de Extensão?”

O questionamento acima parte da premissa de que tanto o PNEDH (2006) quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) expõem a necessidade de que as IES devam incorporar a EDH de modo transversal nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPC), bem como nos projetos de pesquisa e extensão (Brasil, 2006, 2012). Além disso, o próprio PNE (2014-2024) prevê, em seu artigo 2º, que é diretriz do Plano: “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014).

Os documentos analisados e as respostas dadas a esse questionamento foram bem diversificados, o que demonstra perspectivas e olhares diferenciados sobre o que se entende e se concebe em direitos humanos, tanto no processo de curricularização da extensão quanto nas ações extensionistas das IFES.

O quadro 13, a seguir apresenta as evidências da inserção dos Direitos Humanos nos documentos da curricularização e/ou ações extensionistas das IFES da Amazônia brasileira, além da mensuração das unidades de registro e contexto.

Quadro 13 – Evidências da inserção dos direitos humanos nos documentos da curricularização e/ou ações extensionistas das IFES da Amazônia

IFES	Evidências da inserção dos direitos humanos nos regulamentos da curricularização e/ou práticas de Extensão universitária no âmbito das IFES	Documentos normativos extensionistas que inserem os DH	Unidades de registro	Subcategoria (unidade de contexto)
UFAC	<p>“- uma coisa que a gente fez e está no guia também é que do modelo MDD, - Modelo Desassociado de Disciplina, a gente deu pra três modalidades, três áreas, digamos assim, que é os Direitos Humanos, Educação Ambiental e a questão Étnico-racial [...]. A dificuldade que eles tinham era dizer assim: - poxa, nós temos cinquenta e dois cursos, cada um vai montar um projeto de direitos humanos? um programa? como é que vai ser aí? Aí nós puxamos institucionalmente e a gente tem na nossa estrutura um parque Zoobotânico [...] E aí esse Parque Zoobotânico, ele está oferecendo programa de Extensão na área da educação ambiental. Então todos os cursos podem aderir a esse projeto. Também nós temos o NEAB, que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena dentro da universidade e foi por ele que a gente tá propondo um Programa de Direitos Humanos, com formação em Direitos Humanos. Então, a questão étnico racial, mais também é... questão de gênero, que entra com as diferenciações. Também estamos é... com o programa que a gente chamou o programa institucional que é da própria instituição. Observatório de Direitos Humanos, ligado como programa. Só que a gente está precisando do recurso pra poder estartar com bolsistas” (Colaborador da UFAC, 2023).</p>	<p>- Guia de Curricularização da Extensão, entre as oito áreas temáticas, priorizando os DH; - Art. 6º da Resolução n. 31/2020 que versa sobre a curricularização da Extensão.</p>	<p>Educação ambiental (Parque Zoobotânico); Direitos Humanos (NEAB, questões de gênero; observatório de Direitos Humanos) e Questão étnico-racial (NEAB); Haitianos-refugiados.</p>	
UFAM	<p>Na Resolução n. 001/2012 que trata da Política de Extensão, na disposição, está contemplado os DH entre as áreas temáticas, bem como no Catálogo de Ações de Extensão do Ensino Remoto Emergencial – ERE (2022), que apresenta como dados: 13 projetos de Extensão, cadastrados no eixo “Direitos Humanos e Justiça” (UFAM, 2012, 2022).</p>	<p>- Resolução n. 001/2012; - Catálogo de Ações de Extensão do Ensino Remoto Emergencial – ERE (2022).</p>	<p>Direitos Humanos.</p>	
UNIFAP	<p>“- o que a gente tem conversado muito com os nossos cursos é para olhar realmente as temáticas transversais como algo que percorre o currículo, não como uma única disciplina que vai ficar isolada ali no semestre... Então a gente sempre conversa com os cursos dessa forma. Que os temas transversais apareçam no currículo em vários momentos, em vários pontos. Que eles apareçam dentro da disciplina, não necessariamente como disciplina, mas como conteúdos, ou seja, fazendo aquela ligação com o conteúdo de formação daquela área. Que eles consigam fazer essa união desse conhecimento ali que já é um conhecimento programático do curso com essa temática transversal que vem desse anseio da sociedade, da sociedade em realmente for mais profissional que tem essa visão (Colaboradora B, UNIFAP, 2023, grifo nosso). Além disso, a Colaboradora A informou que na minuta da Resolução da Política de Extensão, os Direitos Humanos e outros correlatos estão contemplados como eixo temático. No documento intitulado “Atividades de Extensão em Execução - 2023”, publicado pelo Departamento de Extensão, atualizado até setembro de 2023, consta apenas dois projetos ligados à temática dos direitos humanos, considerando a busca pelo descritor nos títulos, sendo eles: “Observatório de Compliance em Direitos Humanos no Judiciário Amapaense”, sob o código PJ015-2023 e o projeto “Educação, Direitos Humanos e Ensino Superior”, sob o código PJ025-2023 (UNIFAP, 2023, p. 5).</p>	<p>- Minuta da Resolução que versa sobre a Política de Extensão da universidade, há a previsão do eixo dos Direitos Humanos, juntamente a outros temas correlatos como “inclusão e gênero”; - Documento denominado de “Atividades de Extensão em execução - 2023”, há duas ações em DH em andamento.</p>	<p>Temáticas transversais; Direitos Humanos; Inclusão e Gênero.</p>	<p>Diálogos inter e transdisciplinares em EDH</p>
UFPA	<p>“- E esta Rede [Rede Marajoara de Direitos Humanos e Justiça Social] hoje é a responsável pela geração das políticas da universidade, fundamentalmente dirigida para os direitos humanos. E essa experiência foi tão bem vivida que quando começamos a fazer esses colóquios em outras mesorregiões do estado, no nordeste paraense, baixo Tocantins, Xingu, Altamira, os Direitos Humanos já aparecem como sendo algo crucial, uma questão aberta e que exige um cuidado redobrado da universidade. Nessas Redes, temos editais específicos, cooperações com várias entidades sociais, a Rede tem uma capacidade de autoprodução e modificação. Todo ano a UFPA escolhe um tema, tema de direito transversal que vai capitanear muitas ações da UFPA pelas suas unidades, neste ano, o tema é ‘universidade, democracia e direitos humanos’” (Colaborador da UFPA, 2023, grifo nosso). No documento intitulado “Relatório Anual de Gestão” (2022), último documento publicado pela PROEX, consta: - entre os princípios da Extensão da UFPA “a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente; - na Tabela 2 - Total de Programas e Projetos por área: o eixo dos Direitos Humanos e Justiça, apresenta: 5 programas cadastrados, tendo como público atendido, o total de 922. Em relação aos projetos, possui: 36, que tem como público 6.939 (2023, p. 28).</p>	<p>- Relatório Anual de Gestão, há indicativos de ações no eixo dos Direitos Humanos. * Não há menção de áreas temáticas nos documentos da UFPA, especialmente na Resolução que trata a curricularização.</p>	<p>Direito transversal; geração das políticas da universidade; Direitos Humanos e Justiça.</p>	

Quadro 13 – Evidências da inserção dos direitos humanos nos documentos da curricularização e/ou ações extensionistas das IFES da Amazônia (cont.)

UFRR	Consta, no documento intitulado “Relatório Anual de Gestão da Diretoria de Extensão (2021, p. 8 e 13)”, as seguintes ações em DH: - Revista Cadernos de Extensão : com a divulgação das ações de Extensão Universitária desenvolvidas na UFRR. O periódico com ISSN 2675-9314, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE), tem o objetivo de fomentar a produção e o compartilhamento das ações extensionistas, por meio de relatos de experiências nas seguintes áreas temáticas: [...] Direitos Humanos e Justiça (p. 8); [...]; - Instituições que firmaram parceria por meio de projetos e programas de Extensão da UFRR : [...] Plataforma de Direitos Humanos – Brasil (p. 13); - Tabela 5 - Quantitativo de ações cadastradas por área temática : [...] Direitos Humanos e Justiça: 17 ações extensionistas . Cabe destacar que, de acordo com a Colaboradora, a universidade também desenvolve ações extensionistas ligadas a questões indígenas e com refugiados/imigrantes (UFRR, 2021).	- Relatório Anual de Extensão (2021), constam algumas ações no eixo “Direitos Humanos e Justiça”; *Não haja qualquer menção a áreas temáticas na Resolução n. 040/2021.	Direitos Humanos; Questões indígenas; refugiados imigrantes.	
UNIR	Art. 4º, inciso IV da Resolução n. 349/2021, dispõe sobre as oito áreas temáticas , dentre elas os Direitos Humanos , e no anexo I consta como possibilidades a serem trabalhadas de acordo com as áreas temáticas: [...] 3. Direitos Humanos e Justiça: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias (UNIR, 2021); De acordo com um documento fornecido pela colaboradora, em resposta ao “Despacho SIC 1437183, considerando a solicitação de informações protocolada na Plataforma Fala.Br sob o NUP n. 23546.065320/2023-48 (1433161)”, consta a informação de que, atualmente, há 321 ações de Extensão em execução, nas suas diversas modalidades, dos quais 177 são projetos cadastrados, com <i>status</i> de situação em execução. Em se tratando do eixo “Direitos Humanos”, há o indicativo de que, nessa área, a universidade conta com um total de 16 (dezesseis) Ações de Extensão Universitária em execução, sendo elas: 8 projetos; 5 eventos e 3 cursos (UNIR, 2023, p. 2).	- Art. 4º, IV consta entre as oito áreas temáticas e no anexo I da Resolução n. 349/2021, há o indicativo de 16 ações cadastradas no eixo Direitos Humanos e Justiça no documento SIC 1437183.	Direitos Humanos e Justiça; assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias.	Diálogos inter e transdisciplinares em EDH
UFT	“- a gente trabalha [Pró-Reitoria de Extensão] com os direitos humanos, né... onde nós temos uma política de ações afirmativas aprovada na universidade recentemente. Então, a própria Pró-reitoria trabalha com os direitos humanos... vai até ter uma diretoria que ainda vai ser aprovada e vai trabalhar diretamente com essa temática de direitos humanos . Então, a gente já tem esse trabalho com ações afirmativas... a Pró-reitoria, a gente trabalha com os ODS. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que se relacionam com as questões sociais, erradicação da pobreza, fome zero ... são questões que são voltadas para a temática dos direitos humanos, então, a gente não tem hoje, não como te falar quantos desses PPC que tem, mas que uma grande maioria vai trabalhar com os direitos humanos sim, com certeza! [...] a nossa Pró-reitoria já trabalha né [com editais], a gente trabalha com toda uma Extensão que tem essas temáticas voltadas para os direitos humanos... a própria Pró-reitoria também já tem um diretor com uma coordenação que trabalha nessa área dos direitos humanos ... diretoria que já está alinhada aos direitos humanos... a gente tem editais de fomentos que visam também, que abrangem essa temática, como te falei nós trabalhamos com as ODS e tem essa questão voltada para os direitos humanos, então a gente abrange essa temática, sim, que tem sentido da Pró-reitoria e da aprovação dos direitos humanos” (Colaboradora da UFT, 2023, grifo nosso).	- Inciso III do § 1º do art. 9º da Resolução n. 5/2020 que trata da Política de Extensão; - Art. 7 da Resolução n. 14/2020, consta que as áreas temáticas e linhas de Extensão serão trabalhadas de acordo com a atuação do curso.	Política de ações afirmativas; temática de direitos humanos (questões sociais, erradicação da pobreza, fome zero).	

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2023).

Da análise dos documentos e falas dos colaboradores das IFES, estratificadas no Quadro 13, percebe-se que a temática dos direitos humanos está presente nas práticas extensionistas, seja por meio de modalidades/ações devidamente institucionalizadas, seja no processo de curricularização da extensão, pela institucionalização nos documentos.

Esse trabalho é relevante, considerado o fato de que, na extensão, se adotarmos as recomendações do FORPROEX, um dos principais defensores extensionistas no Brasil desde a sua redemocratização em 1988, “veremos que os Direitos Humanos são abordados, indireta ou diretamente, enquanto uma das temáticas principais dos objetivos extensionistas dos quais as universidades deveriam perseguir” (Dibbern; Cristofolletti; Coggo, 2018, p. 12).

Entende-se, portanto, que os Direitos Humanos devem ser o principal eixo temático e condutor principiológico a ser trabalhado nas práticas educativas, especialmente nas extensionistas. No caso das IFES da Amazônia brasileira, é possível notar sua presença em documentos institucionalizados como os catálogos de extensão, relatório de gestão de extensão e outros, que demonstram que há em andamento ações em direitos humanos, a saber: na UFAM, na UFPA, na UFRR e na UNIR, totalizando cinco universidades. Por outro lado, verifica-se que essa inserção ocorre, não pela iniciativa institucional, de forma orgânica e contínua, e sim, por meio de ações pontuais e/ou com iniciativas de docentes engajados na área.

A temática dos direitos humanos foi identificada no processo de curricularização da extensão, com sua menção nos documentos normativos, como nas resoluções e guias/manuais da curricularização da extensão apenas das IFES: UFAC, UFPA, UNIR e UFT, totalizando em quatro universidades.

O que se observa, é que com exceção da UFAC, a menção dos Direitos Humanos nos documentos normativos e de orientações para a curricularização deixou a desejar, uma vez que a disposição do tema foi tratada de forma genérica, e trouxe a impressão de apenas seguir os parâmetros considerados de pertinência social já estabelecidos na Resolução nº 7/2018-CNE.

Desse modo, infere-se que só foram inseridos para cumprimento de uma determinação legal e não porque assumem de fato, enquanto instituição, o compromisso

pedagógico/metodológico baseado em promover a cultura dos direitos humanos nas instituições.

Da análise do Quadro 12 e 13, observa-se que dos documentos que apresentam as ações extensionistas no eixo dos Direitos Humanos, identificou-se os seguintes resultados: a UFAM conta com 13 (treze) ações registradas; a UFPA, tem 5 (cinco) programas e 36 (trinta e seis) projetos institucionalizados; a UFRR, 17 (dezesete) ações e a UNIR, conta com 16 (dezesesseis) ações extensionistas. Todas as ações estão cadastradas no eixo: “Direitos Humanos e Justiça”, e estão registradas com o *status* “em andamento ou execução”. Em tempo, esclareça-se que quanto à UFAC, UNIFAP³⁴ e à UFT, não foi possível identificar, no *site* institucional ou receber dos colaboradores, documentos atuais a respeito das ações extensionistas realizadas na área dos direitos humanos em execução.

Quadro 14 - Ações extensionistas em direitos humanos catalogadas nas IFES da Amazônia brasileira

IFES	Número de ações extensionistas em direitos humanos	Ações extensionistas no eixo dos Direitos Humanos	Fonte documental
UFAC	Não identificado	Não identificado	Não localizado
UFAM	13 ações	Jus itinerante: conhecendo seus direitos trabalhista e promovendo Melhores condições de trabalho em tempos de pandemia; Promovendo a cidadania e combatendo o covid-19; Elaboração de Material educativo para enfrentamento da violência contra a Mulher no período de pandemia da covid-19; Ação de apoio à dor de quem perdeu familiar para a covid-19; Língua, cultura e tecnologia na promoção da cidadania e na pandemia e no combate ao covid-19; acolhimento de venezuelanos refugiados em Manaus; Promovendo a formação continuada na proteção de crianças e adolescentes em tempos de pandemia; Mulheres, livres ou encarceradas: saúde, direito de todas! Coletivo de mulheres solidárias às encarceradas; Políticas de socioeducação: diálogos profissionais; Corona vírus em populações confinadas: orientações sobre formas de prevenção e direito a tratamento para a população carcerária; Encontros abertos.	Catálogo de extensão (2022)
UNIFAP	Não identificado	Não identificado	Não localizado
UFPA	5 programas e 36 projetos em andamento	Não identificado	Relatório de gestão (2022)
UFRR	17 ações	Não identificado	Relatório Anual de Extensão (2021)
UNIR	16 ações	Não identificado	Documento SIC 1437183, n 23546.065320/2023-48
UFT	5 projetos de extensão em andamento	Jornalismo protagonizando os Direitos Humanos; Controle social penal nas sociedades pós-industriais Memória, neuroplasticidade e inteligência emocional no processo de aprendizagem; Fortalecimento das relações socioafetivas das crianças em casas de abrigo; Qualificação e autonomia das mulheres.	Catálogo de extensão (2021)

Fonte: elaborado pela autora, com base nos documentos das universidades (2024)

³⁴ O Catálogo de extensão localizado, foi publicado em 2019 e entre os projetos no eixo dos direitos humanos e justiça, todos foram finalizados nesse período.

Dessas ações, as principais discussões em Direitos Humanos identificadas nos documentos e falas dos entrevistados foram: questões afirmativas, étnico-raciais, ambientais, inclusão e gênero, direitos de grupos sociais; organizações populares; questões agrárias, erradicação da pobreza, fome zero, entre outras (Quadro 8). Além disso, foi trabalhado também temas ligados aos direitos trabalhistas, cidadania, jornalismo, controle social penal, relações socioafetivas, proteção de crianças e adolescentes, bem como sobre violência e protagonismo das mulheres. A esse respeito, o destaque se dá para propostas institucionalizadas no período da Pandemia da Covid-19 (Quadro 9).

Por outro lado, observa-se que algumas discussões importantes não foram percebidas nesse processo, e que deveriam estar em evidência, principalmente como uma ação institucional das universidades, a exemplo das questões de inclusão às Pessoas com Deficiência (PcD), que pode estar atrelada a vários recortes como a acessibilidade, preconceitos e inclusão.

Nesse sentido, Dibbern, Cristofolletti e Coggo (2018, p. 11) consideram que, na extensão universitária, a porta de entrada da temática dos direitos humanos deve “ir muito além do que uma prestação de serviço à comunidade”, pois ela deve “assumir um caráter educativo amplo, contribuindo com ações voltadas para os segmentos sociais ‘subalternos’, gerando ‘uma cultura pela paz e a democracia’”.

Feitas essas considerações, apresenta-se a seguir, uma análise pontual, a partir dos dados fornecidos por cada universidade, da qual se extrai as compreensões e inferências sobre cada uma delas.

Na UFAC, é possível perceber que a inserção da temática foi de forma intencional, já que essa foi a única instituição a mencionar, expressamente, no Guia de Curricularização, a Educação em Direitos Humanos como uma temática prioritária na curricularização da extensão. Além disso, os DH estão entre os oito eixos temáticos a serem trabalhados, previstos na resolução interna, em consonância com as Diretrizes Nacionais de Extensão e de EDH (UFAC, 2020).

Verifica-se ainda que, no âmbito das ações extensionistas, de acordo com o colaborador, a universidade tem iniciativas voltadas para demandas de pertinência social, no contexto das discussões em Direitos Humanos. Porém, o destaque se dá para as seguintes

ações: institucionalização do programa de extensão na área da educação ambiental, que é realizado num Parque Zoobotânico da universidade; a proposta da criação de um Programa de Direitos Humanos, com formação em Direitos Humanos realizada pelo NEAB, que trata das questões étnico-racial e de gênero, e, por fim, com a criação de um programa denominado de Observatório de Direitos Humanos, que seria foco de um trabalho da EDH a ser desenvolvido pela universidade (Colaborador da UFAC, 2023).

Desse modo, verifica-se que a UFAC vem buscando atender as políticas de EDH e de Extensão, com intenção de elaboração de projeto de EDH que dialoga pelo viés da interdisciplinaridade e transversalidade nos cursos.

No caso da UFAM, apesar de não se identificar normativa sobre curricularização da extensão e não obter entrevista com seus representantes institucionais, observa-se que, dos documentos identificados, consta, na Resolução nº 001/2012, que trata da Política de Extensão, a menção aos Direitos Humanos entre as áreas temáticas a serem trabalhadas. Além disso, no Catálogo de Ações de Extensão do Ensino Remoto Emergencial – ERE (2022), consta a existência de 13 projetos de extensão, cadastrados no eixo “Direitos Humanos e Justiça” que estão em execução (UFAM, 2012, 2022). Logo, é possível inferir que, de certa forma, há o desenvolvimento de ações em direitos humanos, porém, ainda aquém do esperado, em termos de iniciativas, número de ações em andamento e organicidade da pauta.

Para a UNIFAP, nota-se que um discurso em inserir áreas temáticas transversais, como os direitos humanos em seus documentos regulatórios, a exemplo da minuta da resolução que trata da Política de Extensão e da resolução que trata da curricularização, porém, não há como confirmar considerando que ainda não foram publicadas.

Segundo a Colaboradora A, além das oito temáticas que já são estabelecidas na DCEU, foram incluídas outras temáticas de interesse na minuta da Política de Extensão, quais sejam: acessibilidade e inclusão, intercâmbio e cooperação, interculturalidade e gênero. O motivo para a inserção de outros temas foi por entenderem que, dispor somente da expressão “Direitos Humanos”, não ficaria claro, razão pela qual entendem que *“assim já fica mais fácil de entender”* e trabalhar (Colaboradora A da UNIFAP, 2023).

A colaboradora destacou ainda, que *a “nossa extensão é a partir dessas áreas temáticas, territórios e grupos populacionais, grupos de indivíduos em grave violações de*

direitos humanos, em vulnerabilidade, pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, quilombolas, indígenas, etc.” (Colaboradora A, da UNIFAP, 2023).

Na contramão do discurso dessa colaboradora, em consulta às ações extensionistas na área dos Direitos Humanos, verificou-se que essa universidade não publicou até o momento, documento que apresente os projetos de extensão em direitos humanos em execução, uma vez que o mais recente foi publicado em 2019. Isso leva a inferir que há uma necessidade em conhecer e se apropriar mais da proposta da EDH, importância e impactos no cumprimento dessa política em suas práticas educativas.

A UFPA, de acordo com o entrevistado, já está em processo de desenvolvimento de ações extensionistas em Direitos Humanos. O destaque se dá para o programa intitulado “Rede Marajoara de Direitos Humanos e Justiça Social”, que hoje é responsável pela geração das políticas da universidade, fundamentalmente dirigida para os direitos humanos (Colaborador da UFPA, 2023).

Entre as ações da instituição, estão o lançamento de editais específicos, as cooperações com várias entidades sociais e a ocorrência anual de evento, que trata temáticas de direito transversal, que servem para capitanear muitas ações da UFPA pelas suas unidades (Colaborador da UFPA, 2023), porém, essas informações não foram confirmadas via documentos.

O que foi possível identificar foi o “Relatório Anual de Gestão” (2022), último documento publicado pela PROEX, no qual consta entre os princípios da extensão da UFPA, estão “a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente”. Além disso, na Tabela 2, que trata do total de Programas e Projetos institucionalizados por área, no eixo dos Direitos Humanos e Justiça, estão em execução: 5 programas cadastrados, tendo como público atendido o total de 922. Em relação aos projetos, possui: 36, que têm como público de 6.939 (UFPA, 2023, p. 28).

Sendo assim, percebe-se que, a EDH faz parte dos princípios extensionista da universidade, bem como é a que possui o maior número de ações extensionistas em Direitos Humanos em andamento, totalizando 41 ações, que alcançam cerca de 7.861 pessoas, embora não seja possível identifica-los, sendo tratado no relatório de forma muito objetiva e/ou superficial. A universidade conta ainda com um programa próprio de EDH que fomenta não apenas discussões, como também gera políticas afirmativas significativas para a região.

Na UFRR, embora a colaboradora afirme que não há medidas que incentivem a inserção da temática dos direitos humanos na curricularização, pôde-se perceber, em outras respostas e nos seus documentos, que há ações voltadas para área, a exemplo das questões indígenas, e demandas ligadas aos refugiados, imigrantes. Essas, segundo a colaboradora, têm sido, inclusive, um dos desafios que a universidade enfrenta, que é trabalhar com essas questões (Colaborador da UFRR, 2023).

Além disso, nas análises dos documentos de ações extensionistas, verifica-se que, no “Relatório Anual de Gestão da Diretoria de Extensão da universidade” da UFRR, entre as ações em DH, está a Revista Cadernos de Extensão, com a divulgação das ações de Extensão Universitária, vinculada à PRAE, a qual tem como objetivo fomentar a produção e o compartilhamento das ações extensionistas, por meio de relatos de experiências nas seguintes áreas temáticas: Direitos Humanos e Justiça (UFRR, 2021, p. 8).

Também constam nesse Relatório, no rol das instituições que firmaram parceria por meio de projetos e programas de Extensão da UFRR, a Plataforma de Direitos Humanos – Brasil (p. 13). Por fim, na Tabela 5 do documento, consta o quantitativo de ações cadastradas por área temática: no qual o eixo dos Direitos Humanos e Justiça possuem 17 ações extensionistas em andamento (UFRR, 2021, p. 8 e 13), sendo, portanto, ações significativas no campo da EDH.

Assim, entende-se que, por meio dessas ações, a universidade trabalha e se debruça para contribuir e expressar seu compromisso com a sociedade, por meio do desenvolvimento de ações extensionistas nesse campo, especialmente ligadas a pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social.

Sobre a UNIR, de acordo com os documentos e a fala da colaboradora, a universidade está envolvida em constantes trabalhos de curricularização e projetos extensionistas que perpassam as temáticas dos direitos humanos. Em relação à curricularização, os Direitos Humanos estão no rol das áreas temáticas a serem trabalhadas, de acordo com o artigo 4º, IV da Resolução nº 349/2021. Além disso, no anexo I da Resolução, são apresentadas algumas possibilidades a serem trabalhadas de acordo com as áreas temáticas, a saber: 3. Direitos Humanos e Justiça: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias (UNIR, 2021).

Quanto as ações de extensão, a colaboradora apresentou um documento recente da universidade em que demonstra sua atuação no âmbito da extensão universitária. O documento apresenta os seguintes dados: atualmente, há 321 ações de extensão em execução nas suas diversas modalidades, das quais 177 são projetos cadastrados, com *status* de situação “em execução”.

Dessas ações, ao buscar verificar se há nos títulos, nas palavras-chave e/ou resumo os descritores: “movimentos sociais”, “defesa das minorias” e “Direitos Humanos”, foi possível verificar que, “dentre as ações em execução, nenhuma contém em seu título o termo ‘defesa das minorias’, em relação ao termo ‘movimento(s) social(is)’”. Verifica-se que há “um Projeto em execução, vinculado ao Departamento Acadêmico de Psicologia - Núcleo de Saúde do Campus de Porto Velho”. Por fim, em relação ao descritor “Direitos Humanos”, o documento evidenciou que, “nessa área, contamos com um total de 16 (dezesesseis) Ações de Extensão Universitária em execução na Unir”, sendo elas: 8 projetos, 5 eventos e 3 cursos (UNIR, 2023, p. 2).

Inferese, portanto, que a universidade tem ações em direitos humanos e incluiu no processo de curricularização da extensão, visto que, na previsão normativa, além de mencioná-las no rol das áreas temáticas, também se preocupou em inserir as possibilidades de ações na área, tal como descrito no Anexo I da Resolução nº 349/2021, ao indicar: “assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias”. Além disso, vem desenvolvendo 17 (dezesete) ações com foco no tema “Movimentos Sociais” e “Direitos Humanos”. Todavia, precisa dispor de um engajamento maior, não contando apenas com iniciativas docentes.

Quanto à UFT, de acordo com a colaboradora, existe uma Política de Ações Afirmativas aprovada na universidade, a qual trabalha com os direitos humanos. O destaque se dá para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que a universidade incorpora, o qual se relacionam com as questões sociais, de erradicação da pobreza e fome zero, todas ligadas aos direitos humanos. A Pró-reitoria trabalha ainda com editais de fomento, e dispõe de uma coordenação/diretoria que está alinhada com os direitos humanos.

No que concerne da curricularização, nota-se que há previsão da área temática no inciso III do § 1º, do artigo 9º, da Resolução nº 5/2020, que trata da Política de Extensão.

Todavia, de acordo com o artigo 7º, da Resolução nº 14/2020, tal escolha compete aos colegiados dos cursos. Por consequência, a colaboradora afirmou que não tem como saber em relação aos PPC, mas que acredita que uma grande maioria vai trabalhar com os direitos humanos, sim (Colaboradora da UFT, 2023).

Em resumo, o que se constata é que a inserção dos Direitos Humanos na extensão universitária das IFES tem ocorrido com mais frequência pela via da institucionalização de programas e projetos, enquanto que, no processo de curricularização, ainda está por se concretizar. Acredita-se que isso pode estar relacionado ao fato de que a maioria das universidades passou recentemente pelo processo de institucionalização, o que demonstra uma transição para a fase de adequação/aprovação dos PPC para atender as políticas, tanto da curricularização da extensão quanto da EDH. Ademais, ficou evidenciado que a escolha das temáticas a serem trabalhadas ficou a cargo de cada colegiado de curso, pois, no entender das Pró-reitorias, o trabalho que elas desenvolvem é apenas de orientação.

Apesar disso, em algumas universidades como a UFAC, UFPA, UNIR e UFT é perceptível, nas falas dos entrevistados e nos documentos analisados, uma atenção especial e engajamento com a proposta da EDH nas ações extensionistas, pois, além de possuírem estruturas, programas e projetos significativos na área, contam com ações expressivas que refletem na própria política afirmativa da universidade na comunidade em que estão inseridas.

Desse modo, reforça-se, neste estudo, a compreensão de que é possível fortalecer discussões e fundamentos da EDH em articulação com o currículo, especialmente nas ações de extensão universitária, uma vez que se constitui como um tema transversal. A universidade, ao inseri-la em suas práticas, demonstra ter um compromisso “com o processo de fortalecimento da democracia e do Programa Nacional de Direitos Humanos como estratégias de enfrentamento do quadro de exclusão social e de violência que o Brasil, as regiões e os Estados estão convivendo” (Zenaide, 2002, p. 3).

O propósito maior da EDH é “fortalecer os princípios da liberdade e da dignidade, o processo de aprendizagem social, de as pessoas aprenderem a considerar os outros com suas diferenças, a diversidade cultural, o reconhecimento do outro como sujeito e agente da própria história, etc.” (Zenaide, 2006, p. 404).

Esclarece-se ainda que as ações de extensão centradas na perspectiva da educação para os direitos humanos precisam ser feitas por vários atores sociais em parceria com as

universidades públicas, desde os trabalhadores rurais e urbanos até os educadores populares e os agentes do Estado. O foco deve ser pela busca de uma formação libertadora, emancipadora e de empoderamento dos sujeitos.

Assim, espera-se que a EDH nas ações extensionistas seja um eixo catalizador de interação dialógica, protagonizada pelos alunos e pelos múltiplos sujeitos sociais, comprometendo-se para uma formação cidadã, para a democratização da universidade e do conhecimento. Isso só pode ser feito pela via da “indissociabilidade entre as funções universitárias, da transversalidade das ações de DH no âmbito acadêmico, bem como da construção interdisciplinar do conhecimento”, tal como defendido por Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018, p. 13).

4.4 PRINCIPAIS ENTRAVES E DESAFIOS DA EDH E/NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

A política de curricularização da Extensão na Educação Superior, desde que foi debatida nos fóruns de extensão, com culminação na PNEEx, em 1999, alcançou outros espaços como o PNE (Lei nº 10.172/2001) de 2001, com a meta 23, seguido pelo PNE (Lei n. 13.005/2014), de 2014, na estratégia 12.7 da meta 12 e atualmente com a Resolução nº 7/2018-CNE, sendo, portanto, uma potência. Contudo, ainda demandam muitos questionamentos e entraves, que desencadeiam debates e, por consequência, desafios a serem superados pelas próprias IES e sistemas de ensino.

A política de curricularização da Extensão na Educação Superior, proposta pelos fóruns de extensão teve como intuito romper com perspectivas tradicionais de formação universitária baseadas apenas no prestígio e priorização do ensino e da pesquisa na academia, quando na verdade deve-se valorizar a tríade, ensino, pesquisa e extensão de igual modo.

Assim, com vistas a conferir a extensão, o *status* merecido, foi preciso estabelecer a sua inserção, via currículo, de forma obrigatória e não mais opcional nos cursos superiores, na qual a universidade não pode desconhecer esse processo.

Aliada a essa política, está a Política de Educação em Direitos Humanos, disposta em diversos documentos orientadores como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) nas versões de 2003 e 2006 e a Resolução de nº 1/2012-CNE, que estabelece as

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Essa última normativa prevê, no artigo 7º, “a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior” (Brasil, 2012).

Para que as políticas em comento sejam instituídas pelas IES, há muitos desafios a serem superados, sendo imperioso que as instituições, sobretudo as universidades públicas, desenvolvam sua função social aliada, especialmente, em atenção a classe trabalhadora e os grupos vulnerabilizados.

As instituições precisam, portanto, assumir um compromisso com práticas extensionistas em e para os Direitos Humanos, e que essas ações estejam articuladas com todo o fazer pedagógico institucional, a ser priorizado pela gestão e não apenas a um grupo de docentes, técnicos ou alunos.

Com vistas a verificar quais os principais entraves e, por consequência, desafios a serem superados no âmbito das IFES da região Amazônica, foi perguntado aos entrevistados: “*quais os principais desafios para institucionalizar a política de curricularização?*” Finalizando-se com a pergunta: “*you gostaria de complementar a entrevista com alguma informação ou dado que considere importante?*” (Quadro 11).

Quadro 15 – Entraves a serem superados à política de curricularização da Extensão nas IFES

Instituição	Principais entraves e desafios
UFAC	- Mudança de concepção de universidade que se tem; - Necessidade de formação continuada, pra manter a dimensão de que a extensão ela é currículo, está dentro, e ela muda a mentalidade de universidade; - Orçamento, - precisam de um auxílio específico pra ACEX, por exemplo.
UFAM	Não foi identificado.
UNIFAP	- Dificuldade de compreensão da comunidade universitária sobre que é extensão; - Necessidade de maior envolvimento dos cursos;
UFPA	- Gerar um novo modelo de universidade, - o desafio é de iniciar concretamente a mudança, integrar socialmente a universidade.
UFRR	- Necessidade de adequação de estrutura, carga horária etc.; - Necessidade de maior incentivo e destinação financeira para a área;
UNIR	- Dificuldades para compreender a concepção de extensão universitária; - Necessidade de maior incentivo e destinação financeira para a área;
UFT	- Dificuldades para compreender e abraçar a concepção da extensão universitária; - Resistência em realizar atividades extensionistas; - Destinação orçamentária para a área.

Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2023).

Das entrevistas concedidas, o que observa é a proximidade na menção dos principais entraves e, por consequência, desafios apontados pelas universidades, os quais foram na seguinte ordem de frequência: 1) Orçamento, devendo haver maior incentivo na destinação orçamentária para a área, sendo mencionado por 4 (quatro) universidades (UFAC, UFRR, UNIR e UFT); 2) Dificuldades para compreender a concepção de extensão universitária, sendo citadas por 3 (três) instituições (UNIFAP, UNIR e UFT); 3) Mudança de concepção ou modelo de universidade, sendo mencionada por 2 (duas) universidades (UFAC e UFPA); 4) Necessidade de formação continuada, sendo apontada por uma instituição (UFAC); 5) Necessidade de maior envolvimento dos cursos, apontada por 1 (uma) instituição (UNIFAP); 6) Necessidade de adequação de estrutura, carga horária etc., sendo apontada por 1 (uma) universidade (UFRR); 7) Resistência em realizar atividades extensionistas pelos docentes, sendo apontada apenas por uma universidade (UFT).

Feito esse apontamento, passa-se a analisar, individualmente, os aspectos mencionados em cada IFES.

A UFAC, identificou-se três desafios, sendo eles: 1) necessidade de mudança de concepção de universidade; 2) capacitação por meio de formação continuada; e, por fim, 3) necessidade de destinação de orçamento para a área.

A esse respeito, na visão do colaborador, embora o orçamento seja um desafio debatido nacionalmente, sobretudo nos Fóruns de Extensão, e em específico na universidade, com a destinação de auxílios, especialmente para a ACEX, o que mais pesa é a concepção de universidade que se tem na atualidade, pois, no seu entender, *“nós tínhamos uma cultura e temos no Brasil, [...] de universidade, que mesmo a extensão fazendo parte do tripé, ela ainda é ... [...] considerada ainda algo [...] desconfortável, que fazia quando podia”*. Isto é, na visão do entrevistado, ainda predomina nos espaços acadêmicos a cultura da desvalorização da extensão, sendo utilizada pelos docentes em último caso. Por essa razão, a universidade precisa buscar alterar essa realidade a partir de sua atuação com todos os eixos e envolvimento com toda comunidade (Colaborador da UFAC, 2023).

Uma das possibilidades para essa mudança institucional, citada pelo colaborador, seria por meio da capacitação, com formação continuada dos docentes, *“pra manter essa dimensão de que a extensão ela é currículo, ela tá dentro, e ela muda a mentalidade de universidade”*. Outro ponto que merece destaque, citado pelo colaborador, é que a *“UFAC faz o*

planejamento estratégico decenal e vai além do PDI". A esse respeito, a Pró-reitoria vem trabalhando para que a ACEX esteja *"contemplada na previsão de um projeto estratégico pra garantir investimentos"* (Colaborador da UFAC, 2023). Assim, espera-se que com o planejamento adequado, será possível a destinação de recursos para a área da extensão.

Em relação à UFAM, não foi possível identificar os entraves e desafios, dada a ausência de disponibilidade de informações nos documentos e concessão de entrevista.

Quanto à UNIFAP, na entrevista concedida por três colaboradoras, identificou-se em comum o apontamento de dois aspectos ligados às problemáticas enfrentadas, sendo elas: 1) Dificuldade de compreensão pela Comunidade universitária sobre que é extensão; e 2) Necessidade de maior envolvimento dos cursos sobre o tema em comento.

Sobre a primeira fragilidade, a Colaboradora C afirmou que foi a primeira dificuldade que percebida, *"especialmente quando nós começamos a escrever, né, a minuta, a primeira minuta de resolução e reunimos com os cursos e a gente percebeu essa fragilidade... primeiro de se identificar como extensionista e de saber o que eu faço é de fato extensão?"* (Colaboradora C da UNIFAP, 2023).

Outro ponto levantado pelas colaboradoras reside na dificuldade de engajamento dos cursos, visto que uma das razões para a resistência e demora na efetivação é pelo fato de que *"até hoje ainda pensam na possibilidade de revogação dessa política, coisa que a gente sabe que não vai acontecer"*. Para a Colaboradora C, o desafio está em *"conseguir envolver os cursos, de modo que eles se sintam capazes de trazer a curricularização para dentro dos seus PPC e trazer extensão para dentro dos seus currículos"* (Colaboradora C da UNIFAP, 2023).

Sob esse ponto de vista, infelizmente ainda há, nos espaços universitários, resistência e empenho de forças para inviabilizar o trabalho com a extensão universitária, sendo um dos fatores identificados inclusive no PNEEx (2012) que inviabilizou o cumprimento da política.

Em relação à UFPA, segundo o colaborador, a universidade não tem problemas com relação à destinação de recursos para a área. Justifica afirmando que, *"desde 2017, a reitoria tem nos dado um apoio incondicional. O orçamento da extensão da UFPA é significativo, sendo um dos maiores das universidades federais"*. Em contrapartida, considera que precisa de fato é de um novo modelo de universidade, justificando que, *"no Brasil do século XX, se gerou uma universidade pautada mais no ensino e na pesquisa, a universidade se relaciona mais consigo, e a sociedade aparece como sendo objeto de pesquisa, falamos sobre a*

sociedade, mas não estamos de fato ligados a ela". Por essa razão, entende que o desafio é *"integrar socialmente a universidade, que significa pôr na universidade a grande maioria da sociedade paraense que estava fora, ou porque não conseguia chegar ou porque nós não chegávamos por meio de nossas diferentes ações e isso começamos a mudar"* (Colaborador da UFPA, 2023).

Sendo assim, embora o colaborador tenha feito uso da expressão "integrar" de forma inadequada, quando deveria usar o termo "incluir" no contexto e propósito de sua explicação, pois a perspectiva de estar integrado a algo ou alguém não significa que a pessoa seja acolhida e respeitada em suas singularidades, por exemplo. No caso em comento, acredita-se que a intenção do colaborador sobre o que se espera da universidade, e que já está em andamento, e que ocorra a inclusão, sobretudo das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social.

Para o colaborador, esse desafio encontra-se em processo de construção e avanços na universidade, uma vez que *"85% de nossos alunos a renda familiar per capita é de até 1 salário mínimo por mês. Então é uma [universidade] composta por pobre, marginalizados, impossibilitados"*. Portanto, além de atender esse público, a universidade vem se preparando para *"ter políticas para eles, políticas de assistência, inclusão, fazer que o universo dessas pessoas seja o interesse principal da universidade, formar ciência, tecnologia, para a transformação social"* (Colaborador da UFPA, 2023).

Desse modo, é possível perceber, na fala do colaborador institucional, um olhar humanizado, com tomada de consciência sobre a memória e lutas dos sujeitos para transformar a realidade social em que a universidade está inserida, sem deixar de apontar o que tem sido feito, no âmbito da universidade, para reparação desse processo histórico de marginalização e vulnerabilidade que a grande massa da sociedade esteve e ainda vem estando.

Na UFRR, os entraves apontados pela colaboradora foram dois: além da 1) necessidade de maior incentivo na destinação financeira para a área, uma vez que a universidade carece de recursos para dar andamento a essa política; diferenciou-se das demais IFES, ao evidenciar a fragilidade ligada à 2) estrutura da universidade e outras questões como a reorganização da carga horária do currículo dos cursos, que, de certa forma, impactam e relacionam-se a sua efetividade, necessitando serem vencidas.

Na UNIR, assim como na UNIFAP, UNIR e UFT, o destaque se deu para: 1) as dificuldades dos docentes em compreender a concepção de extensão universitária e para 2) que haja um maior incentivo e destinação de recursos financeiros para a área, uma vez que, na visão da colaboradora, as ações de extensão demandam o custeio de auxílios, bolsas e seguros, por exemplo, e que, se não receberem investimentos, estarão comprometidas.

Na UFT, a colaboradora também apontou três aspectos que geram entraves, tornando-se desafios a serem superados, a saber: 1) Dificuldades para compreender e abraçar a concepção da extensão universitária; 2) Resistência em realizar atividades extensionistas; e 3) Destinação orçamentária para a área.

Nesse viés, apesar de a universidade estar em processo para implementar a política de curricularização em articulação com a EDH, o gargalo está na dificuldade de compreensão e, por consequência, na resistência de planejar e executar ações a respeito. Para isso, a colaboradora ressalta que o desafio da *“própria gestão é compreender que é preciso investir na extensão pra que esses docentes consigam cumprir com esse currículo da extensão... que precisa ir, precisa gastar com transporte, precisa ter esse apoio, esse aporte financeiro pra extensão”* (Colaborador da UFT, 2023).

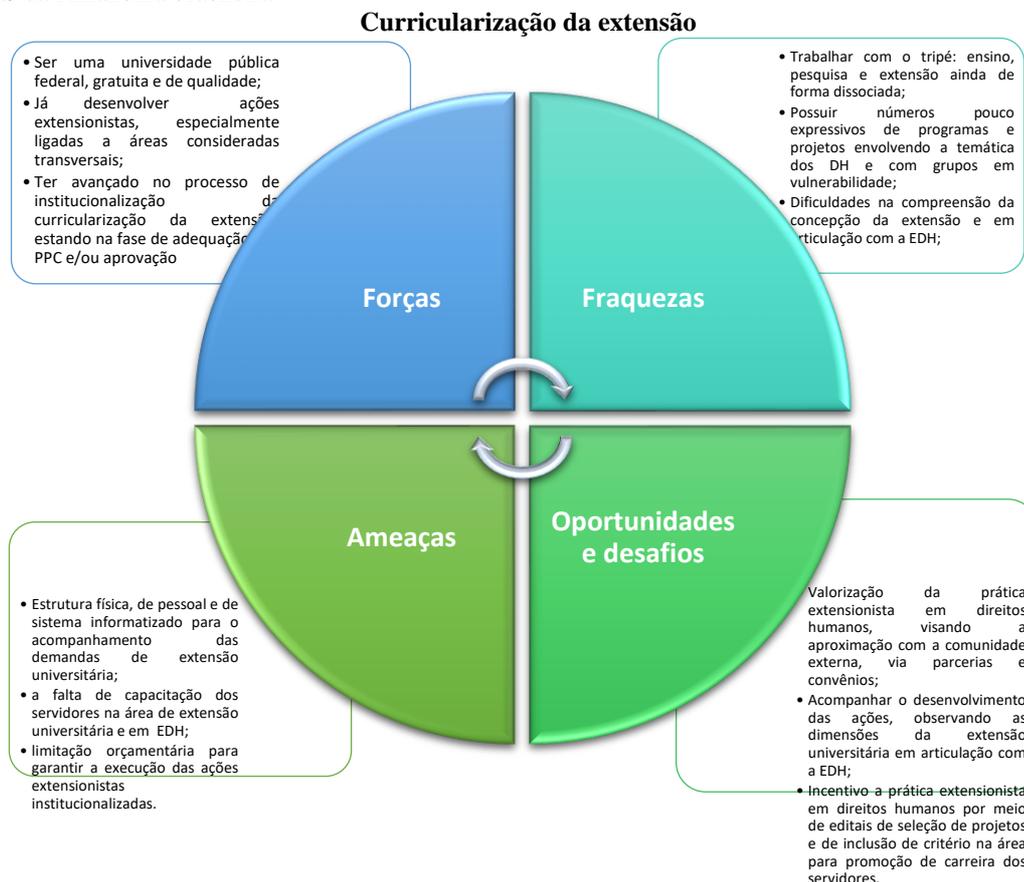
Assim, a partir desses apontamentos, acredita-se que as universidades em análise devem dispor de estratégias em seus planejamentos para melhor atender as diretrizes e políticas educacionais em voga. Nesse sentido, este estudo utilizou-se da “ferramenta SWOT que permite a elaboração e a análise dos dados que possuam situações reais”, ocorridas nas organizações, e que servem de apoio para que os gestores possam ter uma visão ampla dos pontos que influenciam os resultados e objetivos organizacionais (Fratta Junior, 2016).

Esclarece-se que o termo SWOT é um acrônimo oriundo da língua inglesa para as palavras Strengths (S), Weaknesses (W), Opportunities (O) e Threats (T), que, em português, significam: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças. É uma das ferramentas mais utilizadas para análise em organizações, sejam elas públicas ou privadas, cujo principal objetivo é compreender o cenário interno e externo à organização a partir desses fatores para que sirva de alicerce ao vindouro Planejamento Estratégico.

Desse modo, a partir dos dados levantados, chegou-se na seguinte constatação, no âmbito das IFES da região amazônica, a partir da metodologia SWOT (pontos de força;

pontos de fraqueza; ameaças e oportunidades e desafios), no que diz respeito ao processo de curricularização e articulação com a EDH:

Figura 5 - Análise de ambiente com matriz SWOT + priorização ligada à EDH e à curricularização da extensão nas IFES da Amazônia brasileira



Fonte: elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo (2024).

Dos documentos e falas dos entrevistados no âmbito das IFES, mensurados na Figura 5, foi possível perceber ao menos três aspectos considerados como pontos de forças, fraquezas, ameaças e oportunidades e desafios identificados no âmbito das IFES sobre o tema em comento.

Inicia-se então destacando os pontos de força das IFES, que, neste caso, são inegáveis o potencial e o valor que têm e/ou que devem ser dados às universidades públicas federais, que tendem a ofertar uma educação gratuita e de qualidade. Assim, dentre suas funções,

desenvolvem políticas afirmativas e de assistência estudantil, sobretudo para as pessoas em vulnerabilidade social.

Também, pela própria consagração constitucional, elas já nascem com a missão de desenvolver ações extensionistas, indissociadas do ensino e da pesquisa, as quais devem priorizar áreas consideradas transversais, como é o caso da EDH. Por fim, outro ponto de força identificado é que essas políticas têm avançado em termos de institucionalização da curricularização da extensão, no qual das sete universidades investigadas, cinco já institucionalizaram, encontrando-se na fase de implementação, com a adequação dos PPC para posterior aprovação.

Em relação aos pontos de fraquezas identificados, destaca-se que, embora as universidades tenham a missão constitucional de trabalhar com a tríade ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada, sendo, inclusive, mencionada por todas, ainda não ocorre integralmente. Isso porque, historicamente, há uma desvalorização ou desprestígio de uns eixos em detrimento de outros, especialmente ligados à extensão.

Ademais, quando se analisam as ações extensionistas desenvolvidas, são notados números pouco expressivos de programas e projetos envolvendo a temática dos DH e com grupos em vulnerabilidade social. Consequentemente, isso tem sido reflexo das dificuldades na compreensão institucional do que deve ser considerado e trabalhado como extensão em articulação com a EDH.

A respeito das oportunidades e desafios, verifica-se a necessidade de valorização da prática extensionista em direitos humanos, mediante a aproximação com a comunidade externa, via parcerias e convênios, bem como o acompanhamento do desenvolvimento das ações extensionistas para que possam estar em consonância com a política de EDH e nas dimensões previstas na Resolução nº 7/2018. Dentre as ações, estão a interação dialógica com a comunidade acadêmica e com a sociedade, e a geração de impacto na formação do estudante, o qual deve ser o protagonista das ações, e que se levem em consideração temas que expressem o compromisso social, como os direitos humanos, sendo conjugado com a interdisciplinaridade. Por fim, espera-se que haja incentivo a práticas extensionistas em direitos humanos por meio de editais de seleção de projetos com bolsa/financiamento e de sua inclusão como critério na ascensão de carreira dos servidores, por exemplo.

Por fim, considera-se como eventuais ameaças para a concretização das políticas em comento: a baixa qualidade na estrutura física, de pessoal e de sistema informatizado para o acompanhamento das demandas de extensão universitária, além da falta de incentivo e promoção de capacitação dos servidores na área da extensão universitária e da EDH, bem como a limitações orçamentárias, com tímidas disponibilidades para garantir a execução das ações extensionistas institucionalizadas.

Para Imperatore (2019), embora muitos aspectos estejam sendo postos à prova, é inegável que curricularizar a extensão abre múltiplas possibilidades de se trabalhar com a indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas, priorizando a reinvenção do currículo, com base nas seguintes estratégias:

- a) Diálogo entre os diferentes atores (docentes, discentes, comunidades/território);
- b) apreensão de saberes ainda não sistematizados;
- c) avaliação/implementação de políticas públicas;
- d) ampliação do universo de referência dos acadêmicos e dos grupos sociais implicados;
- e) enriquecimento da experiência discente (docente) em termos teóricos e metodológicos aderentes ao perfil profissiográfico dos respectivos cursos e às prioridades locais/regionais;
- f) da democratização e humanização do conhecimento (Imperatore, 2019, p. 153-154).

Portanto, são muitos os obstáculos, porém, muitos outros são os benefícios que a universidade recebe ao universalizar e flexibilizar o currículo para a execução de práticas extensionistas e em Direitos Humanos. Mas para que essas ações possam ser reconhecidas e consideradas para fins de creditação, é preciso que sigam parâmetros, alcançando esses resultados esperados.

É inegável que as universidades públicas dispõem de um amplo leque de áreas de intervenção que devem ser trabalhadas. E um desses instrumentos são os Direitos Humanos, que podem ser trabalhados como temática, princípio educativo e prática, e deve ocupar lugar de destaque no currículo de todos os cursos superiores, inclusive em nível de pós-graduação. Trata-se, pois, de um desafio considerado árduo, mas não impossível de ser assumido pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

No entendimento de Zenaide (2005b, p. 317), “a extensão na área de direitos humanos apresenta uma interface construtiva com o ensino e a pesquisa não só na área de conhecimento jurídico como também das demais áreas”, constituindo-se como um campo

interdisciplinar. Por isso, concentram-se em diversas áreas, como de humanas, de educação, de saúde e jurídica, por exemplo.

A autora entende ainda que é por meio da extensão universitária que se torna possível promover uma relação não apenas da “Universidade com a sociedade, como também entre as agências do Estado e da sociedade, fortalecendo as políticas públicas”. Ademais, considera que, por meio da extensão, é possível alcançar de forma exitosa os demais pilares da universidade, qual seja o ensino e a pesquisa (Zenaide, 2006, p. 404).

Mas para que este propósito seja alcançado e traga bons resultados nas práticas extensionistas, é imperioso que haja um conjunto de ações e políticas comprometidas com uma educação pautada pelos valores e pela cultura dos Direitos Humanos (macroponto de vista) para que alcance de fato, na prática, o exercício da cidadania pelos sujeitos (microponto de vista). A corroborar com esse entendimento, Serva (2020b, p. 117) considera que:

Se do ponto de vista macro as políticas públicas na área da educação são o norte a ser seguido pelas instituições de ensino, inclusive as universidades, apesar de sua reconhecida autonomia, do ponto de vista micro o contexto social no qual está inserida a instituição de ensino é extremamente relevante no momento da elaboração dos currículos de seus cursos.

Neste caso, sob o macroviés, espera-se que as políticas educacionais direcionem e sinalizem seu comprometimento com pautas consideradas relevantes socialmente, como os Direitos Humanos, com o apoio de ações em prol de uma educação humanista, cidadã, com o respeito as diferenças, com estímulo a flexibilização curricular.

Sob o microviés, cabe às universidades, neste caso específico da região da Amazônia brasileira, dada a autonomia conferida, utilizar-se desses mecanismos e parâmetros dispostos para direcionar suas ações institucionais e um currículo que vá além do viés técnico-formativo, mas que sirva de espaço para os debates em direitos humanos na sua missão institucional, servindo de espaço para denúncias de violações a direitos, como também para o fomento de ações afirmativas, até que seja percebida como lugar de acolhimento, de inclusão, de força, de resistência e de representatividade da região.

Como visto nesse estudo, as universidades, apesar de alguns esforços, estão aquém do que se espera, especialmente considerando seu potencial. Isso porque, das sete IFES investigadas, apenas quatro possuem registros de documentos recentes que apontam ações de

extensão no eixo dos direitos humanos. São elas: a UFAM conta com 13 (treze) ações registradas; a UFPA, 41 (quarenta e uma) ações institucionalizadas; a UFRR, 17 (dezessete) ações e a UNIR, conta com 16 (dezesseis) ações extensionistas. Todas as ações estão cadastradas no eixo: “Direitos Humanos e Justiça”, e estão registradas com o status “em andamento ou execução”. Esses números, tornam-se pouco expressivos, quando levados em consideração a partir da dimensão, representatividade e potencialidade que essas IFES possuem na região, o que leva a presumir que não estão entre as prioridades da universidade.

Para que esse quadro seja alterado, é preciso que as ações de gestão e da finalidade precípua da universidade que é desenvolver a tríade, ensino, pesquisa e extensão sejam planejadas e organizadas em sintonia com os propósitos dos direitos humanos. Os documentos institucionais precisam demonstrar expressamente o compromisso com a formação cidadã, crítica e alicerçada nos interesses da coletividade e dos sujeitos em situação de vulnerabilidade na região. O foco da missão, visão e valores devem estar pautados na valorização da cultura, dos saberes e das próprias experiências dos alunos e comunidade.

Assim, o objetivo proposto neste estudo é pensar numa educação que seja capaz de defender

[...] a ideia da formação humana pública, gratuita e de qualidade, entendendo-se que a educação é de qualidade quando é emancipadora enquanto direito humano necessário e urgente em um país como o Brasil, marcado pela diversidade, exclusão e desigualdade social (Silva; Oliveira, 2015, p. 672).

Nesse sentido, o que se acredita e se espera da educação superior é que os direitos humanos, não fique restrito apenas a teoria, ou com a representação em números e índices, e, sim, que se ampare ações práticas e instrumentos efetivos que sejam capazes de reverter lógicas consideradas hegemônicas e desiguais.

Para que esse objetivo seja alcançado, conta-se que os Direitos Humanos, aliados à perspectiva decolonial, sejam utilizados como instrumentos para promover a inclusão, com o respeito às peculiaridades regionais e locais de cada universidade, posto que os sujeitos são constituídos por uma pluralidade composta por mulheres, negros, indígenas, ribeirinhos, e que precisam se fazer presentes e ter visibilidade em todos os espaços da sociedade, sobretudo nos espaços da academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse estudo consistiu em analisar como vem sendo concebida a política de curricularização da Extensão universitária e qual sua relação com os direitos humanos, articulada com a política de Educação em Direitos Humanos no âmbito das Universidades Federais da Amazônia brasileira.

Entre as razões que justificam a relevância dessa pesquisa, está o fato de que ambas as diretrizes foram concebidas mediante um árduo e intenso processo de luta em prol da valorização efetiva de suas dimensões principiológicas nas práticas educativas, com potencial efeito emancipador na vida das pessoas, tanto no contexto da educação superior quanto fora dele.

A primeira Diretriz (DCEU, 2018) completará seis anos de sua entrada em vigor, enquanto a segunda (DNEDH, 2012), já possui mais de dez anos de vigência. Ambas devem ser efetivadas pelos sistemas de ensino e pelas IES de todo o país. Por essa razão, acredita-se ser importante debatê-las, verificando sua implementação no âmbito da região Amazônica brasileira, considerando a complexidade, relevância acadêmica e social da região.

O trabalho perpassou por alguns debates, a começar pela representatividade da Amazônia e os reflexos das políticas de educação superior na região, com atenção especial para o papel da universidade pública e a articulação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto, observou-se que a região Amazônica brasileira, desde que foi invadida, vivencia todo tipo de espoliação, sujeita a conflitos de diversas ordens e sob inúmeros pretextos. Viu-se(vê-se) a exploração dos povos originários e comunidades tradicionais como é o caso dos indígenas, dos quilombolas e dos ribeirinhos, que por muito tempo não receberam a tutela do Estado, ao contrário, foram colonizados e subalternizados nessa relação de dominação e de poder.

Diante das problemáticas e conflitos presentes na região da Amazônia brasileira e mencionados nesse estudo, é inegável que, apesar de alguns avanços, como a tutela do Estado em prol da proteção da cultura dos povos e da manutenção de determinadas áreas preservadas, ainda não há o tratamento devido em relação às desigualdades sociais instaladas. A região ainda apresenta baixos índices de desenvolvimento humano, social e econômico, e, por outro

lado, ocupa as primeiras posições nos *rankings* de anuários e relatórios relacionados a índices de violência no país.

Em se tratando da educação superior, é preciso lembrar que foi iniciada tardiamente no Brasil. Na Amazônia, além de ser tardia, as políticas públicas, em sua maioria espelham padrões internacionais, eurocêntricos, colonizadores e/ou com orientações que não refletem ou considerem as questões específicas e singularidades da região, muito menos focam em uma educação pública, de qualidade.

Essa lógica de governo, fundamenta-se em transformar tudo em produto comercializável, no qual se observa um Estado, que ao invés de ser garantidor de ações sociais e investir no segmento público como as universidades, cada vez mais deixa transparecer que a real intenção consiste em centrar os investimentos para o setor privado.

Essa problemática pôde ser percebida na atuação estatal no decorrer da história, a exemplo da EC de nº 95/2016, cujo intuito é de congelar os investimentos públicos em 20 anos, e o segmento da educação consta no rol das áreas atingidas. Além disso, o atual cenário favorece políticas educacionais para o financiamento de cursos superiores na iniciativa privada ao invés de investir nas instituições públicas.

No âmbito público, essa lógica mercantil não é diferente, posto que o Estado tem buscado favorecer o apoio e incentivo a pesquisas com os setores econômicos, inclinando-se para temas lucrativos e que tenham valor de mercado, o que resulta no enfraquecimento de estudos que busquem a resolução de problemas sociais.

O que se percebe é que as problemáticas identificadas só reforçam a compreensão de que a educação superior, sobretudo na região Amazônica brasileira, ainda é marcada pela pouca democratização das oportunidades educacionais. Isso pode ser constatado mediante frequentes questionamentos junto aos tribunais sobre as políticas de ações afirmativas, especialmente aquelas relacionadas ao acesso, via cotas sociais ou reserva de vagas, que são destinadas para estudantes integrantes de povos e comunidades tradicionais e extrativistas, para transgêneros e transexuais, para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes, para indígenas, bem como para Pessoas com Deficiência (PcD).

Nessa direção de entendimento, quando se busca analisar, sob a perspectiva de uma educação em direitos humanos na educação superior, nota-se que também é fruto de um

processo não linear, marcado entre avanços e retrocessos no decorrer da história para se tornar uma política pública.

A esse respeito, o estudo evidenciou que houve períodos importantes para o fortalecimento da EDH no país, que a partir da década de 1990 perdurou até meados de 2016. As ações em direitos humanos iniciaram com a publicação do PNDH de 1996, que foi discutido no governo de FHC (1994-1997; 1998-2002), passou pelos governos de Lula (2003-2006; 2007-2010), com destaque para diversas ações, a partir de 2003, com a criação do Programa de Extensão Universitária (ProExt), do PNEDH (versões de 2003 e 2006), em 2004, com a criação da SECADI, que ficou responsável para fomentar políticas em direitos humanos na educação no país. Tais ações receberam continuidade no governo de Dilma (2011-2014; 2015-2016).

Por outro lado, o estudo apontou, que entre 2016 a 2023, a política de educação em direitos humanos sofreu um processo de desmonte na estrutura do governo, sob a gestão de Temer e de Bolsonaro, os quais interromperam ações que vinham sendo consolidadas desde os governos de FHC, Lula e Dilma.

No caso do governo Bolsonaro, nota-se uma gestão pautada para os interesses do capital e negação a direitos até então conquistados. No campo da educação superior, houve a desmobilização de programas importantes como o PROEXT, de Educação em Direitos Humanos na Formação Continuada, da Escola que Protege, Mais Educação, assim como extinguiu a SECADI como Departamento de Direitos Humanos no MEC e o Comitê Nacional de EDH na SEDH, que eram fundamentais na construção dessas políticas na educação superior.

Cabe frisar, que com a derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022, a retomada desses projetos e ações em direitos humanos como é o caso da recriação da SECADI e outros projetos, vem acontecendo recentemente, a partir do primeiro ano de mandato do atual governo, sob a gestão de Lula (2023).

Desse contexto, restou nítido que entre as tensões e conflitos de poder, a universidade sempre serviu de espaço para embates e resistências, por isso, espera-se que essa se posicione a favor das problemáticas e questões sociais que ela está inserida, especialmente relacionada aos grupos vulnerabilizados.

Além disso, a universidade deve servir de espaço para o acolhimento, o respeito a diversidade cultural e as diferenças, com a valorização dos saberes, memórias e identidades do povo Amazônico. Por essa e outras razões, acredita-se que a Educação em Direitos Humanos nas ações das universidades da Amazônia deve ser concebida sob o viés de princípio educativo, com presença nas diversas atuações da universidade, desde a gestão até as atividades-práticas.

Compreende-se ainda, que o papel e o percurso histórico da extensão universitária e da EDH não foram fáceis, sendo necessário resistência e comprometimento com a causa. A curricularização da extensão, atualmente está disposta na estratégia 12.7 da meta 12 da educação superior do PNE de 2014-2024, e sua regulamentação está estabelecida por meio da Resolução de nº 7, de 2018-CNE. Já a Política EDH, fundamenta-se em diversos documentos, com destaque para o PNEDH (2006) e a Resolução n. 1, de 2012-CNE.

A esse respeito, observou-se que, desde o estabelecimento da política da curricularização, surgiram muitos questionamentos, que vão da concepção defendida até as estratégias e mecanismos utilizados para viabilizar a sua institucionalização e implementação no âmbito das IES. Isso faz com que dificulte de certa forma sua efetivação.

Alguns desses questionamentos perpassam pela própria compreensão de sua existência, especialmente ligada a política do PNE, que reflete em saber: a) qual efetiva relação da estratégia 7 com a meta 12 do PNE? b) qual a concepção de Extensão presente no PNE? E outros que decorrem de sua operacionalidade e propósito, a exemplo: c) quais ações extensionistas podem ser “contabilizadas” neste percentual? Ou d) quais são as consequências para aquelas IES que ainda não cumpriram no prazo previsto para institucionalização, atualização e/ou creditação da extensão no currículo dos cursos? Não obstante a todas essas dúvidas, este estudo ainda se debruça em verificar: e) como vem sendo articulada a política de EDH na curricularização e ações extensionistas das universidades públicas da Amazônia brasileira?

As questões apresentadas ora vão obtendo respostas no decorrer do processo de implementação, ora ainda estão no aguardo de eventuais respostas ou soluções, razão pela qual vão surgindo entraves e desafios a serem superados.

Em resposta aos primeiros questionamentos, é possível compreender que, se atualmente a extensão universitária ocupa um lugar relevante nas políticas educacionais do

PNE, com previsão na estratégia 12.7 da meta 12 do Plano (2014), foi porque diversas entidades e movimentos pró-extensionistas, como o FORPROEX, lutaram para que ela alcançasse reconhecimento e se tornasse uma política de Estado.

A esse respeito, cabe frisar a importante atuação dos movimentos pró-extensionistas da região Norte, o qual a primeira iniciativa ocorreu com um evento do Fórum, na cidade de Manaus, no ano de 1985, e desde então continua atuante até os dias de hoje, a exemplo da iniciativa da regional Norte do Fórum, em 2019 em criar um levantamento e cruzamento dos dados na região, para verificar a efetivação ou não da curricularização da Extensão nas universidades públicas. Essa avaliação visa auxiliar no monitoramento externo dos cursos, e conta com 17 indicadores, que estão divididos em cinco dimensões: Dimensão 1-Política de Gestão; Dimensão 2-Infraestrutura; Dimensão 3-Relação Universidade-Sociedade; Dimensão 4-Plano Acadêmico; Dimensão 5-Produção Acadêmica (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2020).

Uma das justificativas para incorporar a extensão no currículo, reside no entendimento de que a extensão tem condições para ser um mecanismo relevante na consolidação de uma oferta e expansão da Educação Superior com qualidade no país, sobretudo no segmento público, por já receber a missão constitucional em trabalhar com a tríade ensino, pesquisa e extensão, com o uso da problematização e criticidade em todo processo formativo.

Foi possível inferir que, embora a curricularização da extensão tivesse plena capacidade de ser uma meta e não estratégia, como já foi prevista no PNE anterior (meta 23 do Plano de 2001-2010), a proposta de sua inserção como uma das estratégias para alcance da meta 12 do PNE (2014-2024) não a torna menos relevante, embora os interesses fossem para isso. A extensão universitária tem potencial para ser um dos instrumentos que podem favorecer a permanência com êxito daqueles que acessam a educação superior, especialmente pela possibilidade de atividades que promovam uma interação inter e transdisciplinar, de forma ativa e dialogada entre os sujeitos envolvidos.

Não obstante, conta-se com o compromisso dos sistemas de ensino e das IES para deliberar e reconfigurar o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação, para que ocorra de fato a articulação indissociada da tríade ensino, pesquisa e extensão, e que, nas práticas educativas, haja uma interação transformadora e dialógica entre a universidade e a sociedade,

que possa impactar positivamente na realidade de ambas com valorização dos aspectos regionais e sociais, como a cultura do povo.

Sobre a concepção adotada no Plano e o lugar que ocupa atualmente, infere-se que esses são reflexos da sua longa trajetória na história da educação superior, que passou por diversos conflitos, tensões e disputas de interesses até chegar a esse determinado amadurecimento conceitual disposto. Isso porque a extensão universitária serviu e ainda serve de justificativa para diversos propósitos dentro da academia, que vão desde a intenção assistencialista até a venda de serviços com a captação de recursos, mas que, atualmente, ressignifica-se como um princípio e processo de aprendizagem, de tomada de consciência, de interação social transformadora e troca de saberes, que perfaçam uma via de mão dupla entre a universidade e a sociedade.

A partir da análise da institucionalização e implementação das políticas de extensão e de EDH nas universidades da Amazônia brasileira, o estudo revelou que como não há uma prescrição e sim uma orientação de como as universidades podem projetar os tipos de atividades/modalidades extensionistas que podem ser “contabilizadas” no percentual de 10%, isso gerou dificuldades, sendo esse, um dos motivos para o não cumprimento da política dentro do prazo.

A esse respeito, visto que não há fórmula ou receita pronta para a implementação da política, o que deve ser levado em consideração é um conjunto de fatores que devam favorecer uma atuação da universidade de forma significativa, respeitando os espaços e singularidades da região e dos sujeitos que frequentam seus espaços, além das questões específicas de cada área de formação e de cada curso.

Nesse sentido, ficou demonstrado que, atualmente, das 7 (sete) IFES investigadas, 5 (cinco) já institucionalizaram a curricularização por meio de normativas e documentos orientadores como resoluções ou instruções normativas, complementadas por manuais ou guias de curricularização, sendo elas: UFAC, UFPA, UFRR, UNIR e UFT, o que foi considerado um avanço, dado os percalços enfrentados, sobretudo em relação à pandemia de Covid-19.

A única universidade que já institucionalizou a curricularização da extensão há mais tempo, antes mesmo da previsão legal estabelecida pela DCEU e com orientação para a

articulação com o eixo dos direitos humanos foi a UFAC, que inclusive está em estágio avançado em relação a implementação da política no currículo dos cursos.

O processo de curricularização da extensão pautou-se em uma articulação conjunta entre as Pró-Reitorias de Extensão e as Pró-Reitorias de Graduação ou Ensino das universidades. Isso porque se chegou ao entendimento de que ambas necessitam dialogar e estarem em consonância de entendimento para implementação da política, dada a proximidade e a vinculação com questões ligadas tanto à Extensão universitária quanto ao currículo de graduação, sendo inviável um trabalho individualizado sem que haja o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos e experiências de ambas as pastas.

Verificou-se ainda que, a caracterização da curricularização, na maioria das IFES investigadas, deu-se mediante a criação de um componente específico, que aceitaria, para fins de contabilização/creditação dos 10% do total da carga horária, ações ligadas as modalidades extensionistas, sendo nesse caso adotado como opção pela UFAC, UNIFAP, UFPA, UFRR, UNIR e UFT, totalizando seis instituições.

Esses componentes curriculares específicos, criados pelas IFES receberam diversos nomes, sendo representados da seguinte forma: na UFAC - “Ação Curricular de Extensão”; na UFPA - “Componente Curricular de Extensão”; na UFRR - “Componente Curricular”; na UNIR - “Atividades Curriculares de Extensão”; e na UFT- “Ação Curricular de Extensão”.

No que diz respeito à implementação ou materialização, os dados revelaram que as universidades passam pela fase de revisão/atualização dos PPC, seguida da avaliação e aprovação desses, para posterior monitoramento. As universidades que se encontram com o processo de atualização e aprovação dos PPC nos moldes da legislação em vigor, no tocante à curricularização acima dos 50%, foram: UFAC (73%) e UFPA (65%), enquanto as universidades que estão com seus PPC curricularizados, abaixo dos 50% foram: UNIFAP (13,7%), UFRR (1,9%), UNIR (11,9%) e UFT (47%).

Vale lembrar que o cumprimento dessa política é obrigatório entre as IES de todo o Brasil, e deve ser constantemente monitorada, uma vez que estará sujeita à avaliação tanto interna quanto externa, no qual o seu não cumprimento poderá implicar, especialmente, na avaliação dos cursos.

Foi observado também que a temática dos direitos humanos está presente, mas de forma genérica e fragmentada, seja por meio de ações extensionistas devidamente

institucionalizadas, seja no próprio processo de curricularização da extensão. A forma como está disposta passa a impressão de que as universidades estão apenas replicando o teor textual das diretrizes, sem buscar de fato a sua implementação em articulação com a política de EDH.

As ações de extensão universitária no eixo dos Direitos Humanos entre as IFES ocorrem com mais frequência pela via da institucionalização de programas e projetos, enquanto no processo de curricularização, ainda está por se concretizar. As ações institucionalizadas que foram identificadas voltam-se para questões afirmativas, com discussões étnico-raciais, ambientais, inclusivas e de gênero.

Em relação ao processo de curricularização da extensão, foi possível identificar apenas a menção dos direitos humanos sem qualquer aprofundamento, entre os documentos normativos, como as resoluções e guias/manuais da curricularização da extensão de algumas IFES. Isso ocorreu apenas nas seguintes universidades: UFAC, UFPA, UNIR e UFT, totalizando quatro IFES.

A esse respeito, verificou-se que a UFPA, foi a que contabilizou o maior número de ações extensionistas ligadas ao eixo Direitos Humanos, com cerca de 41 ações em execução. Além disso, possui um programa relevante denominado de “Rede Marajoara”, que faz um trabalho significativo em Direitos Humanos na região, com discussões de temas que vão desde exploração sexual de crianças, tráfico de órgãos, trabalho escravo, entre outros. Não obstante, acredita-se que isso pode ser reflexo da representatividade que a universidade possui na região, sendo uma das mais antigas e por ser caracterizada como *multicampi*, o qual conta com 12 *campi*, distribuídos no território do Pará (UFPA/PDI, 2016-2025).

Entre os entraves e, por consequência, os desafios para a efetivação da curricularização da extensão nas IFES destacam-se: a) a desvalorização ou desprestígio acadêmico dessa prática, sendo um fator histórico, tal como discutido na Seção 4 e refletido na Seção 5; b) dificuldade de compreensão da comunidade universitária sobre o que é e como deve ser trabalhada a extensão universitária, isso porque até os dias de hoje ainda há divergência conceitual ou o seu conhecimento é superficial; c) resistências e falta de maior envolvimento dos cursos e dos discentes em buscar criar ou dar prosseguimento nas ações, o que pode estar ligado ao fato de existirem instituições consideradas conservadoras e elitistas que não aceitam o lugar a ser ocupado pela Extensão; d) as dificuldades de destinação de recursos orçamentários para execução dessas atividades, considerando que com a inserção da

obrigatoriedade da extensão universitária, há demanda por investimentos com editais de projetos, de auxílios, seguro, entre outras despesas ligadas à atividade.

Postos esses entraves e desafios podemos afirmar, junto com Serva (2020) que o processo de implementação da política deve exigir uma ampla reestruturação curricular, além de demandar investimentos econômicos, com ações que alcançarão direta ou indiretamente toda a comunidade acadêmica e externa.

Para que essas políticas públicas em comento sejam efetivadas no âmbito das universidades, especialmente da Amazônia brasileira, é preciso compreender que a prática educativa é um mecanismo de politização, tendo como base o contexto real dos educandos. Por essa razão, acredita-se que a extensão universitária executada, sob o viés dos direitos humanos, tem potencial para favorecer uma formação humanista, voltada para a conscientização, emancipação e exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos.

Logo, trabalhar com/em/para os Direitos Humanos na Educação Superior da Amazônia brasileira requer um esforço coletivo, pois não basta discorrer sobre os marcos históricos, dispositivos legais, com indicação dos objetos e sujeitos que estão sob sua tutela (aspecto teórico, realizado geralmente no ensino). É preciso, antes de tudo, conhecer as problemáticas e realidades vivenciadas na região para então resgatar a memória por meio das vozes de sujeitos que foram e ainda estão em condições de invisibilidade, possibilitando sua atuação com o exercício da cidadania ativa nos espaços acadêmicos.

Restou demonstrado que a curricularização da extensão em articulação com a EDH, quando implantada com compromisso social, abre muitas possibilidades para um trabalho indissociável ou articulado com o ensino e a pesquisa. Isso porque o processo poderá contar com o diálogo dos diversos sujeitos envolvidos, como docentes, técnicos, discentes e terceiros não vinculados à instituição. Além de dar cumprimento às políticas públicas, amplia-se o universo de referência dos acadêmicos e grupos sociais, de modo a gerar como resultado a democratização e a humanização do conhecimento e enriquecimento das experiências e saberes dos sujeitos envolvidos nas práticas.

Com base nessa percepção, com vistas a responder ao problema levantado, ficou demonstrado que o processo de curricularização da Extensão está institucionalizada em cinco, das sete IFES investigadas, que essas estão em fase de atualização e aprovação do currículo para então seguirem para o constante monitoramento. Além disso, a articulação esperada com

a Educação em Direitos Humanos está concebida de forma pouco expressiva. Isso é perceptível tanto nas falas dos representantes institucionais quanto nos documentos identificados no âmbito das universidades.

As ações extensionistas em direitos humanos em execução nas universidades estão dispostas de forma superficial e em números pouco representativos, o que leva a inferir que não há uma organicidade e intenção da universidade em priorizar tal eixo. Os dados identificados aparentam ações que vem sendo realizadas como fruto do empenho individualizado de pessoas ou grupos de docentes e alunos para a realização de práticas extensionistas em direitos humanos.

A partir dessas constatações, infere-se que é necessário um esforço maior no âmbito institucional para alinhar à diretriz de EDH na própria função social da universidade, e nas atividades ligadas à extensão e sua curricularização.

Assim, acredita-se por meio desse estudo que o cumprimento do processo de curricularização da extensão exige uma articulação com os direitos humanos, a partir das demandas sociais em sua totalidade. Além disso, deve envolver os diversos atores sociais como os grupos ligados aos movimentos, entidades da sociedade civil e órgãos públicos de todas as esferas, para somar e construir a agenda em direitos humanos.

Não obstante, a literatura já aponta não ser possível oferecer uma formação superior de qualidade, sem que nesse processo busque-se por uma formação pautada em um processo contínuo de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, que sejam mediados pela troca interativa e dialógica com os alunos e comunidade externa.

Portanto, este estudo se alicerça na compreensão de que Educar em Direitos Humanos, pela via da Extensão Universitária, vai além de um processo meramente educativo, equivalendo a ato político e principiológico a ser exercido e seguido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula M.; CAMARGO, Caroline L. de; MURTA, Eduardo F. Educação em Direitos Humanos: princípios fundamentais. *In*: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. A. **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 41-64.

ARAGÓN, Luis Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i42.5676>

ARELARO, Lisete R. G. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 47-59.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário de Gama Kury. 2. ed. Brasília: UnB, 1988. Livro III, Capítulo V.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEVIDES, Marcos V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 309-318.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da Extensão universitária**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar; Caxias do Sul: UCS, 1996.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. *In*: FARIA, Dóris S. de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UnB, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CNE. **Parecer CNE/CES n. 498**, de 6 de agosto de 2020. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília, DF: MEC, 2020d.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020e.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF: **DOU**, 1996a.

BRASIL. Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto 1.904/1996, e dá outras providências. Brasília, DF: **DOU**, 2002.

BRASIL. Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: **DOU**, 2009a.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: **DOU**, 1931.

BRASIL. Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização às universidades federais e dá outras providencias. Brasília, DF: **DOU**, 1966.

BRASIL. Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei 53/1966 e dá outras providências. Brasília, DF: **DOU**, 1967.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos: Recredenciamento**. Brasília, DF: MEC, out. 2020b.

BRASIL. INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, DF: MEC, 2020c.

BRASIL. INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Brasília, DF: **DOU**, 1961.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: **DOU**, 1968.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Brasília, DF: **DOU**, 1996b.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Projeto Rondon**: atuação, nossa história. Brasília, DF: Ministério da Defesa, s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/projeto-rondon/conheca>.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Documento Síntese do Fórum Nacional e Educação Superior/ FNES**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. MEC. **Edital ProExt MEC/Cidades 01/2009. 2009. Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proext#:~:text=O%20Proext%20foi%20criado%20em,as%20a%C3%A7%C3%B5es%20desenvolvidas%20pelas%20universidades>.

BRASIL. MEC. **Educação Superior**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2022, atualizado em 10 out. 2023. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

BRASIL. MEC. **MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação**: no Dia Mundial de Zero Discriminação, o MEC resgata primeiras ações para construção de agenda de programas e políticas educacionais para promoção da equidade, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao>.

BRASIL. MEC. **ProExt**: apresentação. S.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487#:~:text=O%20Programa%20de%20Extens%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria,com%20%C3%AAnfase%20na%20inclus%C3%A3o%20social.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de casos de doença pelo corona vírus 2019 (Covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. MEC. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 13 12.7 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: **DOU**, 2018.

BRITO, Sávio Breno P. *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Revista Visa em Debate: Sociedade, Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22239/2317-269x.01531>.

CABRAL, Nara G. **Saberes em Extensão universitária**: contradições, tensões, desafios e desassossegos. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007/2008. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>.

CARDOSO; Márcia Regina G.; OLIVEIRA, Guilherme S. de; GHEILLI, Kelma G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.43, p.98-111, 2021.

CARREIRA, Denise. Histórico [da SECADI]. *In*: DAHER, Júlia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI**. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>.

CARMO, Eraldo S.; PRAZERES, Maria Sueli C. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 531-543, set./dez. 2015.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília, DF: INEP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberação do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os Direitos Humanos. **Revista SUR**, ano 2, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt&format=pdf>.

COLARES, Anselmo A. Prefácio – Amazônia: para além do território. *In*: COLARES, Maria Lília I. S.; PEREZ, José Roberto R; CARDOSO; Maria José P. B.. **Educação e realidade Amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.13-14.

COLARES, Anselmo A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições, 2011. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, p. 187-202, out. 2011. ISSN: 1676-2584. Número Especial.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã**: o ensino superior; da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. A educação como direito humano na Amazônia brasileira no contexto do novo plano nacional de educação. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. / CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2014.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007/2008. p. 441-456.

DIBBERN, Thaís Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em Direitos Humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública, 2018. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e176658, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176658>

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

EDUCANORTE - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE)**, 2017. Aprovado pela Resolução n. 5.313, de 4 de novembro de 2020. Disponível em: <http://educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/documentos/regimento-e-normas>.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio Sérgio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

FERREIRA, Fernanda Emanuela. **A curricularização da Extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FRATTA JUNIOR, Paulo Sergio. As análises *swot* e *gut* voltadas para o planejamento estratégico no ambiente empresarial. **Brasil Escola**, 2016. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/computacao/as-analises-swot-e-gut-voltadas-para-o-planejamento-estrategico-no-ambiente-empresarial.htm#indice_4.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio: de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. [Traduzido em 1985]. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>.

Fórum Nacional de Extensão/ FOREXT e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. **Histórico do FOREXT**. s.d. Disponível em: <https://forext.org.br/historico-do-forext/>.

Fórum dos Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras/ FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>.

FORPROEX. **Áreas Temáticas, Linhas e Ações de Extensão, Sistema de Informação da Extensão**. Goiânia: UFG, abr. 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/572/o/Forproex_2006-1.pdf.

FORPROEX/NORTE. **Forproex Norte define indicadores para avaliação da extensão**. Palmas/TO: UFT, 2019. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26666-forproex-norte-define-os-indicadores-para-avaliacao-da-extensao>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (org.): Tradução: Adelaine La Guardia R. *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO no Brasil, 2003.

HELENA, Adriana. Ama a Amazônia. **Blogspot Vivendo a Vida Bem Feliz**, 2018. Disponível em: <https://vivendoavidabemfeliz.blogspot.com/2018/04/ama-amazonia.html>.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Tradução: Carlos Roberto D. Garcia; Antônio Henrique G. Suxberger; Jefferson A. Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: EDIPRO, 2019.

IMPERATORE, Simone L. Brum. **Curricularização da Extensão: experiência e articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

INSTITUTO AURORA. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil: o biênio 2021-2022**, 2022. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1Jd8sP0KHLL7nRz0f3TxpRsZaVJMWPzD4/view>.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA (IPAM). **Combinação nefasta: PL 490 e Marco Temporal ameaçam direitos indígenas**. 2023. Disponível em:
https://ipam.org.br/combinacao-nefasta-pl-490-e-marco-temporal-ameacam-direitos-indigenas/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnei0BhBEiwAA2xuBoLmmLKItsqFISO8NHAaNBmQe5ZTXyOXWLTEV7M73Gkp5nR8TeaO4BoCoTIQAvD_BwE.

JAKIMIU, Vanessa C. de L.. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

LIMA JUNIOR, Eduardo B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Marmelo, v. 20, n. 44, p.36-51, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/2356-Texto%20do%20Artigo-8504-1-10-20210407%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2356-Texto%20do%20Artigo-8504-1-10-20210407%20(1).pdf).

LIRA, Talita de M.; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LUÑO, Antonio E. P. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución**. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina G.; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago N. Rumo à outra didática histórico-crítica superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 191, 2019.

MATTOS, C. M. **Geopolítica e teoria das fronteiras: fronteiras do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Biblioteca do Exército, 1990.

MAZZUOLI, Valério de O. **Curso de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

MELO, Cleyson de M.; ALMEIDA NETO, José Rogério M. de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Curricularização da Extensão universitária: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em Direitos Humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007/2008. p. 429-440.

MENDES, Armando. **Amazônia: modos de (o)usar**. Manaus: Valer, 2001.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e decolonialidade do saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas**. Itatiba: Ed. Itatiba, 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Durbens M.; COUTO, Aiala C. de O.; FERREIRA, Aurilene dos Santos. Estado, Fronteira e Redes na Amazônia: uma contribuição ao debate. *In*: PORTO, Jadson Luís Rebelo; NASCIMENTO, Durbens M. (org.). **Interações fronteiriças no Platô das Guianas: novas construções, novas territorialidades**. Macapá: Edição própria, 2010.

NOGUEIRA, Maria das Graças P. **Políticas de Extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Educação em Direitos Humanos na escola: subsídios aos docentes e exercício da cidadania. *In*: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula M. (org.). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 132-152.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995/2004: Lições para a Vida, 1999**. Série Década nº 1 [ACNUDH]. (Edição original impressa nas Nações Unidas, Genebra GE.99-41170, jun. 1999. Disponível em:
https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf

PORTAL DE DIREITO INTERNACIONAL. Declaração e Programa de Ação de Viena. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena: Cedin, 1993. Disponível em: www.cedin.br.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

Rede Nacional de Extensão/ RENEX. **Forproex Norte define indicadores para avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/189-forproex-norte-define-indicadores-para-avaliacao-da-extensao>.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Roberto Mauro G.. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, jul./dez. 1983; jan./jun. 1984. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228836342.pdf>.

RODRIGUES, Léo. **IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 2023. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>.

RUBIO, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos Direitos Humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Tradução: Ivone Morcillo Lixa e Helena Henkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SANTOS, Ana Paula F. dos. **Curricularização da Extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário-Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PUC/SP, São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de S.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Emina Márcia N. dos; GOI, Cécile; BRETON, Hervé. Epistemologias do sul e Teoria freiriana do conhecimento: premissas de dignidade humana na educação de adultos no Brasil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 1017-1038, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5882>

SANTOS, Paloma M. dos. **A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

SANTOS, Terezinha Fátima A. M. dos. A educação no desenvolvimento da Amazônia. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. / CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. [Entrevista concedida a] Maria de Fátima R. Pereira e Elza Margarida de M. Peixoto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45.

SERVA, Fernanda M. **Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**, 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020a.

SERVA, Fernanda M.. **A Extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2020b.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Adan Renê P. da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do N. Implicações do pensamento decolonial para a educação Amazônica. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 2, n. 2, 2018.

SILVA, Maria Rita S. da; OLIVEIRA, Selma Suely B. de. O enunciado político educacional e a transgressão na qualidade da educação pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR-ENAEH, 9. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS-EDUCAÇÃO, SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SID/CÁTEDRA UNESCO). **Anais [...]**. ISSN 2176-1396, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20461_10963.pdf.

SILVA, Miriam F da; MENDOZA, Cynthia Carolina G.. A importância do ensino, pesquisa e Extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 8, n. 6, p. 119-133, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao>.

SOUSA, Ana Luiza L. **A história da extensão universitária a partir dos seus interlocutores**. 1995. 365 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

SOUSA, Ana Luiza L. **A história da Extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2010.

SOUSA, Francisca Márcia L. de; COLARES, Anselmo A. Dilemas na implantação da educação superior pública em uma IFES na Amazônia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49687>

TELES, T. R. Mudar o discurso: por uma decolonialização da mente docente na Amazônia. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, jul. 2017.

TORRES, Marcelo M. Direito fundamental à diferença. **Revista Eletrônica do CEEAF**. Porto Alegre . Ministério Público do Estado do RS. vol. 1, n. 2, fev./maio 2012. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_02/vol1no2art2.pdf.

TOSI, Giuseppe. Os Direitos Humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da Extensão universitária. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia L.; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de (org.). **A formação em Direitos Humanos na Universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, 2006a. p. 22-41.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 - 2024**. Coordenação Pró-Reitora de Planejamento. Rio Branco: UFAC, 2020. Disponível em: <https://www.ufac.br/transparencia/sobre/documentos/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**. Macapá/AP: UNIFAP, 2019. Disponível em: <https://www2.unifap.br/pdi/files/2020/01/PDI-2020-2024-Consulta-P%C3%BAblica.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Departamento de Extensão. **Atividades de Extensão em Execução – 2023**. Macapá, set. 2023. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/files/2023/10/ATIVIDADES-DE-EXTENSAO-EM-EXECUCAO-SETEMBRO-2023.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025**. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Manaus: UFAM, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1STA Sxn4NaYw 71QGW vX17 qW7FZD5wrujh/view>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Pró-Reitoria de Extensão. **Catálogo das ações de extensão do Ensino Emergencial – ERE** [recurso eletrônico] Manaus: EDUA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. ‘**Assumo o compromisso de lutar pelos valores desta Casa**’, diz Eugenio Zaffaroni, Doutor *Honoris Causa* da UFMG: Jurista argentino com trajetória dedicada aos Direitos Humanos foi agraciado em cerimônia realizada ontem, na Faculdade de Direito. Belo Horizonte: UFMG, 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/assumo-agora-o-compromisso-de-lutar-pelos-valores-desta-casa-diz-eugenio-zaffaroni-ao-tornar-se-doutor-honoris-causa-da-ufmg>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Belém: UFPA, 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades – PROEX**. Belém: UFPA, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fpsy6wbCtzio-M434UV82L63ajVSTtA_/view.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019 – 2024**. Porto Velho: UNIR, 2019. Disponível em: [https://www.unir.br/noticias_arquivos/27834_ultima_versao_do_pdi_2019_\(dezembro_2019\).pdf](https://www.unir.br/noticias_arquivos/27834_ultima_versao_do_pdi_2019_(dezembro_2019).pdf)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução CUNI/UFRR n. 049**, de 30 de dezembro de 2021. Aprova o PDI/UFRR 2021-2025 e dá outras providências. Conselho Universitário. Boa Vista: UFRR, 2021a. Disponível em: <https://ufr.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Relatório Anual de Gestão da Diretoria de Extensão (2021)**. Boa Vista: UFRR, 2021b. Disponível em: <https://antigo.ufr.br/prae/ultimas-noticias/3270-relatorio-anual-da-extensao-universitaria-2021>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução n. 38**, de 23 de abril de 2021 – CONSUNI/UFT. Dispõe sobre o PDI/UFT 2021-2025. Palmas: UFT, 2020. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/16G29vJbQ1ikIp_eqtOvgw.

URQUIZA, Antônio H. A.; MUSSI, Vanderléia P. L. Direito à aprendizagem e o ambiente educacional. *In*: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (org.). **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: UFMS, 2013.

VIOLA, Solon Eduardo A. A Educação Superior: compromisso com os Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria M. (org.). **Educação Superior: espaços de formação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-58.

WALSH, Catherine. (De)Construir a interculturalidade: considerações críticas desde a política, a colonialidade e os movimentos indígenas e negros no Equador. *In*: FULLER, Norma (ed.). **Interculturalidade e Política**. Lima: Rede de Apoio das Ciências Sociais, 2002.

WEISSHEIMER, Loreno. Direitos fundamentais, perspectiva histórica, características e função. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.10, n. 2, 1º quadrimestre de 2015. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. El derecho latino-americano en la fase superior del colonialismo. Passagens **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Niterói, v. 7, n. 2, p.182-243, maio/ago. 2015.

ZAFFARONI, Eugenio. As duas histórias dos Direitos Humanos. **La Tecl@ Eñe Revista de Cultura y Política**. Buenos Aires, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://lateclaenerevista.com/las-dos-historias-de-los-derechos-humanos-por-e-raul-zaffaroni/>

ZAFFARONI, Eugenio. **Colonialismo e Direitos Humanos: apontamentos para uma historia criminosa do Mundo**. Rio de Janeiro: Revan, 2023.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A Extensão universitária em Direitos humanos. *In:* ZENAIDE, Maria de Nazaré T. *et al.* (org.). **A formação em Direitos Humanos na Universidade**: Ensino, Pesquisa e Extensão. João Pessoa: UFPB, 2005a, p.285-302. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf>.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas brasileiras na área de Direitos Humanos. *In:* ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de (org.). **A formação em Direitos Humanos na Universidade**: Ensino, Pesquisa e Extensão. João Pessoa: UFPB, 2005b. p. 303-320.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.. **Políticas de Extensão universitária e a disputa pela questão dos Direitos Humanos na UFPB**. 2010. 414 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4933/1/arquivototal.pdf>.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A Extensão e os desafios da educação em Direitos Humanos. *In:* SILVA, Aida Maria M. (org.). **Educação Superior**: espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-174.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A Educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>.

APÊNDICE A: OFÍCIOS ENCAMINHADOS ÀS IFES, SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA (ENTREVISTA E ACESSO AO BANCO DE DADOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

Ofício n. 07/2023-PGEDA – REDE EDUCANORTE

Macapá (AP), 13 de abril de 2023.

A Sua Senhoria a Senhora

Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Tocantins (UFT)

Assunto: Solicita autorização para pesquisa (Entrevista e acesso ao Banco de Dados)

Senhor Pró-Reitor,

1. Cumprimentando-o cordialmente, na qualidade de Coordenadora local do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA da Rede EDUCANORTE, solicito vossa autorização para a realização de entrevista com o titular ou seu substituto desta Pró-reitoria, bem como

eventual coleta de dados, por meio dos documentos e resoluções acerca do processo da curricularização (creditação) da Extensão no âmbito desta instituição.

2. Tal solicitação se faz necessária para subsidiar o trabalho de pesquisa de doutorado, que tem como título: “*O lugar dos Direitos Humanos na curricularização da Extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira*”, da discente Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, integrante do citado programa.

3. Assim, a pesquisa surge diante da necessidade de se fazer um estudo pontual sobre o lugar dos Direitos Humanos na curricularização da Extensão, analisando os processos que institucionalizam essa política nas universidades federais da Região Norte do Brasil.

4. Contando com a autorização desta Instituição, segue anexo Termo de Consentimento para assinatura e devolutiva, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

At. te,



Prof. Dra. Helena Cristina Guimarães Simões
Coordenadora local do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PGEDA – Rede Educanorte
Associada Amapá
Portaria n. 1730/2021

Contatos:

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

Pesquisadora Principal

Telefone: (96) 99125-8969

E-mail: jemina.andrade@ifap.edu.br

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO OU SEUS SUBSTITUTOS DAS IFES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (Conforme as resoluções do CNS n. 466/12 e 510/2016)

TÍTULO DA TESE: OS DIREITOS HUMANOS NA POLÍTICA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Compreensão dos Pró-reitores de Extensão ou seus substitutos sobre o marco legal e processo de institucionalização da curricularização da Extensão, com a prioridade para o eixo temático dos Direitos Humanos

- 1) Qual sua concepção de Extensão universitária?
- 2) Como ocorreu ou vem ocorrendo o processo de institucionalização da Extensão nos currículos desta IFES? Quando iniciou?
- 3) Qual o setor responsável por esse processo?
- 4) Qual setor tem acompanhado as atualizações dos projetos pedagógicos de curso sobre a curricularização?
- 5) Como a IFES delimitou os eixos temáticos previstos na Resolução n. 7/2018-CNE/CES?
- 6) Quais as temáticas prioritárias na inserção da Extensão universitária no currículo dos cursos?
- 7) Há alguma medida que incentiva a inserção da temática dos Direitos Humanos nos regulamentos da curricularização da Extensão? Ou priorização pela Pró-reitoria de Extensão?
- 8) Quais os principais desafios para institucionalizar a política de curricularização?
- 9) Você gostaria de complementar a entrevista com alguma informação ou dado que considere importante?

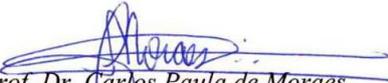
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA****AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE**

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização da pesquisa intitulada “O lugar dos Direitos Humanos na Curricularização da Extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira”, de responsabilidade da pesquisadora Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da prof.^a Dr.^a Helena Cristina G. Q. Simões, nessa Instituição Federal de Ensino Superior.

Esta autorização condiciona-se ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução CNS n.º 466/2012 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados, a pesquisadora responsável deverá apresentar à Universidade Federal do Acre (Ufac) o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/Conep.

Rio Branco, Acre, 18 de maio de 2023.


Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Portaria n.º 36/2021

PRAE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E EXTENSÃO - PRAE
DIRETORIA DE EXTENSÃO



AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização da pesquisa “O lugar dos Direitos Humanos na curricularização da extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira”, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Boa Vista/R, 03 de maio de 2023.

Selmar de Souza Almeida Levino
Diretora de Extensão da Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Extensão da Universidade
Federal de Roraima (UFRR)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRO-REITOR DE EXTENSÃO E AÇÕES COMUNITÁRIAS**

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização da pesquisa “O lugar dos Direitos Humanos na curricularização da extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira”, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Macapá/AP, 3 de março de 2023.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Steve Wanderson Calheiros de Araújo'.

Prof. Steve Wanderson Calheiros de Araújo
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias
Universidade Federal do Amapá
Portaria n.



AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização da pesquisa “O lugar dos Direitos Humanos na curricularização da extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira”, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Velho, 01 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VIVIANE DE OLIVEIRA BITENCOURTE
Data: 01/09/2023 17:51:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Viviane de Oliveira Bitencourte
Diretora de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
DIRETORIA DE EXTENSÃO

Qd. 109 Norte, Av UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 15, ALCNO 14, Bloco
IV, Sala 117, PROEX | 77.001-090 | Palmas/TO
(63) 3229-4063 | www.uft.edu.br | extensao@uft.edu.br

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização da pesquisa “O lugar dos Direitos Humanos na curricularização da extensão: um estudo nas universidades federais da Amazônia brasileira”, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) Jemina de Araújo M. Andrade, sob orientação da profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Palmas, 28 de maio de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSIVÂNIA SOUSA COSTA RIBEIRO
Data: 28/05/2023 21:36:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Josivânia Sousa Costa Ribeiro

Universidade Federal do Tocantins- UFT

Técnica Administrativa – Pedagoga

Matricula 1922942

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
UM ESTUDO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA AMAZÔNIA
BRASILEIRA

Pesquisador: JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66489623.0.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.863.469

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como objetivo identificar a temática dos Direitos Humanos na curricularização da Extensão, analisando os processos que institucionalizam essa política nas universidades federais da Região Norte do Brasil. Justifica-se pelo entendimento de que os Direitos Humanos devem ocupar lugar assegurado no processo que institucionaliza a Extensão universitária no currículo, por ser um importante instrumento para o alcance de uma formação cidadã, ética, emancipatória e em sintonia com as políticas de inclusão social. A determinação de inserção curricular d Extensão ocorreu pela Resolução CNE/CES n. 7/2018 e indica oito eixos temáticos, quais sejam: comunicação, cultura, Direitos Humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Por essa razão, esta pesquisa parte do seguinte problema: qual o lugar dos Direitos Humanos nos processos de curricularização da Extensão nas universidades públicas da Amazônia brasileira, previstos na Resolução CNE/CES n.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

E-mail: cep@unifap.br

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representando cada Unidade da Federação que compõe a região amazônica brasileira. A abordagem é qualitativa, utilizando-se da análise de Conteúdo. A pesquisa encontra-se em andamento, cujo resultados parciais indicam que as IFES já vêm atualizando seus PDI e documentos internos de modo a tratar sobre a curricularização da Extensão, contudo, ainda se buscará conhecer e analisar de forma aprofundada o trajeto percorrido para institucionalizar essa política, inclusive por meio de documentos regulatórios, além de verificar a tendência ou não de priorizar as temáticas dos Direitos Humanos nesse processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar a temática dos Direitos Humanos na curricularização da Extensão, previstos na Resolução CNE/CES n. 7/2018, analisando os processos que institucionalizam essa política nas Universidades federais da Região Norte do Brasil.

Objetivo Secundário:

- 1) Delinear a institucionalização da Educação Superior na Amazônia, com destaque para a função social da Universidade na promoção dos Direitos Humanos;
- 2) Traçar o percurso histórico da Extensão universitária, averiguando as tratativas que culminaram na sua curricularização;
- 3) Articular os aspectos histórico-político e jurídico-sociais dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, nas/com as políticas públicas educacionais;
- 4) analisar o status conferido aos Direitos Humanos no processo de implementação da curricularização da Extensão nas Universidades Federais da Amazônia brasileira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tensões ou constrangimentos durante a entrevista semiestruturada; Quebra da confidencialidade por parte do pesquisador; Pesquisador influenciar na resposta dos entrevistados;

Suscitar lembranças indesejáveis no decorrer das entrevistas narrativas;

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

E-mail: cep@unifap.br



Benefícios:

A produção de conhecimento - dados - a partir da entrevista concedida pelos participantes da pesquisa; Divulgação/obtenção de um diagnóstico regional (Norte) sobre o processo de curricularização da Extensão com base nos dados obtidos das Universidades Federais;

Conhecimentos sobre os Direitos Humanos e a curricularização da Extensão transformados em política educacional, refletidos e interligado ao currículo da Educação Superior, podendo servir de referência para outros estudos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre a temática dos Direitos Humanos na curricularização da Extensão, previstos na Resolução CNE/CES n. 7/2018, analisando os processos que institucionalizam essa política nas Universidades federais da Região Norte do Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam parcialmente os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

- O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa;
- A proposta apresenta folha de rosto;
- Entretanto não apresenta carta de anuência das sete Universidades onde parte da pesquisa será realizada, a qual deve ser emitida pelo local onde será realizada a pesquisa.

Recomendações:

- Apresentar os Termos de anuências, os quais deverão ser expedidos pelas próprias instituição anuentes, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor, ou gestor com autoridade para tal, no caso em tela, deve ser expedido pelas Instituições onde parte da pesquisa será realizada.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

E-mail: cep@unifap.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto em análise considerado pendente e deverá atender as seguintes recomendações:

- Apresentar o Termo de Anuência ou Autorização para Execução de Pesquisa, o qual deve ser emitido pelas Instituições onde será realizada parte da pesquisa;
- Caso a proposta retorne ao CEP, recomenda-se ajustar o cronograma, uma vez que, a pesquisa deverá iniciar a partir da aprovação do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

E-mail: cep@unifap.br



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071856.pdf	05/01/2023 15:46:31		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoJeminaDeAraujoMoraesAndrade.pdf	05/01/2023	JEMINA DE ARAUJO	Aceito
Outros	CurriculoLattesJemina.pdf	03/01/2023 15:26:53	JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochurapesquisa.docx	30/12/2022 12:10:13	JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.docx	30/12/2022 12:09:01	JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/12/2022 12:07:31	JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 25 de Janeiro de 2023

Assinado por:

E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP



ANEXO B: APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

< | >

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	JEMINA DE ARAUJO MORAES ANDRADE	2	28/12/2023	05/01/2024	Aprovado	Não	

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	05/01/2024 11:42:15	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	PESQUISADOR	
PO	05/01/2024 11:38:46	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	04/01/2024 11:53:23	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	04/01/2024 11:43:13	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	04/01/2024 11:42:33	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	04/01/2024 11:39:21	Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	04/01/2024 11:38:58	Aceitação do PP	2	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	28/12/2023 17:50:35	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	
PO	25/01/2023 10:46:19	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	PESQUISADOR	
PO	25/01/2023 09:58:38	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	

Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s)

RESERVA:

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

E-mail: cep@unifap.br