

Um percurso na construção da prática extensionista em computação e seus desdobramentos interdisciplinares

A journey in the construction of an extension practice in computing and its interdisciplinary developments.

Thayanne Antão Viegas¹, Breno de Miranda Marques², Isabel Cafezeiro³

1 Graduada em Ciência da Computação no Instituto de Computação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: thayanne_viegas@hotmail.com

2 Professor do Colégio Pedro II. Doutorando do Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. E-mail: breno.marques@gmail.com

3 Professora Associada. Instituto de Computação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: isabel@ic.uff.br

Recebido em: 29/08/2016 | Aprovado em: 12/06/2017

DOI: 10.12957/interag.2017.25315

Resumo

A partir do percurso histórico de construção da atividade de extensão universitária no mundo, na América Latina e no Brasil, acompanhamos a evolução deste conceito e a implementação da prática extensionista no Brasil. De forma contrária aos esforços de parte da comunidade extensionista, percebemos que a extensão vem sendo, de modo geral, institucionalizada de forma autônoma, ou seja, isolada de suas características inerentes e essenciais de reflexão e pesquisa e ressaltada apenas no caráter de elo entre sociedade e Universidade. Isto fortalece o seu desprestígio como atividade acadêmica. Argumentamos em favor de uma concepção híbrida de atividade acadêmica onde os diversos fazeres são indistinguíveis. Passamos então a verificar o percurso de institucionalização da atividade de extensão ao longo de toda a existência do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal Fluminense, ressaltando que os cinco momentos relevantes neste percurso refletem (com algum atraso) concepções que marcaram a formação do conceito: extensão como provedora de serviços, extensão compensadora da precariedade, extensão como “atividade menor” no tripé acadêmico, extensão como troca de saberes entre universidade e comunidade e o esforço pela efetivação da extensão como prática

Abstract

From the historical course concerning the development of the university extension activity in the world, in Latin America and in Brazil, we are following the evolution of this concept and the implementation of the extension practice in Brazil. Contrary to part of the extension community's efforts, we are noticing that the extension has been, in general, institutionalized autonomously, that is, isolated from its inherent and essential reflection and research characteristics and reinforced only as a bridge between society and University. This strengthens its lack of prestige as an academic activity. We argue for a hybrid notion of an academic activity in which the various to-dos are indistinguishable. We started then to check the institutionalization course of the extension activity throughout the existence of Universidade Federal Fluminense's Computer Science Department, reinforcing that the five relevant moments in this journey reflect (with some delay) concepts that determined the creation of the concept: extension as a service provider, extension as a reward of precariousness, extension as a "minor activity" in the academic tripod, extension as a knowledge exchange between university and community and the effort towards the establishment of the extension as an interdisciplinary practice.

de interdisciplinaridade. Os documentos que permitiram esta análise foram consultados na secretaria do próprio departamento e na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense, e as bases teóricas principais dos argumentos aqui apresentados são Boaventura de Sousa Santos, Pedro Demo e Paulo Freire, em suas concepções pedagógicas e textos relativos à extensão universitária.

Palavras-chave: Extensão; Interdisciplinaridade; Ciência da Computação.

Keywords: *Extension; Interdisciplinarity; Computer Science.*

Área temática: Educação.

Linha de extensão: Gestão Institucional.

1.Introdução

Abordamos a atividade de extensão universitária. Nosso objetivo é considerar o percurso histórico desta atividade partindo de sua concepção original como atividade “difusora de conhecimento”, cumprindo com o papel de levar um conhecimento elitizado produzido nas academias, para “extra-muros”. No Brasil, no âmbito dos movimentos culturais que predominaram em São Paulo e Pernambuco pouco antes do golpe militar de 1964, houve um grande avanço com relação a este conceito, sob a compreensão da necessidade de uma prática dialógica transformadora. Sufocadas pelo golpe, essas idéias ressurgiram mais tarde, porém traduzidas como uma proposta em “via-de-mão-dupla”. Isto significa a compreensão da construção do conhecimento como um processo linear em que, de um lado se situa a universidade, e à parte dela, a sociedade. A extensão exerceria o papel de ponte entre estes dois mundos. Daí, fala-se em “troca de saberes” e “via de mão dupla”, como figura nos documentos atualmente em vigor:

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública¹.

Embora existam importantes projetos de extensão que efetivamente se estabelecem sobre uma concepção de construção conjunta de saberes, ainda é forte a percepção e o exercício da extensão como uma atividade terceira no tripé acadêmico, de menor importância na construção dos saberes ditos científicos, e, portanto, irrelevante como atividade universitária em contraposição à pesquisa, esta sim, atividade nobre diretamente associada “ao intelecto”, merecedora de um aporte especial de verbas². Este cenário indica a necessidade de repensar a divisão das atividades acadêmicas em um tripé, conforme estabelecido na constituição cidadã de 1988, porque isto induz à caracterização de uma fronteira bem delimitada entre as três atividades. Indica também a necessidade de repensar o modelo da extensão como ponte entre a sociedade e a universidade porque a ponte mantém separados os dois extremos que interliga.

Queremos argumentar aqui que pesquisa, ensino e a interação com a localidade são atividades imbricadas, híbridas, e, portanto, inseparáveis. O reconhecimento das atividades ditas “de extensão” como trabalho acadêmico e sua legitimação institucional não deveria passar pela separação em três atividades: o tripé acadêmico contraria este hibridismo porque estabelece três atividades que correm em paralelo. De modo diferente do que as políticas de extensão costumam sustentar (muitas vezes sob a justificativa de reivindicar um financiamento próprio), a caracterização da extensão como uma atividade bem delimitada e autônoma, não fortalece a atividade, mas a situa na posição de atividade terceira. Isto não é uma percepção recente. Já havia sido claramente colocada por Boaventura Santos no início da década de 1990, e mereceu posição de destaque em edições anteriores do Plano Nacional de Extensão³:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino⁴.

É também uma percepção muito claramente exposta por Pedro Demo⁵, que mostra que a atual forma de institucionalização e gestão da extensão (incluindo-se aí o

próprio termo “extensão” que situa a atividade em lugar acessório⁶, o modelo do tripé, e gestões em pró-reitorias) vai no sentido contrário a efetivar o compromisso educativo, científico e cidadão dessas atividades. Prosseguimos este artigo deixando claro que o argumento em favor do fortalecimento das atividades consideradas “de extensão” no fazer acadêmico demanda repensar o atual formato de institucionalização, reconhecimento e valorização destas atividades.

2. Metodologia

Este trabalho parte da análise de documentos disponíveis no Departamento de Ciência de Computação e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense. Nosso objetivo é compreender o percurso de construção da atividade extensionista no Departamento de Ciência da Computação a partir da análise do percurso histórico de construção da atividade de extensão universitária no mundo, na América Latina e no Brasil. Para isso, começaremos nesta mesma seção com um breve histórico desta atividade. A partir da compreensão deste histórico, pudemos constatar que a extensão se desenvolveu no Departamento de Ciência da Computação em cinco fases que refletem concepções relevantes na compreensão desta atividade no Brasil. Apresentamos estas fases na seção 3. Na seção 4, retomamos os argumentos introduzidos na seção 1, e verificamos que o percurso de institucionalização da atividade não promoveu a prática dialógica entre universidade e sociedade no Departamento de Computação. Finalmente, na seção 5 concluímos este artigo argumentando em favor de uma hibridização das atividades que hoje constituem o tripé acadêmico e a necessidade de repensar o modelo da extensão como ponte entre a sociedade e a universidade.

A constituição brasileira de 1988⁷ definiu, através de seu artigo 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, fortalecendo um modelo de tripé acadêmico. Em 1996, através da Lei Nº 9.394⁸ onde são definidas as diretrizes e bases da educação nacional, o Brasil enfatizou o compromisso entre

universidade e extensão. Todavia, antes de analisar ou conceituar esta atividade, faz-se necessário compreender o momento do seu surgimento e sua evolução histórica.

A história da extensão universitária remonta a meados do século XIX. Segundo Mirra⁹, em 1871, a Universidade de Cambridge foi a primeira a criar formalmente um programa de cursos de extensão, nos quais os docentes da instituição levariam os cursos a diferentes regiões e segmentos da sociedade britânica. Cursos como literatura, ciências físicas e economia política logo atraíram grande público. No mesmo período, em Oxford, surgiram atividades voltadas para uma população mais pobre que, iniciando em Londres e expandindo-se para regiões de concentração operária, ofereceram a tragédia grega aos mineiros de carvão de Newcastle, aulas de astronomia a operários de Hampshire e uma série de cursos de história a trabalhadores das minas de Northumberland (a partir de 1883), por exemplo.

O objetivo declarado da extensão universitária era o de proporcionar às pessoas impossibilitadas de irem às universidades, aquilo que as universidades faziam para seus próprios estudantes. E, em seguida, a extensão se espalhou pela Bélgica, Alemanha e por demais países europeus até chegar aos Estados Unidos na década iniciada em 1890. Em 1891, foi fundada a *American Society for the University Teaching*, que incentivou a implantação de atividades de extensão, sendo a Universidade de Chicago, pioneira, em 1892, com significativa contribuição para a modernização da tecnologia agrícola americana. A universidade de Wisconsin, em 1903, colocou seus docentes como “*technical experts*” do governo do estado, uma experiência bem-sucedida, conferindo prestígio e visibilidade nacional, que levou o então presidente Theodore Roosevelt a sinalizar aquele exemplo para o país¹⁰. José Antônio de Paula analisa a configuração da atividade de extensão como fruto das questões referentes ao sistema capitalista daquele momento e local, e conclui que¹¹:

[é] nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto

de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento, avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades.

Ainda segundo o mesmo autor, na América Latina, o processo se deu de forma diferente. Devido às suas condições sociais, históricas e culturais próprias, a extensão não emergiu de circunstâncias similares aos países centrais. Deu-se através dos movimentos sociais e da necessidade de transformação a ser realizada na universidade e sociedade, sendo a Reforma Universitária iniciada em Córdoba (Argentina, 1918) e propagada pelo continente, um marco neste processo. Tendo em vista que boa parte das universidades era controlada por ordens religiosas, o manifesto de Córdoba¹² pregava o ensino laico, a ciência democrática e desvinculada da Igreja, com a universidade cedendo liberdade de criação e incentivando ao debate. Tal Reforma é parte de uma luta mais geral expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas¹³.

Um relato importante para nós, brasileiros, sobre a prática da extensão na América Latina está na obra seminal “Extensão ou Comunicação?”, de Paulo Freire. Ali, ele evidencia já no título, a percepção de uma prática assistencialista e culturalmente invasiva de extensão, e reivindica a dialogicidade e o respeito às culturas locais. O relato de Paulo Freire reflete suas observações e práticas a respeito da extensão por volta da década de 1960, tanto no Brasil, sua pátria de origem, quanto no Chile, sua residência de exílio¹⁴.

No Brasil, a extensão universitária sofreu influências americanas e europeias¹⁵. A Universidade de São Paulo (1911) abrigou as primeiras iniciativas em extensão, através de cursos e conferências gratuitos abertos à população em geral. Jacqueline Oliveira esclarece que esta universidade não é a atual Universidade de São Paulo (USP, universidade pública criada em 1934); tratava-se de uma instituição privada que findou suas atividades em 1917. A atividade de extensão oferecida em 1911 seguia a tendência inglesa, a exemplo da concepção europeia de extensão¹⁶. A autora explica ainda que na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e Escola Agrícola de Lavras

(atuais Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Lavras, respectivamente), na década de 20, aconteceram atividades de extensão voltadas para prestação de serviços na área rural, levando assistência técnica aos agricultores, mais compatível com as atividades americanas.

Somente na década de 30, mais especificamente, 1931, a extensão aparece na legislação brasileira. Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, o Decreto nº 19.851, de 11/4/1931 definiu as bases do sistema universitário brasileiro. Neste decreto, a extensão foi tratada de forma reducionista, limitando-se apenas à realização de cursos e conferências, uma atividade visivelmente baseada na transmissão (difusão) de conhecimento, e não no diálogo. É o que observamos de forma mais notória nos trechos destacados a seguir¹⁷:

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

Tais trechos ratificam a perspectiva de transmissão linear do conhecimento da universidade para o público no ato de extensão.

Apenas na década de 60, sob influência do movimento estudantil, a extensão ganhou uma outra dimensão que iria além da difusão de conhecimentos e abrangeia a transformação social¹⁸ com foco na educação popular. O questionamento social e o engajamento político estudantil neste período protagonizam as iniciativas extensionistas, antecipando-se às iniciativas institucionalizadas pelas universidades. Algumas destas ações ainda reproduziram a visão elitista situando a universidade como detentora de um conhecimento superior a ser posto a serviço do povo desfavorecido¹⁹. Outras inauguravam uma prática dialógica com grupos populares que permitiram concepções de propostas

bastante avançadas no campo da educação, dentre elas, a abordagem de Paulo Freire. Gadotti e Torres²⁰ traçam um rico panorama deste período a partir de relatos de pessoas que conviveram com Paulo Freire, e mostram que essa transformação social se deu em um contexto marcado pela aceleração do crescimento econômico e incentivo ao debate e criação de alternativas locais ao panorama brasileiro no qual diversas políticas voltadas para as classes populares emergiram. Em especial, o desafio de superação do analfabetismo mobilizou diversos setores da sociedade, dentre os quais igrejas, estudantes e profissionais liberais²¹. Acreditava-se que a inserção de adultos recém-alfabetizados ao conjunto de eleitores (observe que analfabetos eram impedidos de votar, e só adquiriram este direito facultativo partir de 1988, com a Constituição Cidadã de 1988) seria um elemento potencial para transformação da realidade político-social brasileira. O diferencial desta mobilização era o comprometimento com as classes populares; se, anteriormente, os estudantes, por exemplo, se empenhavam em propor soluções, agora eram eles que se dirigiam às favelas para escutar e discutir os problemas com os moradores²². Neste momento pré-ditadura, ainda sob a presidência de João Goulart, havia no Brasil um panorama fértil e acolhedor para propostas sociais, como por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que buscava, através da valorização da cultura popular, incentivar a participação crítica das massas populares na organização e política da sociedade brasileira. Como um contraponto ao ensino descontextualizado e alienado, Paulo Freire propõe um método que partisse do educando, de sua realidade: “tinha como ponto de partida a reflexão do indivíduo com relação à sua própria condição social. Com isso, envolvia a pessoa na construção de seu processo de aprendizagem”²³, desta forma “respeitando o senso comum e dele partindo, [Paulo] Freire propõe a sua superação”²⁴. Gadotti e Torres²⁵ explicam que o método Paulo Freire é

fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Deste modo, Paulo Freire atuava de forma a conscientizar massas populares. Mas devido ao golpe de 1964, Freire exilou-se no Chile, onde trabalhou no contexto rural

auxiliando na concepção e implantação de uma política agrária que visava à integração entre as práticas agrícolas camponesas e às práticas legitimadas pela academia. Paulo Freire sugeriu trocar o termo “agrônomo-extensionista” por “agrônomo-educador”, propondo, que “no lugar de adestrar o camponês no uso das técnicas pudesse elaborar em diálogo com ele”²⁶.

Em termos jurídicos de tempos antecedentes ao golpe militar de 1964, a extensão encontrava-se amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961²⁷:

Art. 69. 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 a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Porém, Jacqueline Oliveira ressalta que esta Lei não tratou de “uma indicação para o oferecimento de atividade de extensão universitária, ou de um incentivo, e sim apenas de uma permissão para que a mesma possa ser realizada pela IES que desejar, limitada ao modelo europeu”²⁸, e Nogueira completa o panorama pré-ditadura enfatizando o protagonismo do movimento estudantil na prática extensionista, que escapava às diretivas legais:

Assim, a extensão institucionalizada reduz-se a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às Universidades (...). Por outro lado, (...) no período de 60/64, os estudantes universitários realizaram intensa atividade extensionista, mas desvinculada da instituição universitária. A União Nacional dos Estudantes – UNE tinha uma proposta de atuação no sentido de levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins e realizava ações de atendimento à comunidades carentes. Sua maior contribuição foi a metodologia de trabalho utilizada, que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas.²⁹

Vemos, assim, que o período nobre da prática extensionista no Brasil foi um momento de grande liberdade de pensamento brutaemente interrompido pelo golpe de

1964, cujas atividades não se efetivavam pelo caminho das leis e instituições. Eram movimentos espontâneos de estudantes, como no caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), ou de intelectuais, como no caso do MCP.

Todavia, diante da ditadura militar, iniciada em 1964, houve um retrocesso no que diz respeito a atividades de extensão, que ficaram restringidas e limitadas a atividades de caráter assistencialista, corroboradas através da lei da Reforma Universitária, nº5.540/68³⁰:

Art. 40. As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

Nogueira mostra como a ditadura traduziu a iniciativa dos estudantes que reivindicavam uma postura universitária comprometida com classes populares em termos de seus próprios ideais desenvolvimentistas:

Após o Golpe militar o Governo utilizou várias das propostas estudantis em sua orientação de institucionalização da Extensão Universitária, em uma atuação assistencialista, junto às comunidades mais carentes – uma proposta claramente incorporada ao ideal DESENVOLVIMENTO E SEGURANÇA, em que os alunos eram apenas executores. É o caso do Projeto Rondon e do CRUTAC.³¹

Deste modo, amparada por leis e sob o controle institucional, a extensão rompe com a abordagem dialógica entre universidade e comunidade. Como salientou Nogueira, programas deste período envolviam os estudantes nas comunidades para prestar-lhes serviços, de forma controlada pelo governo militar.

Parece ter sido iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) a formulação da extensão como parte componente do tripé acadêmico. O CRUB foi criado em 1966, como parte de um plano de desenvolvimento e reformulação das Universidades Brasileiras, com base no modelo dos Estados Unidos. Resultou da proposta de Rudolph Atcon, consultor estadunidense que veio a figurar como secretário

deste órgão em sua primeira gestão³². Na década de 70, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários foi criada a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) no âmbito do Ministério da Educação, cujo objetivo era institucionalizar e operacionalizar as atividades de extensão. No ano de 1975, foi elaborado o Plano de Trabalho da Extensão Universitária³³, que sedimentou a interpretação da atividade como “troca de saberes” e a “extensão do saber acadêmico” entre as instituições de ensino e a comunidade:

A extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação nos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa.

Cabe aqui destacar que o propósito de estender o conhecimento acadêmico à comunidade, conforme expresso no Plano de Trabalho, já havia sido denunciado por Paulo Freire como uma prática autoritária e já era motivo de reflexão e debate: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”³⁴. Mas esta concepção da extensão encontrou acolhimento no período que se segue ao golpe militar de 1964, abrindo caminho para uma prática de extensão que se coloca a favor das necessidades de justificativas sociais às práticas elitistas da universidade:

A universidade, com efeito, é considerada como instrumento privilegiado de poder enquanto instituição formadora da elite dirigente. Como tal, o ensino é valorizado, de modo particular, pela burguesia industrial emergente no início deste século [século XX]. Neste contexto, a “extensão popular” (...) não passa de um dos artifícios para justificar o compromisso social desta instituição para com a maioria da sociedade que a sustenta, dissimulando seu caráter elitista. Em nome das classes populares, ela serve apenas à elite.³⁵

Ademais, nos dias de hoje, já é clara a compreensão da necessidade de ampliar o acesso às universidades das parcelas menos favorecidas, de modo a democratizar as possibilidades de formação cidadã e minimizar as desigualdades de oportunidades

profissionais. Assim, por exemplo, o SISU, reserva cotas para alunos provenientes de escolas públicas, alunos pertencentes a famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas³⁶ como forma de acolher estudantes em situação menos favorecidas. O papel da Universidade como “provedora” do conhecimento, no sentido de “estender o saber àqueles que não têm acesso” vai no sentido contrário a estas políticas, porque preserva o papel da Universidade como lugar de uma minoria que teve acesso à educação privilegiada, mantendo a população desfavorecida às margens, através de suas “extensões”. É o contrário de acolher a população desfavorecida.

O Plano de Trabalho fortaleceu a concepção da extensão como atividade articuladora de um diálogo em “via de mão dupla”, uma noção que se estabeleceu a partir da concepção do tripé acadêmico. Cabe aqui ressaltar que alguns autores, como Nogueira³⁷ afirmam que a noção do tripé já é completamente superada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão. No entanto, o tripé está alicerçado na maior parte das Universidades por suas três pró-reitorias acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão, e é também a base dos pronunciamentos dos pró-reitores, como por exemplo, no 36º FOR-PROEX de Goiás, em 2014, na fala de Marcos Torres, pró-reitor de extensão da UEG e atual Vice-Presidente da Rede Nacional de Extensão (RENEX): “Nós temos um problema histórico. A extensão é, do tripé constitucional que fundamenta a existência de uma Universidade, a área em que a Academia brasileira tem menos experiência, aquilo que está menos consolidado”³⁸.

A partir da década de 80, diante do processo de redemocratização, pela primeira vez, as universidades elegem seus reitores e os debates em torno do tema se intensificam de tal modo que, em 1987, é realizado I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, que, dentre outras discussões, contribuiu para a conceituação da extensão e na elaboração de orientações para suas ações. Nasceu ali o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras com o objetivo de institucionalizar e fortalecer a extensão como uma atividade autônoma. Ao longo dos anos, avanços ocorreram no que tange à extensão e ainda hoje prevalece aquela

concepção dada pelos pró-reitores de extensão no fórum, centrada na “troca de saberes”, “tripé acadêmico” e “extensão do saber acadêmico”, porém já reconhecendo a questão da interdisciplinaridade:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.³⁹

3.Resultados

O panorama que descreveremos a seguir baseou-se em estudo detalhado dos arquivos de extensão do Departamento de Computação da Universidade Federal Fluminense e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense⁴⁰. Apresentamos a seguir o percurso de construção da atividade extensionista no Departamento de Ciência da Computação, a partir da identificação de 5 fases que coincidem com as 5 décadas de existência do departamento. A partir daí, é possível verificar que os cinco momentos relevantes neste percurso refletem (com algum atraso) concepções que marcaram a formação do conceito: extensão como provedora de serviços, extensão compensadora da precariedade, extensão como “atividade menor” no tripé acadêmico, extensão como troca de saberes entre universidade e comunidade e o esforço pela efetivação da extensão como prática de interdisciplinaridade.

3.1 Extensão em serviços para a universidade:

O Departamento de Computação entrou em operação em 1976, com a proposta de atender a cursos de Matemática, Física e Engenharia. Mas o primeiro registro de ação de extensão data de 1979. Como a universidade não contava com graduação em computação naquele momento, imperava no departamento a postura de provedor de serviços a cursos e setores da Universidade. Vemos que esta postura muda radicalmente a partir de 1985, com a implantação do Curso de Bacharelado em Informática, quando o departamento passa a direcionar seus esforços no sentido de priorizar este curso. Mas, em sua primeira década, o departamento assumiu os cursos de extensão como parte importante da sua existência na universidade. Há o registro de diversos cursos oferecidos naquela década (de 1976 a 1986). Não há, no entanto, uma concepção da atividade em interação com a comunidade, mas como uma prestação de serviços. Não há registro de cursos gratuitos para a comunidade. O que se observa são cursos de pequena duração, com taxa de inscrição e emissão de certificado, e remuneração extra-salário ao professor e funcionários envolvidos. Os cursos antevêm: “caminha-se para uma fase, em que homens inteligentes, em todas as etapas da sua vida precisarão e usarão constantemente terminais de computadores” e propõem o ensino da linguagem FORTRAN, incluindo o uso da folha de codificação e da perfuradora de cartões e rodagem no IBM /370, e posteriormente IBM 4341. Esta era uma linguagem de programação bastante utilizada na época no campo da computação científica. Estes cursos eram almejados pelos funcionários da universidade, que buscando capacitação, conseguiam isenção de pagamento, e, por vezes, turmas exclusivas, dedicadas aos servidores. Possivelmente em função deste passado, que abdicava da atuação dialógica com a vizinhança, a extensão tenha assumido no departamento o significado de prestação de serviços, vindo então em poucas décadas a configurar-se como atividade de menor importância dentre os docentes.

3.2 Extensão compensadora da precariedade:

Esta prática de prestação de serviços perdurou até a década seguinte, quando surgiu pela primeira vez, em 1993, um curso financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação) intitulado “Conhecimentos Básicos de Informática para Professores do Primeiro e Segundo Graus”, oferecido gratuitamente aos professores de escolas em municípios vizinhos. As fichas de inscrição mostram uma diversidade de público de baixa renda participantes desta iniciativa, que parece constituir a primeira ação de interação com a comunidade oferecida pelo departamento. Mas esta foi a única ação registrada deste tipo. As demais ações da década 1986-1996 reafirmam a prática dos cursos pagos que, amparados sobre a falta de verbas e baixos salários, prometem captar verba para equipar laboratórios e fortalecem a rede de sustentação dos trabalhos remunerados (extra-salários) na universidade pública, que neste momento passa a contar com alunos-monitores, além de professores e funcionários.

3.3 Extensão como “atividade menor”:

A década de 1996 a 2006 inicia com alguns cursos pagos, oferecidos em diversas edições para o público externo, agora não mais visando à capacitação dos servidores da Universidade. São cursos especializados em tecnologia da computação como “Desenvolvimento Java” e “Data Warehouse, OLAP, Data Mining”. Neste momento os cursos já não representam uma fonte de complementação de renda ao professor, que agora conta com outras possibilidades de bolsas e financiamentos dirigidos às atividades de pesquisa pelos órgãos governamentais. Assim, a oferta de cursos já não era tão intensa. Ao mesmo tempo, seguindo as direções do universo acadêmico no século XXI, em que a atividade de pesquisa adquire uma importância crescente, é criado o curso de Pós-graduação em Ciência da Computação nesta unidade. Com grande visibilidade, a pesquisa passa a ser utilizada como parâmetro para medir a produtividade dos professores, em detrimento de qualquer outra atividade acadêmica. No início do novo século, surgem sinais de iniciativas de interação com a comunidade, que buscam captar recursos “na carona” dos projetos sociais agora incentivados por agências como a FINEP. Sob a ameaça do crescimento das ações de interação com a comunidade, o departamento institucionaliza o desprestígio da atividade de extensão através de documento regulador de progressão funcional de docentes. Passa a considerar, para fazer jus à progressão,

somente atividades que tragam “overhead” para o instituto ou departamento⁴¹, um forte ataque às ações gratuitas, de diálogo com a comunidade.

3.4 Extensão como troca de saberes entre universidade e comunidade:

Na década de 2006 a 2016, o departamento mostrou a compreensão do conceito de extensão em uma leitura visivelmente rasteira dos documentos oficiais: Plano Nacional de Extensão⁴² e Política nacional de extensão universitária⁴³ refletida na visão da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense:

A Extensão é a forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações. Como o próprio nome já diz, é estender a universidade para além dos seus muros, interagindo com a comunidade, visando a troca de saberes. Assim se constrói uma universidade pública de qualidade.⁴⁴

Fica claro uma abordagem aderente ao Plano de Trabalho de 1975, concebido na conjuntura da ditadura e contrária à abordagem dialógica proposta por Paulo Freire e praticada pelos movimentos da década de 1960, uma vez que posiciona o saber universitário numa posição privilegiada devendo ser estendido às comunidades vizinhas. Isto impossibilita as relações transformadoras e a problematização crítica. Nessa concepção, qualquer atividade de contato com a comunidade vizinha já caracteriza um projeto de extensão, porque atende as justificativas de “troca de saberes”. No entanto, as dimensões de pesquisa e ensino desta atividade ficam bastante prejudicadas. Na primeira metade da década 2006-2016, o departamento contou com um único projeto de extensão (sob financiamento da FINEP) que resultou também em trabalho de pesquisa, e está ainda em operação. A partir daí, o número da extensão no departamento não chegou a ultrapassar meia dezena. Insignificante, em comparação com o volume da pesquisa realizada no departamento. No entanto, o departamento já passou a reconhecer as atividades extensionistas como parte do trabalho acadêmico, invalidando os critérios de avaliação docente que, conforme ressaltamos, desconsideravam a extensão como trabalho acadêmico, e passando a considerar a orientação discente de extensão no mesmo patamar que a orientação de iniciação científica. Finalmente, após cinco décadas da sua própria

criação, o departamento passa a dar sinais do reconhecimento das atividades de extensão, ainda que de modo rudimentar.

3.5 Esforços por uma extensão como prática de interdisciplinaridade:

Por volta do ano de 2016, questões consideradas “não-técnicas”, ou externas à área da computação, ou ainda, relacionadas à sociedade passam a despertar interesse no cenário acadêmico, como por exemplo, a participação das mulheres no campo da computação e o acesso dos idosos aos dispositivos móveis. Os parâmetros nacionais de avaliação (como por exemplo, o esforço por incentivar a publicação nos periódicos do próprio campo) ainda dão fortes incentivos a uma prática disciplinar, porém os discursos acadêmicos já reconhecem no campo da computação a importância da interdisciplinaridade. O departamento dá sinais de um pensamento renovado. Não é por acaso que, no bojo destas mudanças esteja a efetivação de um curso interdisciplinar. Elaborado sobre uma abordagem sociotécnica, e posto a operar em 2011, o curso de Sistemas de Informação se fortalece e passa a dividir o cenário com o já existente Ciências da Computação, este último, um curso de fortes bases disciplinares. Ainda assim, observa-se uma falta de clareza e ausência de debate em torno do significado da atividade de extensão, que, com frequência, assume um tom assistencialista.

4. Discussão

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa foi autenticada durante a reforma universitária de 1968 em seu artigo 32⁴⁵:

Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

- a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

Porém, somente a partir de 1988, a extensão teve espaço nesta fórmula; assim, foi a última integrante do atual tripé universitário a ser legitimada, sendo por vezes chamada pejorativamente por "terceira função" da universidade⁴⁶. Desta forma, ainda hoje a

extensão é vista por parte do meio acadêmico universitário como uma atividade inferior, a ser realizada por professores menos qualificados, no resto de tempo disponível, sob o pressuposto de “solidariedade individual” através do trabalho junto às comunidades, o que seria uma opção pessoal⁴⁷. Essa concepção desqualificadora da extensão como atividade acadêmica nem sempre aparece explicitamente nos discursos acadêmicos. Porém, um olhar cuidadoso aos documentos reguladores da atividade docente denuncia o preconceito. Como exemplo, citamos a resolução 543 da UFF⁴⁸ que estabelece critérios para o acesso à classe E (Professor Titular). Esta resolução obriga uma pontuação mínima para a atividade de pesquisa e restringe as atividades de pesquisa à produção de artigos e bolsas de produtividade. Desta forma, identifica o perfil de “pesquisador produtivo” ao conceito de excelência acadêmica. Resta à atividade de extensão um papel acessório: não obrigatória e com pontuação máxima limitada ao patamar mínimo da pesquisa. Ao contrário disso, a portaria nº 982, de 3 de outubro de 2013, do Ministério da Educação⁴⁹ afirma nos seus artigos 6 e 11 a obrigatoriedade da atividade de ensino e mais uma atividade, dentre pesquisa e extensão. Ou seja, o Ministério da Educação situa pesquisa e extensão em pé de igualdade na contribuição acadêmica.

Hoje vem tornando-se evidente a concepção de que não há alicerce para tal ponto de vista, uma vez que as atividades ditas “de extensão” não fazem sentido se não forem também ensino e pesquisa. Portanto, é a concepção da extensão como atividade autônoma que dá fundamento ao enfraquecimento da atividade.

A prática das atividades ditas “de extensão” promove uma dinâmica acadêmica não autoritária, na medida em que situa o estudante, professor e população num mesmo nível de interação. Ao mesmo tempo, essas atividades enfatizam a dinâmica da pesquisa situada, ou seja, escapando das formulações neutras e universais da tradição científica moderna. De modo geral, essas atividades permitem aproximar os conhecimentos acadêmicos do mundo da vida, e é neste aspecto que são da maior importância para efetivar abordagens interdisciplinares. Em questões da vida não há divisão entre disciplinas. Os conteúdos embaralham-se, afastando-se da forma purificada como

aparecem nas abordagens acadêmicas. Assim, a dinâmica da pesquisa direta no espaço da vida traz a constante demanda por conhecimentos abordados por disciplinas diversas: a vida não se constitui em fragmentos bem delimitados, disciplinares; daí, se faz necessário “articular o que é fundamentalmente separado e o que deveria ser fundamentalmente junto”, como afirmou Morin⁵⁰ buscando uma visão integrada da ciência, que promova diálogos entre seus diversos campos especializados em torno de nós estratégicos e pontos cruciais.

Embora os antecedentes do golpe de 1964 tenham apresentado novas ideias com relação às atividades de intercâmbio entre universidade e comunidade, a assimilação destas novas propostas vem custando a ser abraçada no cotidiano universitário. Com o objetivo de exemplificar os equívocos, embates e dificuldades no reconhecimento acadêmico da extensão universitária em um propósito dialógico e interdisciplinar, relatamos aqui o percurso da construção de uma prática extensionista no Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal Fluminense. A partir deste estudo, verificamos que as concepções acerca da atividade de extensão que antecederam a instalação da ditadura no país só encontraram eco no departamento com uma defasagem de muitas décadas, e a abordagem da extensão como atividade situada, focada na construção do conhecimento a partir de problematizações sobre questões da localidade, ainda se apresenta timidamente num universo acadêmico dominado pela imposição do que é dito “produtividade em pesquisa em computação”.

5. Conclusões

Os questionamentos da contemporaneidade com relação à categorização moderna de saberes e a evidente necessidade de trânsito entre as fronteiras usualmente estabelecidas nos apontam a necessidade de repensar o modelo da atividade “via de mão dupla”, “troca de saberes” e que visa “estender o conhecimento da academia à comunidade” que se estabelecem sobre o “tripé acadêmico”. Seguindo um longo processo de experimentações e debates, o mundo contemporâneo passou a demandar a evolução do conceito de atividades hoje ditas “de extensão”, a partir da compreensão de que o

conhecimento se dá em um processo de co-construção (construção conjunta de saberes, o que difere de troca de saberes). Nesta concepção, essas atividades se configuram como uma rede da qual sociedade e universidade fazem parte, junto com uma série de outros participantes que se fazem presentes nas localidades. São abordagens situadas, ou seja, há aqui o claro entendimento que as conceituações abstratas (neutras, universais e purificadas) deixam escapar aspectos prioritários que somente se expressam de forma muito aderente ao problema. Ao mesmo tempo, estas conceituações abstratas determinam uma expressão padronizada que se diz “científica”. Uma abordagem situada reconhece as atividades de extensão como uma rede predominantemente instável, pois está sempre em processo de negociação no fluxo imprevisível dos acontecimentos (está aqui o motivo da rejeição a categorias bem estabelecidas, fixadas), e só adquire estabilidade provisionalmente, em decorrência de uma confluência momentânea de interesses e ações, ou seja, necessita estar sempre sendo repensada. Isto, portanto, significa abordar a construção de conhecimento em processo, e não como um produto acabado.

Para acompanhar a sociedade contemporânea, aquilo que chamamos “extensão universitária” necessita identificar-se como componente de um paradigma de compreensão das atividades acadêmicas que se sustenta muito mais na mistura (conhecimentos híbridos) do que nas categorias puras (definições precisas), e problematiza categorizações que são firmemente estabelecidas entre nós, como as fronteiras disciplinares, a divisão entre o que se considera “técnico” e o que se diz pertencer ao campo das humanidades e a divisão do trabalho acadêmico em um tripé ensino-pesquisa-extensão. É nesse contexto que situamos as atividades hoje ditas “de extensão”: se constroem inseridas e em diálogo com alguma localidade (ou seja, assumem seu assentamento no mundo, ao contrário de se dizerem abstratas), são inerentemente interdisciplinares e fomentadoras do pensamento interdisciplinar. Por tudo isso, não apresentam uma clara distinção com relação às demais atividades acadêmicas. Daí que não faz sentido separar extensão, pesquisa e ensino.

Contribuições individuais:

Este trabalho desenvolveu-se como desdobramento da pesquisa de Thyanne Antão Viegas para a sua monografia de conclusão de curso sobre Participação Pública em Ciência da Computação, com orientação de Isabel Cafezeiro e co-orientação de Breno de Miranda Marques. A redação deste trabalho foi feita em parceria dos três autores.

Referências

1. FÓRUM de pró-reitores de extensão das instituições de educação superior públicas brasileiras. Política nacional de extensão universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012. Manaus. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amazonas, p.9, 2012. Grifo nosso. Disponível em: www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf . Acesso em: 03 de maio de 2016.
2. NETO, J. F. M. Extensão Universitária: uma análise crítica. Editora Universitária. João Pessoa. 2001. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf . Acesso em 25 de janeiro de 2016.
3. MEC Plano Nacional de Extensão. p.1. Disponível em http://www.uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf 2000. Acesso em: 03 de maio de 2016.
4. SANTOS, B. S. Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 11.ed. Ed. Cortez Editora, 1995.
5. DEMO, P. Lugar da Extensão. UnB, Brasília. Disponível em <https://docs.google.com/document/pub?id=1qbGib5U39qkiCxkecvzjZ0Y3-6Bcx4H6hNeLOLbxVho> . Acesso em 25 de janeiro de 2016.
6. FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 2. ed. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
7. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292p. 1988.
8. MEC, LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2016.
9. MIRRA, E. A ciência que sonha e o verso que investiga: ensaios sobre inovação, poesia, tecnologia e futebol. Editora Papagalo, p. 77. 2009.

10. DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 1(1), 5-23, p.7. 2013.
11. DE PAULA, J. A., op. cit., p. 9.
12. CÓRDOBA. Manifiesto de la F.U. Córdoba. La juventud argentina de Córdoba. A los hombres libres de Sud America. 1918. Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.
13. DE PAULA, J. A., op.cit., pp.10-11.
14. FREIRE, P. op. cit.
15. NOGUEIRA, M. D. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 57-72, p. 58. 2001.
16. OLIVEIRA, J. B. P., Projeto Fundação: três décadas integrando Universidade com a Educação Básica. Tese de Doutorado, HCTE - UFRJ, p.31, 2016.
17. BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de maio de 2016.
18. ROCHA, M. M. E. F. P. Extensão universitária: contribuições para o debate. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*, s.p. 2009.
19. FLEURI, R. M. Extensão Universitária em Educação Popular. *Educação e Filosofia*. vol 3, pp 59-73. 1988.
20. GADOTTI, M. & Torres, C.A. Paulo Freire: uma biobliografia. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire. 1996.
21. FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória, ES: Ed. UFES. p. 2, 2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf> . Acesso em: 03 de maio de 2016.
22. GERHARDT, H.P., Uma voz européia. Arqueologia de um Pensamento. In: GADOTTI, M. Torres, op. cit, p.153.
23. CAFEZEIRO, I., KUBRUSLY, R. & CAFEZEIRO, E. Os números dos mundos. *Revista Brasileira de História das Ciências*, no prelo, 2016.
24. FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. Torres, C.A. op. cit., p.153.
25. GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro A Prática À Altura Do Sonho. In: GADOTTI, M. Torres, C.A. op. cit, p.72. 1996.
26. CAFEZEIRO, I., KUBRUSLY, R. & CAFEZEIRO, E., op. cit.

27. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p.9. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm> . Acesso em: 03 de maio de 2016.
28. OLIVEIRA, J. B. P., op. cit. p. 33.
29. NOGUEIRA, M. D. D. P. op. cit. p. 59.
30. BRASIL. Lei nº 5540, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1968b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm . Acesso em: 03 de maio de 2016.
31. NOGUEIRA, M. D. D. P. op. cit. p. 60. Grifo da autora.
32. MOTTA, R. P. S., As Universidades Brasileiras e o Regime Militar. Cultura Política Brasileira e Modernização Autoritária. Zahar Editora, 2014
33. BRASIL. Plano de trabalho de extensão universitária. Brasília: MEC/DAU, 1975.
34. FREIRE, P. op. cit. p. 22.
35. FLEURI, R. M. op. cit. P. 68.
36. SISU. Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/como-funciona> . Acesso em: 26/01/2017.
37. NOGUEIRA, M. D. D. P. op. cit. p. 64. Nota de rodapé.
38. FORUM de Pró Reitores, 2014 Disponível em: http://www.ueg.br/noticia/19157_36_forum_de_pro_reitores_discute_caminhos_para_a_extensao_universitaria . Acesso em: 03 de maio de 2016.
39. ROCHA, M. M. E. F. P, op. cit, s.p. 2009.
40. VIEGAS, T. Ciência da Computação e Participação Pública. Monografia em Ciência da Computação, Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal Fluminense. 2016
41. DEPARTAMENTO de Ciência da Computação da Universidade Federal Fluminense. Critérios para Avaliação de Desempenho Docente. 2002.
42. MEC, Plano Nacional de Extensão. op. cit. 2000
43. FÓRUM de pró-reitores de extensão das instituições de educação superior públicas brasileiras, Política nacional de extensão universitária. op. cit., 2012.
44. PROEX Universidade Federal Fluminense, Disponível em: <http://www.uff.br/?q=grupo/extensao> . Acesso em: 03 de maio de 2016.
45. BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. op.cit., grifo nosso
46. ROCHA, M. M. E. F. P, op. cit, s.p. 2009.

47. JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Vol. 2, pp. 1-5, s.p. 2004
48. UFF, Resolução 543. Estabelece critérios e procedimentos para o acesso à Classe E. Boletim de Serviço n 002 de 2015, p.022.
49. MEC, portaria no- 982, de 3 de outubro de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E. Diário Oficial da União - Seção I Nº 194, segunda-feira, 7 de outubro de 2013
50. MORIN, E. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 3.ed. 2013.