

## **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO FORMATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

**NATHÁLIA BARROS RAMOS<sup>1</sup>; SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). nathaliabarrosr@hotmail.com;

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Professora do Departamento de Planejamento e Administração, e, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. shirleidesc@gmail.com.

### **RESUMO**

O texto busca apresentar e discutir as concepções de extensão universitária, analisando alguns documentos oficiais que alicerçam a extensão universitária no Brasil, em um processo de curricularização e favorecimento da formação de professores inicial e continuada. Os documentos apontam para problemática da curricularização da extensão. Mas a crítica que se faz e que emerge desses documentos é a falta de clareza quanto à concepção de extensão adotada pelas bases normativas, bem como a falta de discussão dessa concepção pelas universidades e até mesmo pela sociedade civil organizada. Os documentos normativos da formação inicial de professores ressaltam a importância da extensão universitária no percurso formativo desses professores, embora esse não seja um espaço privilegiado pelas instituições de ensino superior e até mesmo pela universidade. É perceptível, nesses documentos, o favorecimento de uma formação universitária no processo de formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária; Formação Inicial; Formação de Professores.

## **UNIVERSITY EXTENSION AS A FORMATIVE SPACE IN INITIAL FORMATION OF TEACHERS OF THE EARLY YEARS**

### **ABSTRACT**

The text seeks to present and discuss the concepts of university extension, analyzing some official documents that support university extension in Brazil, in a process of curricularization and favoring the initial and continued teacher education. The documents point to the problem of extension curricula. But the criticism that is made and that emerges from these documents is the lack of clarity regarding the concept of extension adopted by the normative bases, as well as the lack of discussion of this concept by universities and even by organized civil Society. The normative documents of initial teacher training emphasize the importance of university extension in the

training path of these teachers, although this is not a privileged space by higher education institutions and even by the university. It is noticeable in these documents the favoring of university training in the process of initial teacher training.

**Keywords:** University Extension; Teachers Education; Initial Formation

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir a formação de professores, mais especificamente dos professores dos anos iniciais em articulação com a extensão universitária, possibilitada, principalmente, na formação inicial. Para isso, parte-se, inicialmente, da discussão sobre as concepções da extensão universitária perpassando pela problemática da curricularização da extensão e da sua oficialização pelos documentos legais oficiais.

A delimitação dessa temática vem em consonância com o posicionamento da ANFOPE e demais entidades, identificada no Boletim n. 14, de 2001, que ressaltam a distinção da formação universitária para as demais formações iniciais dos cursos de graduação, ao apontar que

O cuidadoso processo de formação implementado, além de, no seu cotidiano, integrar ao ensino as atividades de pesquisa e extensão, destas se beneficia diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição (ANFOPE, 2001, [s.p.]).

A formação universitária constitui-se de forma mais plena e qualificada, promovendo uma formação cultural e técnica de qualidade aos profissionais da educação. Ao pensar que o princípio da indissociabilidade é facultativo aos institutos superiores, pode-se perceber uma clara diferença posta na formação possibilitada nesses diferentes espaços. E, ao compreendermos a importância da pesquisa e da extensão, juntamente ao ensino, para a formação de professores, defendemos a concepção de uma formação universitária.

O texto tem como objetivo apresentar e discutir as concepções de extensão universitária, analisando alguns documentos oficiais que alicerçam a extensão

universitária no Brasil, em um processo de curricularização e favorecimento da formação de professores inicial e continuada.

## **2 CONCEPÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A extensão se configura como um processo educativo e científico capaz de relacionar o tripé universitário, pois este tripé abarca também o ensino e a pesquisa. Sua origem está atrelada à disseminação de conhecimentos ou à prestação de serviços, numa perspectiva mais assistencialista. No Brasil, as primeiras experiências extensionistas chegam de forma mais tardia, apresentando as características iniciais da extensão, que a essa altura, já se configura, nos outros países, com uma postura mais ampla, voltada para a projeção social.

De acordo com Reis (1993, 1996), historicamente, no Brasil, a extensão vem apresentando duas vertentes básicas, a primeira seria a eventista-inorgânica, que está centrada na realização de eventos e prestação de serviços, não se relacionando diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento. Nessa linha, as atividades se organizam pela difusão de conhecimento (palestras, cursos, seminários etc.), difusão de cultura (apresentação de orquestras, peças de teatro, corais e outros) e prestação de serviços (assistência jurídica, técnica, educacional, etc.). A segunda vertente se denomina processual-orgânica, caracteriza-se por desenvolver ações de caráter permanente, que são inerentes ao processo formativo e a produção do conhecimento, ou seja, essa linha da extensão relaciona o ensino e a pesquisa, dentro de uma parceria político-pedagógica com a sociedade.

A primeira corrente coloca-se de forma assistencialista à comunidade e, portanto, não permite aos participantes um papel ativo nas atividades, não possibilitando a tomada de consciência, que geraria a conscientização, pois não estabelece um espaço de comunicação e participação horizontal, mas sim percebe a comunidade de forma vertical e assistencialista. Para quem

Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência — ameaça as elites detentoras de privilégios. Agrupam-se então para defendê-los. Num primeiro momento, reagem espontaneamente. Numa segunda fase, percebem claramente a ameaça contida na tomada de consciência por parte do povo. Arregimentam-se. Atraem para si os

“teóricos” de “crises”, como, de modo geral, chamam ao novo clima cultural. Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade “ameaçada”, repelem a participação do povo (FREIRE, 1967, p. 54).

O assistencialismo e os projetos que se baseiam nele seriam como amaciadores das pessoas, como uma solução para o silenciamento, ao forçar imposições e traduzirem essas pessoas em uma falsa participação, falsa comunicação e falsa pretensão de liberdade. A extensão que ocorre dentro dessa perspectiva tende a objetivar o homem e torná-lo apenas como mais uma peça de sua ação. Assim

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados (FREIRE, 1967, p. 56).

Ao negar aos participantes uma ação ativa nas atividades de extensão, silenciando-os e convencendo-os de que isso é participação, estaríamos estabelecendo uma prática de inversão e opressão. Tendo essas ações uma visão de mundo e uma intencionalidade clara, a de manutenção do *status quo* e uma imagem camuflada de que a universidade e a elite intelectual se aproximam de fato da comunidade. O alvo das críticas de Freire se destina a universidade que tende a agir nos projetos de extensão como a única detentora do saber e, em muitos casos, apresentando a extensão como uma redentora social.

Embora a intencionalidade de quem faz a extensão possa não estar clara sobre as questões mencionadas acima, tendo em vista que possui influências que possam ser sutis, alienantes e enganadoras. Percebe-se que

No momento em que os “trabalhadores sociais” definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estará cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenham optado pela “domesticação” dos homens, no que estarão sendo coerentes e não equivocados (FREIRE, 1983, p. 28).

A extensão pressupõe levar um conhecimento para fora dos muros da universidade, levar o conhecimento aos outros, o que, geralmente, ocorre como uma

invasão, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos participantes, não estabelecendo de fato uma relação dialógica entre eles e o mundo; pelo contrário, constituindo-se como superior e redentor da ignorância. Salientando ainda que o aprendizado mútuo e o diálogo por si só não fazem essa relação dialógica, pois, para Freire (1983), o diálogo de fato teria que levar a uma problematização da realidade gerando uma verdadeira transformação.

Diante desse contexto, o conceito de extensão ao qual nos apoiamos está ancorado na vertente processual-orgânica, concepção apresentada no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, realizado na UnB em 1987, e reafirmado por Reis (1993), como

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 a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 1987, p. 11).

Esse conceito apresenta a extensão como instrumento de um processo dialético entre a teoria e a prática, promovendo, através da interdisciplinaridade de suas ações, uma visão integrada do social. A partir desse contexto, Reis (1996) ressalta que a extensão orgânica-processual produz o saber e forma o aluno simultaneamente, sendo *locus* de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica com a sociedade. A extensão se configura como um espaço privilegiado de formação durante a formação inicial dos professores, promovendo uma aproximação dos estudantes com espaços de atuação profissional, articulando a teoria e a prática desde o início do curso.

Essa perspectiva da extensão, ancorada na vertente processual orgânica e nas ideias apresentadas por Freire (1983), leva-nos a entender que as experiências existenciais dos estudantes, professores e participantes, quando realizadas dentro do diálogo, entre eles e o mundo, leva-os a uma educação problematizadora, na qual seria

possível abstrair situações do cotidiano, que dentro do processo de ação reflexão podem ser transformadas. Assim,

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educa-dor-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1983, p. 36).

Portanto, se temos o esclarecimento e um posicionamento por uma extensão que não se põe a domesticar os homens, poderemos estabelecer um diálogo que, como diz Freire (1983), faz-se de forma amorosa, que sendo mediatizado pelo mundo, transforma-o e humaniza-o. A extensão, dentro de uma perspectiva processual orgânica, permite a comunicação entre os sujeitos e a participação ativa nas ações de extensão; a partir da relação teoria e prática, pode-se constituir contra hegemônica e de fato promover uma mudança social pela parceria universidade e comunidade.

Pensar a extensão é pensar na formação universitária como um todo e como ela a influencia. Contudo, para que a extensão possa ocorrer de forma contra hegemônica, ela precisa estar ancorada em uma pedagogia crítica que possibilite o diálogo entre os sujeitos, gerando novos conhecimentos, a partir do contexto social e da realidade vivida. Dessa forma, estabelece-se a extensão como um espaço formativo de experiência crítica de intercâmbio entre o saber acadêmico e o popular, através de uma relação horizontal, que possui um caráter político, que se estende durante todo o processo formativo dos participantes, seja na formação inicial e/ou continuada.

Na formação inicial, o currículo se constitui como instrumento viabilizador e articulador do ensino, pesquisa e extensão “para formar alunos e gerar conhecimentos (...) que venham ao encontro de uma contribuição transformadora e de melhoria das condições de vida, de toda a sociedade brasileira” (REIS, 1995, p. 48). Dentro dessa perspectiva, o currículo e a formação inicial transcendem a visão tradicional de ensino.

Em consonância a esse pensamento e opondo-se a perspectiva da formação de professores no viés utilitarista, tomamos como direcionamento para a formação inicial de professores, pressupostos apresentados por Curado Silva (2011), de uma educação crítico-emancipadora, que entende a realidade como contraditória e dialética. A concepção apontada pela autora “busca construir uma indissociabilidade de teoria e

prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (...)” (CURADO SILVA, 2011, p.22). Dessa forma, a relação teoria e prática é uma relação entre conhecimento e transformação e, através dela, é possível se constituir uma práxis transformadora.

É a partir da concepção de formação pela práxis que entendemos a relação da extensão com a formação inicial, pois esta possibilita aos participantes o processo de ação e reflexão, realizando uma prática social planejada e orientada por princípios e finalidades bem definidos, por meio da relação entre teoria e prática. Esse processo de formação implica em conhecimento e experiência, e para Reis (1995), “o ato de conhecer é um caminho privilegiado para a compreensão da realidade, conhecer, em si, não transforma a realidade, transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação” (p. 51). Dessa forma, a práxis transforma a realidade e os sujeitos, ao promover o movimento dialético entre a conversão do conhecimento em ação transformadora e ação transformadora em conhecimento. Uma formação e atuação pautada pela práxis não ocorre de forma fragmentada e isolada da realidade dos sujeitos, pelo contrário, constitui um espaço formativo, no qual o ensino-aprendizagem ocorre de maneira mútua, levando em consideração a integralidade dos sujeitos e o contexto histórico em que estão inseridos.

### **3 OFICIALIZAÇÃO DA EXTENSÃO: DIÁLOGOS EMERGENTES**

A extensão universitária ganha uma visibilidade maior a partir da redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988, que representa um marco na questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em seu artigo 207, apontando 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). Esse artigo representou uma conquista dos professores e sociedade civil pela busca por uma formação não fragmentada.

Ao que concerne a formação inicial de professores dos anos iniciais, teremos alguns apontamentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96,

com ênfase ao Art. 63, que determina que os institutos superiores manterão “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL 1996). Nesse artigo, a modalidade de curso normal ainda é admitida, favorecendo um sistema dual de formação de professores e suscitando discussões sobre as condições da formação inicial dadas pela estrutura da universidade e pelos cursos normais superiores em institutos de educação. A principal diferenciação nesse sistema dual de formação se dá justamente pelo princípio estabelecido na CF 88 de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Universidade se constitui como *locus* privilegiado de uma formação indissociável, ou seja, uma formação universitária, que está balizada no tripé universitário.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, nos artigos 43, 44, 52, 53 e 77, a extensão universitária passa a ser uma finalidade da educação superior, com vistas a participação popular. Existe uma tentativa de apresentar uma concepção acadêmica e formativa, rompendo com a lógica histórica no Brasil da extensão como promotora de eventos. Embora ainda seja possível encontrar essa concepção em alguns incisos, a LDB representa uma possibilidade de avanço na curricularização da extensão e na sua oficialização.

Em suma, existe uma tentativa de apresentar uma concepção acadêmica e formativa, rompendo com a lógica histórica no Brasil da extensão assistencialista e promotora de eventos. Embora, em alguns incisos ainda se encontre essa concepção, a LDB 9.394/96 representa uma possibilidade de avanço na curricularização da extensão e na sua oficialização.

Em 2011, temos o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2011), que reforça a meta 12, estratégia 7 do PNE, estabelecendo em sua meta 1 o mínimo de 10% do total de horas curriculares em programas e projetos de extensão desenvolvidos fora dos espaços de sala de aula. Para o alcance dessa meta, o PNEU (2011) estabelece como estratégias

- 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes;
- 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação;

- 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão;
- 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes;
- 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas (PNEU, 2011, p. 2).

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014), no que concerne a extensão, temos o destaque para a meta 12, estratégia 7, a qual institui 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). A meta 12, estratégia 7, aponta para a necessidade da curricularização da extensão, ou seja, a garantia de uma porcentagem mínima no currículo dos cursos de graduação.

Por fim, faz-se necessário apontar aqui os artigos 6º, 7º e 8º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. No Art. 6º, a extensão aparece pelos núcleos de estudos básicos e núcleo de estudos integradores, como elemento de enriquecimento curricular. No Art. 7º, com a divisão da carga horária do curso, sendo destinado no inciso III, 100 horas de atividades teórico-práticas, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. E no Art. 8º, a extensão aparece como atividades complementares do projeto pedagógico da instituição. Assim, temos também um apontamento das diretrizes para uma curricularização da extensão, bem como a sua oficialização nos documentos oficiais das instituições.

No final do ano de 2018, tivemos um marco importante para a extensão universitária, a aprovação da Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Essa política define os princípios e os fundamentos para todas as instituições de educação superior e todos os sistemas de ensino. Essa resolução representa vários avanços para a discussão da extensão, o primeiro avanço se trata da ampliação das ações de extensão aplicadas a todas as Instituições de Ensino Superior. A obrigatoriedade conferida a todas as instituições de ensino superior, de cumprirem o mínimo de integralização de 10% das

ações de extensão na carga horária curricular de todos os cursos de graduação, representa um grande avanço na formação de professores ao possibilitar a tentativa de propiciar uma formação mais completa a todos, tendo em vista que a extensão universitária era facultativa a algumas instituições de Ensino Superior.

Podemos inferir que a resolução entende a extensão como um espaço de formação e desenvolvimento profissional. A concepção e a prática das diretrizes estabelecidas nessa resolução favorecem a constituição de uma formação crítica, emancipadora, dialógica que visa a transformação dos demais setores da sociedade.

Os documentos apontam para um processo de oficialização da extensão, no qual a discussão perpassa pela obrigatoriedade curricular, apontando para a problemática da curricularização da extensão. A crítica que se faz e que emerge dos documentos é a falta de clareza quanto à concepção de extensão adotada pelas bases normativas, bem como a falta de discussão dessa concepção pelas universidades e até mesmo pela sociedade civil organizada. Um apontamento e clareza nessa discussão, pode ser observado nos documentos mais recentes elaborados pelo FORPROEX, que vem defendendo a concepção de extensão acadêmica, ou processual-orgânica como aponta Reis (1995). Os demais documentos, geralmente, mesclam as duas concepções. A clareza quanto a concepção de extensão adotada é de extrema importância para o desenvolvimento das atividades e a contribuição dessas para o processo formativo.

Universalizar essa obrigatoriedade da extensão tanto no âmbito público como no âmbito privado é um enorme desafio; talvez a publicação da Resolução CNE/CES N° 7 de 2018 represente o início dessa mudança, que pode marcar de forma significativa a formação de professores ao tentar equalizar as diferenças na formação ofertada, garantindo o princípio da indissociabilidade.

Os documentos normativos da formação inicial de professores ressaltam a importância da extensão universitária no percurso formativo desses professores, embora esse não seja um espaço privilegiado pelas instituições de ensino superior e até mesmo pela universidade. Contudo, temos na aprovação da resolução referenciada acima uma tentativa de possibilitar o mais próximo de uma formação universitária a todos, a qual defendemos para a formação de professores.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As principais concepções de extensão universitária que figuram no Brasil, são a eventista-inorgânica e a processual-orgânica, a primeira, está ancorada em ações assistencialistas e a segunda pressupõe um caráter formativo da extensão que ocorre de forma processual e contínua.

Nessa perspectiva, ao analisar alguns dos documentos oficiais que alicerçam a extensão universitária no Brasil, pode-se perceber um processo de curricularização da extensão e a sua oficialização, embora os documentos não se posicionem com muita clareza quanto a concepção adotada. É perceptível, nesses documentos, o favorecimento de uma formação universitária no processo de formação inicial de professores. No entanto, para que isso ocorra, é necessário romper com a perspectiva de formação utilitarista a tanto propagada e até posta nos documentos oficiais, tendo clareza quanto a concepção de extensão, bem como a aplicabilidade da indissociabilidade.

Assim, compreende-se que a extensão é um espaço formativo que possibilita uma formação inicial qualificada, promovendo uma formação cultural e técnica de qualidade aos profissionais da educação.

## 5 REFERÊNCIAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim ANFOPE**, ano VII, n .14, maio de 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de jun. de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, 2014

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de mai. de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília-DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília – DF, 2018.

CURADO SILVA, K.A.C.P.C.A **Formação De Professores Na Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2011**. Disponível em:  
<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extensao-Universitaria-2011-2020.pdf>

\_\_\_\_\_. **I Encontro De Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1967.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

REIS, R. H. O Currículo Enquanto Instrumento Viabilizador Da Articulação-Ensino-Pesquisa-Extensão. **Caderno de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 1995.

\_\_\_\_\_. REIS, R. H. Extensão Universitária: Conceituação e Práxis. **I Fórum de Extensão da UDESC**. UDESC, Florianópolis, 1993.

\_\_\_\_\_. Histórico, Tipologia E Proposições Sobre A Extensão Universitária No Brasil. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 02, n. 1996.