



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Higor Miranda Cavalcante

**A CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO NO CURSO
PRESENCIAL DE LETRAS DA
UNIOESTE (CAMPUS
CASCAVEL): TRAÇANDO LINHAS
TRANSDISCIPLINARES E
TRANSVERSAIS**

**Cascavel – Paraná
2024**



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

HIGOR MIRANDA CAVALCANTE

**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO PRESENCIAL
DE LETRAS DA UNIOESTE (CAMPUS CASCAVEL): TRAÇANDO
LINHAS TRANSDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS**

CASCAVEL – PR
2024

HIGOR MIRANDA CAVALCANTE

**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO PRESENCIAL
DE LETRAS DA UNIOESTE (CAMPUS CASCAVEL): TRAÇANDO
LINHAS TRANSDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) para a obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: “Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino”.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin.

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos.

CASCAVEL – PR
2024

Cavalcante, Higor Miranda

A curricularização da extensão no curso presencial de Letras da Unioeste (campus Cascavel): traçando linhas transdisciplinares e transversais / Higor Miranda Cavalcante; orientadora Beatriz Helena Dal Molin; coorientador José Carlos dos Santos. -- Cascavel, 2024.

144 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Ensino Superior. 2. Cartografia. 3. Transdisciplinaridade. 4. Extensão. I. Dal Molin, Beatriz Helena, orient. II. dos Santos, José Carlos, coorient. III. Título.

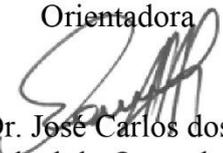
HIGOR MIRANDA CAVALCANTE

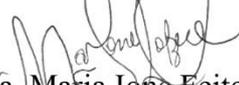
**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO PRESENCIAL DE LETRAS
DA UNIOESTE (CAMPUS CASCAVEL): TRAÇANDO LINHAS
TRANSDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Orientadora


Prof. Dr. José Carlos dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Coorientador


Profa. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Membro Efetivo (convidada)


Profa. Dra. Julia Cristina Granetto Moreira
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)
Membro Efetivo (convidada)


Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Membro Efetivo (da Instituição)


Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel (PR), 02 de julho de 2024.

Meus agradecimentos:

Ao **Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste (PPGL)**,
pela oportunidade de realizar um curso de pós-graduação em uma universidade
pública, gratuita e de qualidade.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**,
pela concessão de bolsa de estudos durante parte do doutorado, contribuindo
significativamente para minha dedicação à pesquisa.

À professora **Beatriz Helena Dal Molin**,
por todas as orientações realizadas ao longo do doutorado, por sempre me indicar as
possibilidades dos caminhos a serem seguidos e por ser uma pesquisadora que me inspira a
pensar/ver/perceber além.

Ao professor **José Carlos dos Santos**,
pela coorientação desenvolvida e por todos os direcionamentos sempre muito
pertinentes dados ao longo do meu processo formativo.

Às professoras **Zeina Rebouças Corrêa Thomé, Ana Paula Vieira e Souza, Denise
Rosana da Silva Moraes e Carmen Teresinha Baumgärtner**,
pelas contribuições na qualificação da tese.

Às professoras **Maria Ione Feitosa Dolzane, Julia Cristina Granetto Moreira,
Carmen Teresinha Baumgärtner e Greice Castela Torrentes**,
pelo trabalho realizado na leitura atenta do texto para a Defesa e pelas contribuições
para a finalização da tese.

À professora **Valdeci Batista de Melo Oliveira**,
companheira desde 2014, que, ao devolver uma prova de literatura, deixou escrita a
mensagem “*Serás doutor antes dos 30!*” que calou em meu peito!

Às professoras **Márcia Regina Ristow e Alcione Tereza Corbari**,
que me ampararam de muitas formas ao longo de minha formação acadêmica.

Aos **meus familiares e amigos**,
que, em suas idiosincrasias, apoiaram e aguentaram-me ao longo da realização do
doutorado.

A **Deus**,
que me vivifica todos os dias e que me guia pelo caminho de aprimoramento nesta
vida.

*“Cada ato meu,
cada passo meu
atingem o ponto exato em tudo
e fazem manifestar resultados precisos”.*
*Trecho da ‘Oração para assentar
no âmago de Deus’, de Masaharu Taniguchi*

CAVALCANTE, Higor Miranda. **A curricularização da extensão no curso presencial de Letras da Unioeste (*campus Cascavel*): traçando linhas transdisciplinares e transversais**. 2024. 144 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Orientadora: Dra. Beatriz Helena Dal Molin.

Coorientador: Dr. José Carlos dos Santos.

Defesa: 02 de julho de 2024.

RESUMO

A presente tese tem como tema a curricularização da extensão nos cursos de Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; e Letras - Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus Cascavel*, modalidade presencial. A investigação centrou-se em responder ao seguinte problema de pesquisa: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos referidos cursos de graduação apresenta aspectos que apontam para uma curricularização da extensão por vias transdisciplinares e transversais? Para tanto, determinou-se como objetivo geral analisar metodologias/caminhos utilizados na adoção da extensão no PPP de tais cursos e se estes apontavam para uma educação voltada às interações transdisciplinares e transversais. O estudo foi desenvolvido a partir dos pensamentos e das teorias de Basarab Nicolescu, Edgar Morin, José Gimeno Sacristán e Jacques Delors, envolvendo reflexões sobre transdisciplinaridade e transversalidade, pensamento complexo, noções de currículo e concepção e desenvolvimento de atividades extensionistas. O método cartográfico, postulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, foi o que figurou tanto a organização da tese, que se divide em pistas, traçando linhas de possibilidades de leitura, como as reflexões apresentadas, considerando especialmente a complexidade dos saberes que são trazidos para discussão. A pesquisa de dupla natureza, básica e aplicada, adota como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental, além de estudo de campo, por meio de entrevistas aos pró-reitores de graduação e extensão da Unioeste, e questionário semiestruturado, em que são ouvidos membros dos cursos de Letras, a fim de que se pudesse traçar um perfil da sua concepção de extensão e o impacto causado com a obrigatoriedade de se inserir no mínimo 10% de atividades de extensão no currículo, considerando a Resolução nº 07/2018. Como resultados, visando ao estímulo de se pensar um currículo que atenda às exigências da curricularização da extensão, mas ao mesmo tempo que venha ao encontro de corresponder aos anseios atuais da sociedade e do perfil profissional do discente em formação, apresenta-se, a partir de reflexões da “Carta da Transdisciplinaridade” (Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu) e da obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (Edgar Morin), algumas possibilidades de se pensar a estruturação das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação que a gestão institucional da Unioeste pode considerar no momento de revisitação dos currículos, de modo que este reflita nos conteúdos e na forma de se propor a tríade universitária calcada em aspectos transdisciplinares e transversais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; pensamento complexo; cartografia; transdisciplinaridade; extensão.

CAVALCANTE, Higor Miranda. **The integration of extension activities into the curriculum of the Languages and Literature undergraduate program at Unioeste (Cascavel campus): tracing transdisciplinary and transversal approaches.** 2024. 144 p. Thesis (PhD in Letters) – Unioeste’s Graduate Program in Letters, Western Paraná State University, Cascavel, 2024.

Advisor: Dr. Beatriz Helena Dal Molin.

Co-advisor: Dr. José Carlos dos Santos.

Defense: July 2nd, 2024.

ABSTRACT

This thesis focuses on the integration of extension activities into the curriculum of the undergraduate Languages and Literature programs in English, Spanish, and Italian at the Western Paraná State University (Unioeste), Cascavel campus, Brazil. The research aimed to answer the following research problem: Does the Political-Pedagogical Project of these undergraduate courses have aspects that point to a curricularization of extension through transdisciplinary and transversal paths? For this purpose, the general objective was to analyze methodologies/routes used in the adoption of extension in the PPP of such courses and whether they aimed at an education focused on transdisciplinary and transversal interactions. The study was developed based on the thoughts and theories of Basarab Nicolescu, Edgar Morin, José Gimeno Sacristán, and Jacques Delors, involving reflections on transdisciplinarity and transversality, complex thinking, curriculum notions, and conception and development of extension activities. The cartographic method, postulated by Gilles Deleuze and Félix Guattari, shaped both the organization of the thesis, tracing lines of reading possibilities, along with the reflections presented, considering especially the complexity of knowledge brought into discussion. The basic and applied study adopts as technical procedures bibliographic and documentary research, as well as field study, through interviews with the undergraduate and extension pro-rectors of Unioeste, and semi-structured interviews, in which members of the courses were heard, to outline a profile of their extension conception and the impact caused by the obligation to include at least 10% of extension activities in the curriculum, considering Resolution No. 07/2018. As a result, aiming to stimulate thinking of a curriculum that meets the demands of extension curricularization, while also meeting the current society's desires and the professional profile of the forming students, some possibilities are presented from reflections on the “The Charter of Transdisciplinarity” (Lima de Freitas, Edgar Morin, and Basarab Nicolescu) and the book “Seven complex lessons in education for the future” (Edgar Morin), regarding the structuring of teaching, research, and extension activities of undergraduate courses that Unioeste’s institutional management can consider when revisiting the curricula, so that it reflects in the content and proposes the university triad based on transdisciplinary and transversal aspects.

KEYWORDS: higher education; complex thinking; cartography; transdisciplinarity; extension.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PISTAS INTRODUTÓRIAS | 10 |
| PISTA 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 17 |
| 1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM | 17 |
| 1.2 NATUREZA DA PESQUISA..... | 24 |
| 1.3 OBJETIVO DE ESTUDO | 25 |
| 1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS | 25 |
| 1.5 COLETA DE DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA | 26 |
| 1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO..... | 28 |
| PISTA 2 - VIESES PLURI/MULTI, INTER, TRANSDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS | 43 |
| 2.1 QUE É CURRÍCULO?..... | 43 |
| 2.2 O CURRÍCULO DECOLONIAL | 47 |
| 2.3 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS..... | 50 |
| 2.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..... | 54 |
| 2.5 ABORDAGENS DISCIPLINAR, PLURI/MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR, TRANSVERSAL | 55 |
| 2.5.1 Disciplinaridade..... | 56 |
| 2.5.2 Pluri/multidisciplinaridade | 57 |
| 2.5.3 Interdisciplinaridade | 58 |
| 2.5.4 Transdisciplinaridade e transversalidade..... | 59 |
| PISTA 3 - A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIOESTE | 66 |
| 3.1 A EXTENSÃO | 67 |
| 3.2 A EXTENSÃO NA UNIOESTE..... | 69 |
| 3.2.1 Estratégias para o debate sobre a extensão | 74 |
| 3.2.2 Ações da PROEX | 76 |
| 3.2.3 As alterações no PPP | 76 |
| 3.2.3 A articulação entre PROGRAD, PROEX e PRPPG | 77 |
| 3.2.4 As ações pluri/multi, inter, transdisciplinares | 79 |

| | |
|---|------------|
| PISTA 4 - INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE..... | 81 |
| 4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LETRAS | 99 |
| 4.2 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO AOS MEMBROS DO CURSO | 101 |
| PISTA 5 - A TRANSDISCIPLINARIDADE E A TRANSVERSALIDADE EM TELA: TRAÇANDO LINHAS..... | 112 |
| 5.1 A CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E OS SETE SABERES..... | 113 |
| 5.1.1 Artigo 1..... | 113 |
| 5.1.2 Artigo 2..... | 113 |
| 5.1.3 Artigo 3..... | 114 |
| 5.1.4 Artigo 4..... | 115 |
| 5.1.5 Artigo 5..... | 116 |
| 5.1.6 Artigo 6..... | 116 |
| 5.1.7 Artigo 7..... | 117 |
| 5.1.8 Artigo 8..... | 117 |
| 5.1.9 Artigo 9..... | 118 |
| 5.1.10 Artigo 10..... | 119 |
| 5.1.11 Artigo 11..... | 119 |
| 5.1.12 Artigo 12..... | 120 |
| 5.1.13 Artigo 13..... | 120 |
| 5.1.14 Artigo 14..... | 121 |
| 5.1.15 Artigo final | 121 |
| 5.2 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO | 122 |
| PARA ALÉM DO FINAL DAS LINHAS E DOS FIOS | 125 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| APÊNDICES | 138 |
| APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS | 138 |
| APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO..... | 139 |
| ANEXOS | 140 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO..... | 140 |
| ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTAS | 142 |
| ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTAS | 144 |

PISTAS INTRODUTÓRIAS

*“Todo elemento é, alternadamente, polo e margem, centro e borda, invariante e variável, ponto de vista e coisa vista, sujeito e objeto”
(Michel Serres)*

O século XXI que iniciou há mais de vinte anos trazia em sua alvorada grandes expectativas para todas as possibilidades que haveriam de surgir nesse novo tempo, algo muito comum para aquilo que é hodierno. Em todas as áreas do conhecimento, como é natural, criou-se expectativas sobre o que ainda estava por ser revelado, os novos pensamentos que surgiriam, todos os crescimentos que poderiam frutificar com a era vindoura e, de igual modo, os desafios a serem superados e os que ainda seriam revelados. Algo muito esperado de um mundo cada vez mais rizomático (Deleuze; Guattari, 2011).

Na Educação, outrossim, várias tessituras acerca de como ela se desenvolveria foram feitas. Teóricos de várias vertentes debruçaram-se em conjecturar as veredas que esta seguiria; opiniões positivas e negativas foram vislumbradas, mas observa-se que, em muitas delas, apontava-se para uma necessidade de pensar, ver e aproximar a partir de outra perspectiva os conhecimentos que até então vinham caminhando desde longa data por vias mais fechadas, delimitadas, como se os saberes da humanidade ficassem sempre separados em caixas, sendo, a nosso ver, este o desafio principal do século XXI a ser superado, como no curso de graduação em Letras, foco de estudo desta tese.

Quando buscamos entender por que é que existe o fazer científico na sociedade, muitas respostas podem aparecer, mas entre elas, a que merece mais destaque, segundo nosso entendimento, seria a possibilidade de conceder aos sujeitos o poder de estes atuarem como atores principais nos vários processos de interação coletiva, nos vários processos de construção de saberes globais e de saberes locais (Morin, 2010) de forma transdisciplinar. Justificamos isso em virtude de cada ser vivente estar intrinsecamente ligado e fazendo parte das inter-relações e inúmeras conexões que são estabelecidas para a produção do saber. Nosso interesse de investigar esse assunto se dá principalmente em virtude da relação de mais de 10 anos que temos com o Curso de Letras da Unioeste, *campus* Cascavel. A participação em diversas atividades extensionistas (como eventos, cursos, formações internas e externas), participação em programas de iniciação à docência e à pesquisa, reuniões de colegiado e outras colaborações nos fizeram incluir como parte da história de um curso que muito já contribuiu para a formação não somente acadêmica, mas formação enquanto indivíduo. Já tivemos a possibilidade de cursar duas graduações na Unioeste (Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês, além de

Mestrado em Letras) e, assim, visualizar e experienciar os distanciamentos e as aproximações dos saberes em um curso que, em sua essência, por se tratar de uma formação com dupla habilitação, isto é, que dialoga entre as várias áreas da língua, da literatura e da cultura, deveria primar pelas interações inter/multi, pluri, transdisciplinares, especialmente a transdisciplinaridade e a transversalidade, por aproximarem o estudante de modo mais direto e vivo com o real vivido e em vivências.

Entretanto, apesar de se almejar a interação coletiva para a construção dos saberes, a disjunção do conhecimento, conforme formulado por Descartes (Morin, 2000), é algo que há séculos, inclusive neste que nos encontramos, está permeando a Ciência, e que algumas áreas do conhecimento, por meio dos cursos de formação inicial e continuada, insistem em apresentar tal conhecimento de maneira fragmentada, como idealizado outrora, no século XVII. Aí aponta-se para a indagação de até que ponto estamos (re)pensando, (re)viendo e (re)aproximando os saberes globais e os saberes locais. Já temos argumentos, dispositivos, informações e possibilidades suficientes que podem nos instigar a ir um pouco mais além das velhas e tão demarcadas margens.

O prefixo “re-”, nas palavras anteriormente citadas, indica que é necessário repetir algo que já foi feito, reforçar algo que já está posto ou retroceder (Morin, 2011) com o intuito de começar tudo de novo. Mas nesse termo há uma carga semântica que vai muito além de duas simples letras e que requer a tentativa (ainda que talvez não sejam inicialmente bem-sucedidas) de mudanças planetárias não só individuais, mas coletivas, no modo de ver muitos aspectos já sedimentados que geralmente apontam para formas e pensamentos tidos como ‘*tem que ser assim*’.

A lógica de agir sempre de uma certa maneira e de seguir sempre pelo mesmo caminho é a lógica que “separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro” (Morin, 2000, p. 26). Essa separação entre sujeito e objeto, de acordo com Edgar Morin, revela um problema-chave na questão de fomentar o acesso ao conhecimento e de (re)pensar os saberes: da mesma forma que pode elucidar o sujeito para a compreensão das vicissitudes da vida, também pode cegá-lo (Morin, 2000). Mas tal compreensão foi necessária no início da estruturação do saber científico, então não queremos dizer que tal separação seja totalmente ruim. O entendimento inicial serviu às pessoas daquele tempo em que foi formulado, mas é uma questão que merece ser repensada agora que já desenvolvemos a ciência por si só e conseguimos estabelecer vários rizomas e cartografar pistas para o conhecimento (Deleuze; Guattari, 2011). Nesse processo de compreensão, Morin (2019) indica que a busca da verdade pela Ciência acaba, muitas vezes,

resumindo-se a lutar contra o erro; o método da ciência produz um corpo de saber dogmático, sob controle de especialistas e que se desdobram em produtos, em sobreposição a outros tipos de conhecimento. É um saber de domínio, de controle, no qual ocorre a separação de sujeito e conhecimento.

A área de Linguística, Letras e Artes, embora tida como grande área do conhecimento, converge para, em sua essência, abordar sobre os diversos reveses do homem em meio às várias interações sociais nos “estudos linguísticos, literários, estudos de tradução, estudos culturais, aplicados” (Brasil, 2019, p. 3) e outros que essa área abarca. Conforme consta do documento de área da Pós-graduação, esta considera-se uma área interdisciplinar, uma vez que a linguagem, que é um dos seus objetos de estudo, “perpassa todas as atividades humanas, e seu estudo, em diferentes perspectivas e concepções, propicia abordagens que transcendem a visão estreita da especialização” (Brasil, 2019, p. 7). É uma tentativa de avançar na compreensão do movimento que visa à disjunção, à separação dos conhecimentos.

A disciplinarização iniciada no século XVII, por meio do Iluminismo, agora, talvez, foi preenchida por maneiras inter/multidisciplinares, que consistem em dialogar com áreas correlatas e afins, e permitiu um diálogo maior entre as subáreas e novos desafios, apontando, inclusive, para “propostas que se traduzem como transdisciplinares, marcadas pelo deslocamento das fronteiras disciplinares” (Brasil, 2019, p. 7). Quer na graduação, quer na pós-graduação, a área de Linguística, Letras e Artes tem como provocação iminente

[...] responder às demandas trazidas pelo século XXI que não encontram respostas na disciplinarização, na compartimentalização e na divisão dos saberes. Ações de natureza inter e transdisciplinares, voltadas para a integração entre disciplinas e para o deslocamento de fronteiras disciplinares rígidas, colocam-se, portanto, como fundamentais no fazer científico da contemporaneidade (Brasil, 2019, p. 7).

O desejo por fomentar ações inter e transdisciplinares aponta para a ideia de que a Área está buscando tecer conhecimentos que estejam ligados à premissa de formar cidadãos cada vez mais éticos, preocupados não só consigo, mas também com os seus entornos, além de promover conhecimento científico que colabore no processo de aprimoramento das diversas formas de interações planetárias (Morin, 2000).

Destarte, considerando a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), em virtude das Resoluções nº 07/2018 MEC/CNE/CES (Brasil, 2018) e nº 085/2021 CEPE/UNIOESTE (Universidade [...], 2021), e considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscamos, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: o Projeto

Político-Pedagógico dos cursos de graduação em Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, apresenta aspectos que apontam para uma curricularização da extensão por vias transdisciplinares e transversais?

Apesar de nas Resoluções orientadoras haver menção à transdisciplinaridade, a nossa hipótese inicial é a de que os cursos não estejam contemplando ações em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) que envolvam a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão (doravante tríade universitária) por vieses transdisciplinares e transversais (o que daria à vida acadêmica o sabor das discussões e impulsos a ações mais concretas e pertinentes), mas apresentando mais abordagens pluri/multi e interdisciplinares.

Trazemos à cena as concepções de transdisciplinaridade e transversalidade como a desejamos ver materializada no fazer pedagógico das escolas formadoras de professores tecidas pelo pensador Basarab Nicolescu:

A unidade aberta entre o Objeto transdisciplinar e o Sujeito transdisciplinar se traduz pela orientação coerente do fluxo de consciência que atravessa os níveis de Realidade e pelo fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção. Esta orientação coerente dá um novo sentido à *verticalidade do ser humano no mundo* [isto é, o seu caráter transversal]. Em lugar da postura ereta sobre esta terra devida à lei de gravidade universal, a visão transdisciplinar propõe a verticalidade [ou transversalidade] consciente e cósmica da passagem através de diferentes níveis de Realidade. É esta verticalidade [ou transversalidade] que constitui, na visão transdisciplinar, o fundamento de todo projeto social viável (Nicolescu, 1999, p. 65).

Portanto, sobre a transversalidade, entendemos que esta pode propiciar um caráter mais humano, entrelaçado com a realidade, das experimentações realizadas no espaço educativo, amalgamando-se aos conhecimentos científicos, teóricos, tão sistematizados na academia. Isso também poderá colaborar para que estudantes, futuros professores, percebam o quão imprescindível é trazer para sua percepção, formação e atuação em sala aspectos sobre a realidade a partir do sentido real dos acontecimentos. Há na transversalidade a possibilidade de abordar sobre questões que perpassam os complexos atos de viver em sociedade, como guerras, desastres ambientais, conflitos interpessoais, inerente à complexidade da vida.

Já a transdisciplinaridade está mais próxima do diálogo que pode ser estabelecido entre distintas áreas do saber, o que é importante visar ao impulsionamento para situações de cooperação entre as diferentes áreas e entre os atores do ato de conhecer, de modo que o processo de compreensão complexa das realidades individuais seja considerado.

Para justificar a sua realização, partimos do fato de que o recorte ora apresentado é inédito, conforme os dados apresentados na seção de Metodologia desta tese. Além disso,

considerando que, a partir de dezembro de 2022, os currículos dos cursos de graduação passaram a cumprir o que dispõe a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES, a importância de se investigar como foi formulada a obrigatoriedade da inserção curricular da extensão na Unioeste em 2022 é de fundamental relevância, já que, apesar de a extensão ser característica da Universidade, ainda há resistência de realizarem atividades extensionistas por parte de alguns docentes e cursos como um todo, conforme apresentaremos.

É objetivo geral desta pesquisa analisar metodologias/caminhos utilizados na adoção da extensão nos cursos de graduação em Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, e se estes apontam para uma educação voltada às interações transdisciplinares e transversais. Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar as alterações realizadas no PPP dos cursos de Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, a partir de sua reformulação para contemplar as Resoluções nº 07/2018 MEC/CNE/CES (Brasil, 2018) e nº 085/2021 CEPE/UNIOESTE (Universidade [...], 2021);
- b) Identificar se as alterações ocorridas no currículo apontam para perspectivas inter e transdisciplinares e transversais;
- c) Apresentar reflexões teóricas que versem sobre uma educação voltada para responder às demandas do século XXI, principalmente a partir das ideias propostas por Nicolescu (1999a), Morin (2011) e Delors (1996), sob um viés transdisciplinar e transversal.

Como etapas para a sua consecução, realizamos um estudo teórico a respeito da indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão; disciplinaridade *versus* pluri/multi, inter, transdisciplinaridade e transversalidade, com ênfase nestas duas últimas e algumas noções de currículo escolar existentes; analisamos o PPP dos cursos de graduação em Letras da Unioeste (3 cursos, considerando cursos de licenciatura de dupla habilitação, modalidade presencial) e apontamos como houve a adequação do Currículo às especificidades da curricularização da extensão e que ações pluri/multi, inter, transdisciplinares e transversais já são realizadas (principalmente entre as duas habilitações) ou que estão previstas de serem realizadas; aplicamos um questionário semiestruturado ao Coordenador do Curso, aos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos e ao corpo discente (2ª a 4ª série), além de realizar entrevista com os pró-reitores de Pesquisa, Extensão e Graduação da Unioeste (das gestões 2016-2019 e 2020-2023) para traçar um histórico da extensão da Unioeste e verificar o entendimento deles sobre esse assunto; e, por fim, apresentamos algumas considerações que poderão ser utilizadas como pistas para avaliação constante do PPP, de modo que as ações

propostas estejam cada vez mais próximas de um ensino transdisciplinar e transversal, e, por consequência, proponham uma formação que transponha a epistemologia de disjunção entre conhecimentos teóricos e mundo real a partir dos escritos de Nicolescu (1999a), Morin (2011) e Delors (1996).

Para a apresentação da pesquisa, como seguimos pelo método cartográfico (Deleuze; Guattari, 2011; Passos, Kastrup; Escóssia, 2020), resolvemos organizá-la por meio de seções intituladas *pistas* (Passos, Kastrup; Escóssia, 2020). Mais à frente desenvolvemos sobre do que se trata esse método de pesquisa, mas já adiantamos que o nosso intuito não é o de traçar o caminho que o leitor deve seguir, mas dar caminhos, possíveis direcionamentos que podem ser seguidos ou não. Assim, nossa sugestão de percurso é o seguinte:

Na Pista 1, *Metodologia da Pesquisa*, apresentamos as vias pelas quais o trabalho foi planejado, incluindo aí uma subseção intitulada “Estado do Conhecimento”, que traz um levantamento interpretativo de dissertações e teses de 2017 a 2022 que abordam sobre a curricularização da extensão.

Na Pista 2, *Vieses pluri/multi, inter, transdisciplinares e transversais*, discorremos sobre os pressupostos teóricos que estão relacionados e que balizam os conceitos de pluri/multi, inter e transdisciplinaridade e algumas reflexões sobre as noções de currículo escolar.

Na Pista 3, *A inserção curricular da extensão na Unioeste*, apresentamos como se deu o processo de inserção curricular da extensão nos cursos da Unioeste. Destacamos que, nessa parte, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com alguns pró-reitores da Unioeste.

Na Pista 4, *Inserção curricular da extensão nos cursos de Letras da Unioeste*, descrevemos como ocorreu o processo de inserção curricular da extensão nos cursos de Letras da Unioeste (*campus* Cascavel, modalidade presencial), por meio da análise do PPP, e apresentamos o resultado da aplicação do questionário semiestruturado a discentes e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do referido Curso.

Finalmente, na Pista 5, *A transdisciplinaridade e a transversalidade em tela: traçando linhas*, discorremos como a transdisciplinaridade e a transversalidade podem ser pensadas nos cursos de graduação, a partir das atividades extensionistas, traçando linhas de como os colegiados podem revisitar as práticas e melhorá-las, para haver maior interlocução entre as várias áreas do conhecimento.

Abordar sobre as temáticas que nos propomos a discutir exige que haja uma certa ampliação do recipiente mental do leitor, de modo que este esteja receptivo não para acatar as ideias que serão propostas, mas para refletir e, internamente, ainda que de maneira lenta e

individual, buscar, quando for o caso, trazer para as suas próprias vivências a experimentação prática de se pensar de maneira transdisciplinar e transversal.

PISTA 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade”
(Edgar Morin)*

Nesta seção, descreveremos como a pesquisa foi concebida e os passos que ela seguiu para a sua consecução.

1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM

Para discorrer acerca do método científico a ser adotado, cabe, antes, compreender o que entendemos por isso. Prodanov e Freitas (2013, p. 126) percebem o método científico como um “conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”. É por meio do método que o cientista consegue detectar erros e produzir conhecimentos que tenham a sua devida validade e veracidade (Marconi; Lakatos, 2023). Em outras palavras, seria o mapa e suas linhas nômades, que não são fixas, para a determinação de um problema a ser tomado como o foco de pesquisa, visando à produção de conhecimentos com contribuições tanto voltadas à individualidade, num caráter local, quanto voltadas à planetariedade, num caráter global, mas dialogando-se entre si, considerando que temos que essas duas esferas se inter-relacionam.

Ao longo de toda história, deparamo-nos com vários tipos de métodos científicos. De Aristóteles a Kuhn, podemos observar que houve uma progressão das bases em que o método científico percorreu, mas ainda há resquícios muito fortes do paradigma tradicional científico, visto que este deve permear algumas áreas de estudo científico, sendo a sua base essencial para desenvolver os métodos subsequentes. Assim, a ideia de partir de processos ou operações pelo viés da complexidade a que se propõe Edgar Morin está ligada diretamente ao fato de que há um emaranhado de questões complexas que se inter-relacionam no fazer do método científico e que o permeia. Por complexidade, entendemos que é tudo aquilo que “não pode resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (Morin, 2005, p. 5). A sua definição justamente se ancora em apresentar a definição do que *não é* mais do que *é*, já que algo complexo não pode ser reduzido, simplificado.

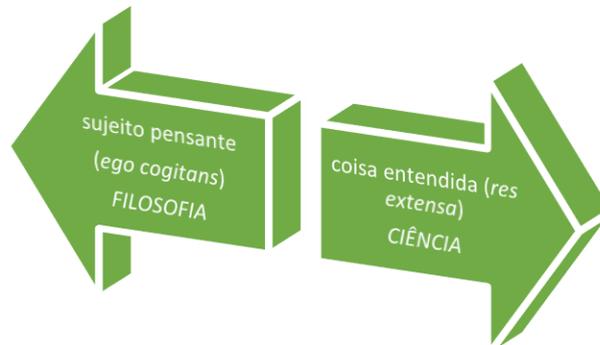
Dentro dessa complexidade, citamos o método cartográfico (Deleuze; Guattari, 2011; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) como o conceito que subsidia, em atuação com as outras ferramentas e métodos, a nossa pesquisa. Ao escolhê-lo apenas nos lançamos no emaranhado de linhas de fuga e sinapses que o ato de cartografar nos leva, pois “há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 18). É um rizoma (Deleuze; Guattari, 2011) que se estabelece ao utilizar esse método. Seguir pelo método cartográfico é partir da ideia de que não há regras ou protocolos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) previamente definidos aos quais devemos segui-los que culminarão em um determinado resultado. É partir do lado inverso: da materialidade dos fatos, do real e das interações buscamos estabelecer relações com o método de pesquisa e construí-lo. Não há um centro pelo qual se partir, isto é, no método cartográfico a direção metodológica é acêntrica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Dessa inversão, ou melhor, reversão metodológica, como trazem Passos, Kastrup e Escóssia (2020), buscamos experimentar os métodos, como se fosse uma forma de “experimentação do pensamento” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), de modo que estabeleçamos algumas pistas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), mas não nos prendamos a elas, dada a complexidade dos fatos e da própria multiplicidade dos seres e das coisas. Nesse método, o caminho da pesquisa não ficará rijo, com metas determinadas já no início (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), mas contará com pistas que apontarão para possíveis caminhos, que podem ou não ser seguidos, e que implicarão em determinados resultados que podem ter dimensão varia, que podem ser desmontados, revertidos, modificados constantemente se modificada a pista pela qual iniciar ou seguir. É nesse ponto que entendemos por que é que esse método é acêntrico, rizomático, mas mantém o mesmo rigor científico.

Do caráter complexo de tudo, entende-se que o desejo por seguir pelas veredas complexas aponta, justamente, para a questão de que não dá para viver de simplificações dos saberes – que estão carregadas de limites, de insuficiências e de carências (Morin, 2005). Simplificar os saberes, no nosso entendimento, é como se ignorássemos as outras pistas, e consequentemente os processos e outros resultados que teríamos se, para gerar determinado saber, tivéssemos seguido por um caminho diferente daquele proposto quando o conhecimento foi simplificado, podado. Porém, o fato de que é necessário considerar a complexidade que há em tudo não aponta jamais para a ideia de negar o pensamento simples ou simplificador. O uso do pensamento complexo não implica na exclusão do pensamento simplificador, como veremos.

A complexidade das coisas às vezes parece se sobressair quando algo sai do rito esperado e estabelece aquilo que temos como desordem. Por exemplo, ao sair de casa de carro e ir até o trabalho, num dia comum e tranquilo, tendemos a notar somente o caráter simplificador e direto do fato. Mas se houver qualquer alteração que impacte na ação trivial que o indivíduo estava acostumado a lidar, causando uma desordem na rota, implicando em desvios, trânsito complicado, estresses, atrasos etc., notaremos explicitamente a complexidade que há num simples percurso de carro do ponto A até o ponto B. Apesar de parecer que a complexidade se sobressalta somente nas interações em que a desordem está estabelecida, é também na ordem que podemos encontrá-la, mas é claro recusando “as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade” (Morin, 2005, p. 6). Ou seja, ainda que tudo pareça tranquilo, em ordem, não podemos nos deixar levar pela falsa simplificação dos fatos. Embora ir de casa até o trabalho de carro parece algo simples, ele não o é. Outro ponto é considerar que complexidade não é sinônimo de completude. “Dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo” (Morin, 2005, p. 6) é um desejo acalentado no pensar complexo, mas não há como considerar que este compreenderá o conhecimento em sua totalidade. Isso significa que, ao buscar seguir pelos caminhos do pensar complexo, buscamos também entender as outras pistas do conhecimento que poderiam ter sido seguidas se o conhecimento não tivesse sido simplificado. “A totalidade é a não-verdade” (Morin, 2005, p. 69), já que, conforme já citamos, ao seguirmos pelo método da cartografia, considerar algo como completo é desconsiderar a sua multiplicidade. Isto é, o que vemos como totalidade é apenas uma das faces da totalidade porque se adotou determinado caminho ou procedimento. Se não se pode medir nem o começo, nem o fim de um conhecimento, ou indicar o seu começo ou fim, tal como um rizoma, como poderia definir que este está totalmente completo?

Buscar alicerçar-se em um pensamento complexo, rizomático, é aspirar que os conhecimentos não sejam tidos, conforme nos propõe Morin (2005), de forma: a) não fragmentada; b) não compartimentada; c) não redutora; d) inacabada; e) incompleta. É almejar a multidimensionalidade que há em tudo. Isso é um grande desafio a ser superado, já que o “paradigma da simplificação” (Morin, 2005, p. 11) está muito atuante ainda na sociedade, uma vez que a disjunção, a redução e a unificação abstrata (Morin, 2005) do conhecimento é o caminho pelo qual os sabres vieram trilhando até o século XX, principalmente o pensamento disjuntivo cartesiano, formulado no século XVII, conforme exemplificado na figura abaixo.

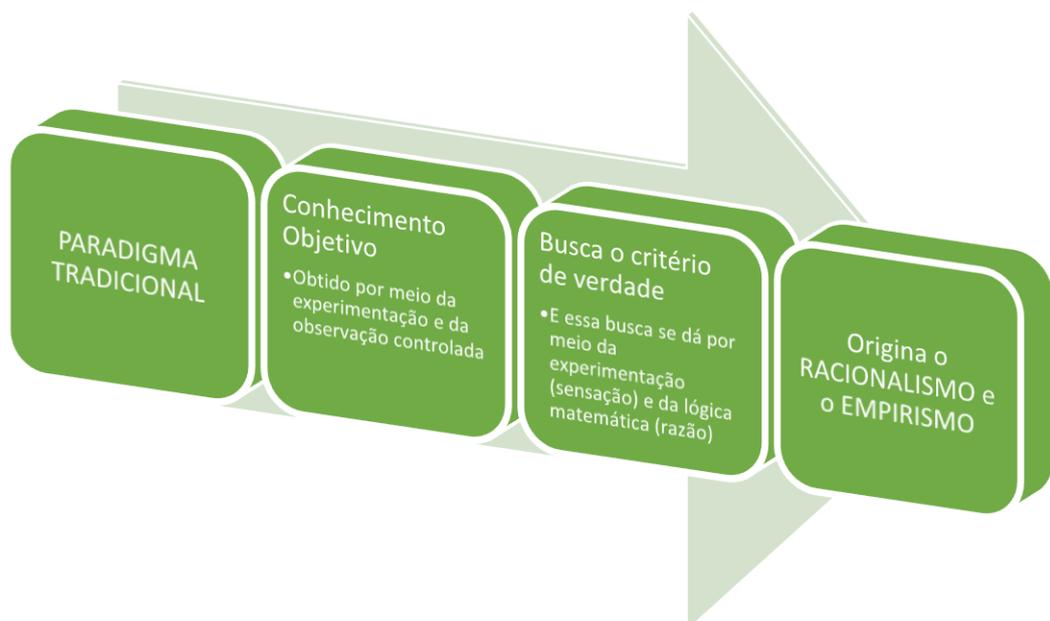
Figura 1 – Pensamento disjuntivo



Fonte: elaborado pelo pesquisador, baseando-se em Morin (2005)

René Descartes “desenvolveu o método analítico que propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica” (Moraes, 2005, p. 5). Ainda, pela sua concepção, entende-se que a relação de efeito está intrinsecamente ligada e dependente à causa (Moraes, 2005). Na mesma época, Isaac Newton, físico, seguindo às aspirações de Descartes, “concebeu o mundo como máquina perfeita, completando a formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, na qual o universo passou a ser um grande sistema mecânico que funcionava de acordo com as leis físicas e matemáticas” (Moraes, 2005, p. 6). Dessa nova visão de mundo, surgiu aí o que historicamente temos como Revolução Científica (Moraes, 2005).

Figura 2 – Bases do paradigma tradicional



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023), baseando-se em Moraes (2005)

No paradigma tradicional, é a razão/o pensamento lógico que passa a ser o fio-condutor de todo o pensamento e o elemento balizador de tudo – e disso emerge a ideia de pensamento disjuntivo. Apesar da disjunção do pensamento e da separação de filosofia e da ciência, é de se destacar, porém, que se evidenciou e vem evidenciando atualmente, na época em que Descartes propôs o rompimento das duas vertentes, significativos avanços tanto no conhecimento científico quanto na reflexão filosófica (Morin, 2005).

O anseio disjuntivo levou, conforme já mencionamos, ao caráter redutivo do conhecimento, ou nos termos de Morin, à “hiperespecialização” (Morin, 2005, p. 12) dos saberes que “é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade” (Morin, 2005, p. 12). Não há espaço para a multidimensionalidade, para as várias pistas de um mesmo conhecimento. Esse caráter excludente ao qual culminou no reducionismo de Descartes e Newton produziu o que Morin (2005) denomina de inteligência cega, que ignora o caráter indissociável de sujeito e objeto e o compartimentaliza e torna-o unidimensional e fechado em disciplinas. Resquícios desse pensamento são visíveis até hoje quando observamos, por exemplo, salas de aula com carteiras enfileiradas (Moraes, 2005), individualizando os alunos, ignorando a possibilidade de se construir o conhecimento de forma conjunta, interagindo com os outros, ou quando percebemos a dificuldade que há de docentes e discentes saírem das interações fechadas em si e dialogar com as outras áreas, de dialogar em círculo, na sala de aula, de realizar tarefas que vão além da avaliação visando à obtenção de nota, de trazer para discussão assuntos que perpassam a realidade do educando, produzindo e oportunizando saberes transversais.

Dessa necessidade de ir além do paradigma tradicional é de que nascem novas formas de pensar, como a complexidade de Morin, que aqui colocamos também como o nosso método de pesquisa. É importante salientar que a lógica formal/racional contribuiu para essa ruptura que

[...] ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas idéias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos (Moraes, 2005, p. 9).

A razão do paradigma tradicional, que se ancora principalmente nos cinco sentidos, sofreu um forte abalo quando, por exemplo, “descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica)” (Morin, 2005, p. 14) e quando percebeu-se que a microfísica era mais complexa do que se esperava (Morin, 2005). Percebeu-se, nesse momento, a complexidade do cosmos; é o que Morin chama de processo de desintegração e de organização, que se dá ao mesmo tempo, e que culmina em uma “auto-eco-organização” (Morin, 2005, p. 8). Por esse cosmos ser complexo, ou pela natureza imprevisível das partículas (Moraes, 2005), e em virtude da realidade macrofísica e a realidade microfísica (Morin, 2005), as relações entre sujeito e objeto passaram a ser consideradas incertas, culminando no que Moraes (2005) chama de Princípio da Incerteza, uma vez que o comportamento das partículas é imprevisível. “Observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas” (Moraes, 2005, p. 11).

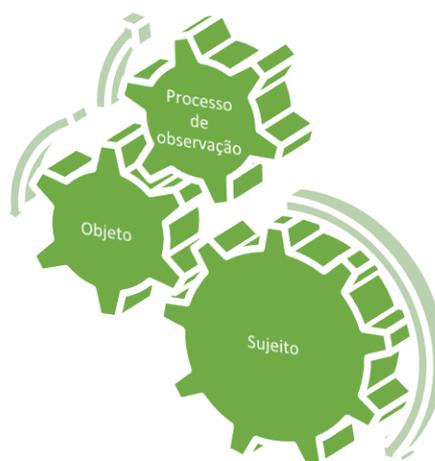
Disso surge a complexidade como uma rede de relações (Moraes, 2005) ou um modo de interação rizomático para entender e compreender as relações estabelecidas no mundo e o emaranhado de coisas, que envolve “o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (Morin, 2005, p. 14). Para Edgar Morin,

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (Morin, 2005, p. 13).

Nesse jogo de interações da complexidade entre aquilo que é uno, mas que ao mesmo tempo é múltiplo, aparece a “reintegração do sujeito no processo de observação científica” (Moraes, 2005, p. 12). A multidimensionalidade do ser aparece como sendo o ponto fulcral nesse modo de observar o ambiente, pois “o conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos estruturais internos e, assim, cada indivíduo organiza a sua própria experiência e descobre o caminho ao caminhar” (Moraes, 2005, p. 12). É na relação indissociável entre sujeito, objeto e processo de observação que o conhecimento é produzido. Por isso, reiteramos a ideia apresentada no início desta seção, quando justificamos o motivo de adotarmos o termo *pistas* para designar as partes que compõem o nosso texto. São possíveis caminhos complexos que perpassam a construção dos fatos, nunca como um aspecto fechado,

concluído, mas sempre aberto, disponível para ser alterado em virtude de sua materialidade múltipla.

Figura 3 – Variáveis do conhecimento



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023), baseando-se em Moraes (2005)

Contudo, dessa inter-relação de variáveis, Morin (2005) nos esclarece que à complexidade estão associados três princípios norteadores que ajudam a balizar as interações complexas. O primeiro princípio é o dialógico, que “nos permite manter a dualidade no seio da unidade” (Morin, 2005, p. 74). E a dualidade desses elementos são complementares, mas também opostos entre si, antagônicos (Morin, 2005). O segundo princípio é o da recursão organizacional. “Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (Morin, 2005, p. 74). E para ilustrar isso, Morin exemplifica por meio da ideia de reprodução do ser humano. Esse princípio é muito importante para se compreender a questão da complexidade, pois envolve ir além da ideia da linearidade, de causa e efeito, de produtor e produto. É nas relações recursivas que se observam processos autoconstitutivos, auto-organizadores e autoprodutores (Morin, 2005). Essa questão observamos mais adiante, quando apresentamos os resultados de nossa pesquisa com o NDE do curso de Letras. As reuniões do NDE podem ser um “local” ou um momento em que o diálogo entre pares iguais pode apresentar uma catarse e realmente ir além do cartesianismo, ou não, pois pode reproduzir o mesmo e adotar as atividades de extensão apenas como uma solução/acomodação, visto que normativamente precisa ser cumprida. Por fim, temos o terceiro princípio, o hologramático. Edgar Morin, para expressar esse princípio, cita a identidade genética que há em uma única célula. É o aparente paradoxo que lida com a parte no todo e o todo na parte. O princípio hologramático rompe principalmente com o olhar reducionista que

só vê e se interessa pelas partes e com o holismo, que só vê o todo (Morin, 2005). Os três princípios da complexidade relacionam-se entre si, já que “a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (Morin, 2005, p. 75).

De tudo o que foi apresentado, convém lembrar que seguir por vias da complexidade não é negar o caráter simplificador das coisas. Aspectos simples de serem resolvidos carecem de métodos simples para resolvê-los. Não há motivo para ficar se debatendo em conjecturar resoluções estratosféricas para problemas de fácil resolução. O pensamento complexo é mais como uma ferramenta para conseguir lidar com as idiossincrasias que podem surgir na resolução de problemas complexos. Nas palavras de Morin (2005, p. 83), “o que o pensamento complexo pode fazer é dar, a cada um, um memento, um lembrete, avisando: ‘Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir’”. Esse é um aspecto necessário que precisa ser sempre revisitado: a realidade é mutante, e quando ela deixar de sê-lo, deixará de ser realidade – e o ser humano tem papel fundamental nessa mudança. É desse lembrete que precisamos sempre estar atentos para considerar as mudanças que podem ocorrer quando tratamos especialmente da área da educação. Seguir pelo método complexo e pelo método cartográfico é considerar que estamos lidando com sujeitos e objetos que podem e vão mudar de acordo com a multidimensionalidade própria e do ambiente, que não são seres estanques, quantitativos, o que não ocorre no fazer pedagógico de modo abundante, ou como deveria ocorrer. Ainda estão nas sedimentaridades, segmentaridades e fixação de certezas, que na verdade representam menos avanços do que retrocessos.

1.2 NATUREZA DA PESQUISA

Sobre sua natureza, consideramos que esta pesquisa de abordagem qualitativa tem dupla natureza: básica e aplicada. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “estudos aplicados objetivam gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”, enquanto as pesquisas básicas visam a produzir conhecimentos de cunho teórico que, de igual modo aos estudos aplicados, colabora para o avanço da ciência. Por mais que não esteja previsto nenhuma aplicação prática das tessituras aqui dispostas, há o interesse de contribuir em um contexto específico para “resolver problemas” (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Neste caso, a aplicação da pesquisa se dará no contexto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), nos cursos de graduação em Letras – modalidade presencial – *campus* Cascavel.

Contudo, mesmo se tratando de dupla natureza – básica e aplicada –, a adoção da abordagem metodológica da complexidade obriga uma análise de processos e de resultados coletados por estes meios de forma diferenciada, pois eles não visarão apenas à demonstração da existência de fontes, mas também do modo de análise de seu conteúdo. Não se fará uma extração de racionalidade procedimental ou de adequação legislativa (o que agradaria a um princípio cartesiano), senão a consideração de práticas de consenso realizada por atores específicos sobre o tema atividades extensionistas previstas no PPP do curso de Letras.

1.3 OBJETIVO DE ESTUDO

No tocante ao objetivo de estudo, entendemos que esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva.

Inicialmente, pesquisas exploratórias são realizadas quando “o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual se têm muitas dúvidas ou que não foi abordado antes” (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 107). Apesar de haver pesquisas sobre a correlação entre ensino – pesquisa – extensão, no contexto dos cursos da Unioeste (Lima, 2019; Pradella, 2020), há dúvidas de como tal assunto é posto em prática nos currículos dos cursos, principalmente considerando as reformulações nos PPP para atender às demandas da Resolução de Curricularização da Extensão na Universidade (Universidade [...], 2021). Assim, nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 52), seria o delineamento para “descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto”.

Relativo ao fato de ser uma pesquisa descritiva, entende-se que buscaremos apresentar os fatos observados (Prodanov; Freitas, 2013) nos currículos dos cursos da Unioeste e descrever as suas características. Geralmente esse tipo de estudo “É mais estruturado do que as demais pesquisas (de fato envolve os propósitos destas), além de proporcionar um sentido de entendimento do fenômeno a que fazem referência” (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 107).

1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Os procedimentos técnicos são utilizados para balizar o “modelo conceitual e operativo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54) de uma pesquisa, considerando os aspectos que envolvem coleta de dados para os propósitos que buscamos.

Em primeiro lugar, é adotada a pesquisa bibliográfica, mas há de se frisar que toda pesquisa é bibliográfica, já que, ao nosso ver, não há como escrever sobre algo sem, antes mesmo, consultar livros, revistas, dissertações e teses sobre o assunto a ser estudado; “todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Há, segundo Marconi e Lakatos (2023), tipos e fontes bibliográficas diversas, como imprensa escrita, meios audiovisuais, material cartográfico e publicações.

Em segundo lugar, a pesquisa documental também fará parte do rol de análises a serem realizadas na tese. Para Marconi e Lakatos (2023, p. 203), “a característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias”. Como exemplo de fontes primárias utilizadas nesta pesquisa, temos as Cartas Registradas (CR) do trâmite institucional da Curricularização da Extensão na Unioeste (CR nº 60762/2020), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES (Brasil, 2018); a Resolução nº 085/2021 CEPE/UNIOESTE (Universidade [...], 2021) e o PPP dos cursos da Unioeste, que foram reformulados e adequados às resoluções de extensão (Brasil, 2018; Universidade [...], 2021), além de outros registros que perpassaram a história dos Cursos de Letras. Esses documentos passarão por “uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Em último lugar, realizaremos um estudo de campo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59), pesquisas que adotam esse procedimento técnico buscam “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Para Marconi e Lakatos (2023), o levantamento de dados da pesquisa de campo ocorre no próprio local onde o pesquisador se debruçará para analisar os fenômenos que pesquisa. Assim, a partir de entrevista com os pró-reitores de Extensão, Pesquisa e Graduação da Unioeste e aplicação de questionário semiestruturado ao Coordenador de Curso, aos membros do NDE e corpo discente, buscaremos verificar como estão sendo realizadas as atividades extensionistas delineadas no currículo. A operacionalização da entrevista e da aplicação do questionário estão indicadas nas subseções 3.2 e 4.2.

1.5 COLETA DE DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Para determinar como se dará a pesquisa, estabelecemos realizar a coleta de dados em duas etapas.

Na primeira etapa, da análise documental, realizamos a descrição e interpretação do PPP dos cursos de Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, modalidade presencial, que sofreram atualização até dezembro de 2022 para atender às Resoluções nº 07/2018 MEC/CNE/CES e nº 085/2021 CEPE/UNIOESTE. Para verificar as alterações realizadas, buscaremos analisar, também, o PPP e outros documentos anteriores.

Objetivamos escolhê-los em virtude de serem cursos com dupla habilitação e que, em tese, deveriam prever em sua matriz curricular interações no mínimo interdisciplinares dada a sua natureza de envolver a interação entre a língua portuguesa e uma segunda língua.

Inicialmente, havíamos vislumbrado analisar os 9 cursos de Letras¹ da Unioeste, mas considerando o tempo para a execução da pesquisa e a quantidade de documentos a serem analisados, optamos por considerar apenas os cursos de Letras do *campus* de Cascavel, que tem um único PPP e a indicação das disciplinas específicas de cada habilitação e as disciplinas que são cursadas pelos discentes dos três cursos:

Unioeste, *campus* Cascavel²:

- Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas;
- Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas;
- Letras - Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas.

Na segunda etapa de coleta de dados, objetivamos realizar a pesquisa de campo, por meio da observação direta extensiva, que ocorrerá por meio da aplicação de questionário semiestruturado aos Coordenadores de Curso, membros do NDE e corpo discente e entrevistas com os pró-reitores de Pesquisa, Extensão e Graduação da Unioeste (das gestões 2016-2019 e 2020-2023) para analisar a abordagem transdisciplinar nas atividades de extensão previstas no currículo, considerando a curricularização, a partir da articulação entre ensino – pesquisa – extensão no PPP dos cursos. Salientamos que, nesse caso, foi realizado o trâmite no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Unioeste), CAAE nº 67995623.0.0000.0107.

¹ Além dos três cursos de Letras no *campus* de Cascavel, modalidade presencial, e dois cursos na modalidade a distância - Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Literaturas Brasileira e Surda (Licenciatura) e Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras - Tradução e Interpretação (Bacharelado) –, a Unioeste conta com os seguintes cursos nos outros *campi*: *Campus* de Foz do Iguaçu: Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; *Campus* de Marechal Cândido Rondon: Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã; Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola; e Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa.

² No *campus* de Cascavel, resolvemos não contemplar os dois cursos de Letras da modalidade a distância, visto que seria um recorte muito amplo a ser considerado para o que se propõe nesta tese.

1.6 ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta subseção, apresentaremos o levantamento interpretativo (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013) das fontes teóricas que abordam sobre curricularização da extensão, considerando dissertações e teses sobre o assunto.

Optamos por denominá-la de “Estado do Conhecimento” por entendermos que há diferença do que se propõe uma análise que visa apresentar o Estado da Arte de um determinado assunto. Estado da Arte é “[...] um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2-3). Se buscássemos apresentar um “Estudo da Arte” sobre o tema da pesquisa, não só dissertações e teses deveriam ser consultadas, mas todos os setores de publicações (como revistas científicas, livros, publicações avulsas, monografias, dissertações, teses, revistas, jornais etc.). Já o “Estado do Conhecimento” está restrito ao levantamento mais específico de um setor (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020). Para Prodanov e Freitas (2013, p. 80), por meio “da revisão de literatura, você reporta e avalia o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para seu trabalho”. Assim, como fonte para tal levantamento, foi consultado o *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>).

Considerando que se infere que a produção teórica sobre a temática aumentou consideravelmente a partir do ano de 2017, quando foi constituída a Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), para estabelecer, enfim, as diretrizes e normas para as atividades de extensão (Brasil, 2018), estabelecemos o marco teórico de referência de cinco anos, de 2017 a 2022, para realizar o levantamento dos textos produzidos, que foram buscados no dia 30 de junho de 2022.

Para a pesquisa, elegemos os termos “curricularização” e “extensão” (<“curricularização” AND “extensão”>), pois entendemos que estes abarcariam pesquisas que apresentassem reflexões sobre o processo de revisão dos currículos a partir dos direcionamentos da Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES (Brasil, 2018). Obtivemos 22 resultados. Destes, foram excluídos os textos de áreas distantes da área de Letras (Administração, Ciências, Direito, Engenharias e Matemática) e os textos que não foram autorizados a sua divulgação pelos autores (uma tese e uma dissertação). Chegamos a 10 dissertações e 03 teses, conforme o Quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações produzidas de 2017 a 2022 que têm os termos “curricularização” AND “extensão”

| Nº | ANO DA DEFESA | AUTORIA | TÍTULO | INSTITUIÇÃO | TIPO* | PALAVRAS-CHAVE |
|-----------|----------------------|---|---|--------------------|--------------|--|
| 1. | 2017 | Ana Paula Fliegner dos Santos | Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul | PUC/SP | D | Currículo; Projeto Comunitário; Curricularização de Extensão |
| 2. | 2019 | Margarida Maria de Souza | Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC) | UFC | D | Universidade; Extensão Universitária; Curricularização da Extensão; Graduação |
| 3. | 2019 | Fabiana Bergamin | Curricularização da Extensão Universitária: potencialidades e desafios numa Universidade Confessional do interior de São Paulo | PUC/SP | T | Extensão universitária; Curricularização; Regulamentação; Universidade; Confessional |
| 4. | 2020 | Gleicy Correa Nunes Marques | Estratégias práticas para a curricularização da extensão | UFSC | D | Gestão Universitária; Extensão; Currículo; Curricularização |
| 5. | 2020 | Fernanda Emanuela Ferreira | A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação | UNISUL | D | Extensão Universitária; Curricularização; Marcos Legais |
| 6. | 2020 | Tome de Padua Frutuoso | O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC | IFSC | D | Curricularização da Extensão; Extensão; Educação Profissional |
| 7. | 2020 | Carla Viviane Novais Cabral de Oliveira | CEUNES e extensão universitária: perspectivas e desafios da curricularização | UFES | D | Extensão Universitária; Universidades e Faculdades; Currículos |
| 8. | 2020 | Juliangela Alves Damaso Gameiro | Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação | UnB | D | Extensão; Currículo; Inserção Curricular |
| 9. | 2020 | Fernanda Mesquita Serva | Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária | UNESP | T | Conhecimento Pluriversitário; Política da Curricularização da Extensão Universitária; Ciclo de Política; Ensino superior; Currículos |

| | | | | | | |
|-----|------|-----------------------------|--|---------|---|--|
| 10. | 2020 | Dione Matos de Souza | Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente | UNESC | D | Educação Interprofissional; Curricularização da Extensão; Educação Superior; Práticas Docentes; Ações colaborativas; Interdisciplinaridade |
| 11. | 2021 | Eduardo Antonio Angeloni | Curricularização da Extensão Universitária: cenários e proposições | UFSC | D | Curricularização; Extensão Universitária; Forproex; IES da região Sul do Brasil |
| 12. | 2021 | Darlan Pez Wociechoski | Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ | USP | T | Extensão universitária; Curricularização; Política educacional; Educação superior; Burocracia |
| 13. | 2021 | Luciane Iwanczuk Steigleder | Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale do Sinos: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão | FEEVALE | D | Extensão universitária; Integração; Currículo; Fórum de extensão |

*Legenda: D – dissertação; T – tese.

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir de dados obtidos no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES; consulta realizada em 30/06/2022

Apresentamos, a seguir, os arrolamentos descritivos das dissertações e teses levantadas. Salientamos que, em relação aos autores teóricos que são destacados nesta parte, a referência completa do texto citado não consta na seção “Referências” desta tese (com exceção da referência das dissertações e teses que são objetos de estudo).

1. Santos (2017)

Na dissertação de Santos (2017), intitulada “Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul”, de abordagem qualitativa, a pesquisadora buscou verificar qual foi o impacto de inserir na grade curricular dos cursos de Graduação do Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC) uma componente intitulada “Projeto Comunitário”. Tal componente visa a promover a interação entre estudantes e comunidade local por meio de projetos sociais. Buscou-se, ainda, apresentar uma síntese da extensão universitária no Brasil e nas universidades comunitárias, o papel do currículo da graduação e o papel da extensão nesses currículos, os documentos norteadores da extensão e os seus conceitos, e o histórico de como

foi realizado o processo de implementação dessa Componente na matriz curricular dos cursos da Católica SC.

Adotou-se a análise de documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regulamento da componente de Projeto Comunitário, relatórios das atividades de extensão e registro dos *feedback* dos acadêmicos, por meio da autoavaliação realizada ao final da Componente (grupos focais).

Como pressupostos teóricos, a pesquisa respaldou-se nos estudos de Menezes (2011), Síveres (2011), Freire (1977, 1983, 2006), Gurgel (1986), Nogueira (2005), Chizzotti (2000), Abramowicz (1996) e nos documentos do FORPROEX (1998, 2006, 2012).

Em relação aos resultados, Santos (2017) revela que as interações dos acadêmicos com as realidades sociais vivenciadas colaboram “para uma formação humana e solidária” (Santos, 2017, p. 7), sendo a inserção curricular da extensão na graduação um importante aspecto que deve ser implementado em todas as áreas de formação dado a contribuição significativa para trazer uma percepção mais consciente desse profissional em formação. Além disso, segundo a autora, é necessário se pensar em práticas interdisciplinares e promover a construção dos currículos universitários que atendam ao que está disposto na meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) valorizando devidamente a extensão no tripé ensino – pesquisa – extensão universitário.

2. Souza (2019)

A dissertação de Souza (2019), intitulada “Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC)”, traz à luz também a estratégia 12.7 do PNE e reflete sobre os conceitos que estão atrelados à extensão universitária.

Souza (2019) apresenta um histórico do processo de surgimento das universidades e a sua efetivação no Brasil. Além disso, tece reflexões sobre o conceito de extensão, a extensão realizada na UFC e a parametrização da indissociabilidade da tríade universitária. A respeito de currículo, uma seção de sua dissertação é dedicada à discussão desse conceito, além de discorrer sobre a implantação da curricularização e como se deu tal implementação na matriz curricular dos cursos de graduação – licenciatura – dessa universidade.

Buscou-se também apontar quais são as potencialidades de se realizar na prática a creditação curricular da extensão (como efetivar a tríade universitária) e promover a vivência por parte dos acadêmicos de uma formação além da disciplinar e o processo de revisitação das práticas pedagógicas por parte dos professores. A pesquisadora, a esse respeito, apresentou

reflexões envolvendo a Educação a Distância (EaD), como “acabar com a dependência dos ambientes virtuais” (Souza, 2019, p. 6) para provocar nas vivências dos acadêmicos dessa modalidade interações que vão além da tela do computador.

Souza (2019), por meio de entrevista semiestruturada realizada com membros da instituição (Pró-reitores e servidores das Pró-reitorias de Graduação e Extensão; Diretores de Unidades Acadêmicas; Coordenadores de Cursos; e Coordenadores de Extensão), apresenta os desafios encontrados na UFC para a creditação curricular da extensão, como: “a heterogeneidade dos cursos, a carga horária determinada, o financiamento das ações, o desconhecimento e a desvalorização da extensão” (Souza, 2019, p. 6).

A respeito dos procedimentos metodológicos, a pesquisadora classifica sua pesquisa qualitativa com objetivos exploratório e descritivo, adotando como procedimentos técnicos as pesquisas bibliográfica, documental e estudo de caso.

Como resultado, apontou-se que a creditação no currículo da extensão é mais uma questão de gestão do que acadêmica e “muito mais dialógica do que propriamente normativa” (Souza, 2019, p. 98). Observa-se que há tessituras em seu texto sobre a importância de interações interdisciplinares, mas mais pelo viés da gestão acadêmica, não sendo o foco da pesquisa demonstrar experiências na prática de interações pluri/multi e transdisciplinares ou analisar em que medida essas questões estão explicitadas nos currículos dos cursos de licenciatura da instituição. Porém, Souza (2019) observou que, entre os entrevistados, que incluía os gestores que também são docentes, ainda há aqueles que têm dúvidas do que realmente é extensão e trazem arraigados conceitos ultrapassados sobre o que é ser um docente extensionista. Ademais, destaca-se que a pesquisadora aponta que a questão da indissociabilidade da tríade universitária é um aspecto importante que precisa ser observado na prática para “impulsionar a universidade a sair dos seus muros” (Souza, 2019, p. 87) e a ação extensionista no currículo “estabelecerá a igualdade entre a tríade ensino, pesquisa e extensão” (Souza, 2019, p. 97), mas ainda é um desafio a ser superado nos cursos de bacharelado.

3. Bergamin (2019)

A tese de Bergamin (2019), intitulada “Curricularização da Extensão Universitária: potencialidades e desafios numa Universidade Confessional do interior de São Paulo”, traz como tema a discussão de possíveis caminhos a serem seguidos para realizar a reestruturação da extensão e a implantação da curricularização da extensão universitária em uma Universidade Confessional Católica (Instituição Alfa – IA) e objetiva apresentar as potencialidades e fragilidades nesse processo.

Como aporte teórico, o estudo qualitativo pautou-se em Abramowicz (2006), Sacristán (2008), Apple (2006), Giroux (1977) e Freire (2007), e adotou como procedimentos metodológicos a pesquisa de abordagem qualitativa de análise bibliográfica e documental.

A pesquisadora, de igual modo aos estudos já apresentados, evidencia questões teóricas relativas ao contexto da extensão universitária de forma geral e no contexto de estudo da pesquisa, e traz a relação entre Paulo Freire com esse assunto. Apresenta as atividades de extensão promovidas na IA e os caminhos a serem tomados na instituição, considerando a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES.

A respeito dos resultados, Bergamin (2019) revela que a inserção da extensão no currículo é um aspecto positivo para a formação de discentes, pois evidencia uma formação emancipatória na construção do conhecimento do profissional em formação e requer que todos os atores envolvidos na gestão acadêmica tenham formação adequada sobre o assunto. Nesse processo, é importante “suscitar revisões da prática docente, alterações e ajustes na estrutura organizacional e, inclusive, provocar reflexões sobre o conceito e o papel da Universidade no contexto nacional e internacional atual” (Bergamin, 2019, p. 133). Destaca que, apesar de extensão fazer parte da tríade universitária, ela não está totalmente integrada de forma a dialogar de modo efetivo com os outros dois pilares (ensino e pesquisa) no currículo da graduação, mesmo com a indicação dessa articulação em vários documentos ou com as exitosas experiências de atividades extensionistas promovidas na IA. Ainda, cita como sendo imprescindível superar a ideia assistencialista da universidade e versar em propor um currículo que seja mais flexível, não-linear e interdisciplinar.

4. Marques (2020)

A dissertação de Marques (2020), intitulada “Estratégias práticas para a curricularização da extensão”, tem como tema a curricularização da extensão, voltando-se para o estudo de estratégias para implementá-la na prática nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Como base teórica, a autora interagiu com teóricos que discutem sobre: a) gestão universitária, apresentando reflexões sobre ao contexto de surgimento das universidades no Brasil; b) extensão, discorrendo sobre a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão universitária e o contexto da Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES; e c) currículo, resgatando historicamente a noção de currículo e tecendo comentários sobre a interdisciplinaridade, não sendo discutido o conceito de transdisciplinaridade na dissertação.

O estudo de natureza aplicada, com pesquisa descritiva e estudo de caso do IFSC, que adotou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental, apresenta o resultado de uma pesquisa semiestruturada aplicada a 13 coordenadores de cursos de graduação e 02 gestores da área de extensão do Instituto.

Durante a pesquisa, identificou-se que há diversos fatores que interferem no processo de curricularização, como “a deficiência de capacitação, a ausência de uma plataforma de geração e compartilhamento de conhecimentos bem como problemas relacionados à utilização e cadastramento das atividades de extensão no Sistema Integrado de Gestão da Extensão” (Marques, 2020, p. 7). A partir disso, apresentou-se uma proposta de aplicar na prática a extensão a partir do uso de metodologias ativas “para atender à necessidade de se aprender a como fazer extensão na prática e ferramentas de Gestão do Conhecimento para o gerenciamento das etapas do processo de curricularização de maneira institucionalizada” (Marques, 2020, p. 7).

A pesquisadora cita ainda que as dificuldades de implementar nos cursos de graduação atividades extensionistas estão relacionados ao desconhecimento do real conceito de extensão, interligados historicamente à falta de formação docente nessa área e de políticas públicas que fomentem a prática.

Marques (2020) também destacou os resultados obtidos da análise dos PPP diante do que prevê a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES (especialmente os artigos 14, 15 e 16). A pesquisadora apresentou quais cursos já estavam contemplando o que prevê a Resolução e evidenciou a necessidade de os documentos institucionais serem atualizados de acordo com o que dispõe a Resolução para alinhar os direcionamentos institucionais. Destaca-se a indicação de, em pesquisas futuras, analisar de que forma as metodologias ativas podem colaborar expressivamente na implementação de atividades extensionistas no currículo.

5. Ferreira (2020)

A dissertação de Ferreira (2020), “A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação”, traz em cena de igual modo a Estratégia 12.7 da Meta 12 do PNE e objetiva analisar também o processo de curricularização no IFSC, assim como Marques (2020) fez.

O estudo de caso qualitativo, de natureza aplicada, que têm objetivos descritivos e que realizou entrevista semiestruturada com gestores, professores e comunidade discente e participante extensionista, revela em seus resultados que o IFSC, apesar de ter normativas institucionais alinhadas às normativas federais de extensão, precisa “romper preconceitos em

relação às ações de extensão, valorizada ao mesmo passo do ensino e da pesquisa” (Ferreira, 2020, p. 8) de modo a atender completamente ao que dispõe a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES nas dimensões conceitual, social, educacional, política e institucional. A pesquisadora aponta a necessidade de o Instituto Federal rever os instrumentos de avaliação para verificar o impacto que as ações extensionistas causam na área de aplicação e de também haver um diálogo maior entre universidade e comunidade local para que o planejamento das atividades de extensão estejam “conforme a demanda da sociedade” (Ferreira, 2020, p. 8).

Apesar de Marques (2020) e Ferreira (2020) apresentarem um estudo de caso sobre um mesmo local, destaca-se que ambas propuseram estudos que estão voltados mais para a aplicação no processo da gestão de alinhar as normativas institucionais aos referenciais federais do que apresentar questões práticas envolvendo a realidade de cada um dos cursos de graduação para abranger a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão em seu currículo.

6. Frutuoso (2020)

O texto de Frutuoso (2020), intitulado “O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC”, visa tecer contribuições para o IFSC, igualmente como fez Marques (2020) e Ferreira (2020). Segundo o pesquisador, nessa dissertação, “analisa-se o tema no âmbito do IFSC visando a criação de um site que auxilie na construção e adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso” (Frutuoso, 2020, p. 12). Frutuoso (2020) analisa os PPP dos cursos de modo a verificar como ocorreu a inserção da extensão na matriz curricular pelos membros do Núcleo Docente Estruturante dos cursos e, a partir de sua análise, objetiva construir uma página na internet que reúna as práticas de cada curso de modo a facilitar o processo de reelaboração dos PPP a partir do compartilhamento de experiências.

Em seu recorte teórico, o pesquisador apresenta uma análise de como a concepção de educação foi evoluindo ao longo da promulgação das constituições no Brasil, relacionando-a com a educação profissional (uma vez que essa dissertação está vinculada ao Mestrado Profissional). Também é apresentado o processo de realização das atividades de extensão na Educação Profissional Tecnológica (EPT) e nos IFSC. Ressalta-se que, entre as respostas dos entrevistados, houve a indicação da realização de atividades multi e transdisciplinares, além das interdisciplinares (como já se é esperado nas atividades de extensão).

Em relação aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa é de natureza aplicada que adota como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, documental e participante. O pesquisador ainda realizou pesquisa semiestruturada com os membros dos NDE dos cursos e

com os participantes da Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec).

Por se tratar de um mestrado profissional, o resultado apresentado na dissertação de Frutuoso (2020) foi um produto educacional, o *site* elaborado para a difusão das atividades de extensão no IFSC. Na verdade, a instituição já tinha um *site* sobre o assunto, mas estava desatualizado desde 2016. Em sua proposta, alinhado às respostas dos entrevistados, o pesquisador apresenta: histórico da extensão no Brasil; histórico da extensão no IFSC; questões sobre a Curricularização; estratégias de como realizar extensão; e exemplos práticos.

7. Oliveira (2020)

Em “CEUNES e extensão universitária: perspectivas e desafios da curricularização”, Oliveira (2020) apresenta o resultado de uma pesquisa exploratória que objetivou investigar se os PPP dos cursos de graduação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) estão alinhados ao que dispõe a Meta 12 do PNE.

Em seu estudo, a pesquisadora resgata as bases legais das atividades extensionistas e o processo de curricularização da extensão, além de traçar o histórico das atividades de extensão realizadas de 2006 até o primeiro semestre de 2019 na instituição e o resultado de um questionário semiestruturado aplicado aos Coordenadores dos Cursos de Graduação do Ceunes e Presidentes dos NDE a respeito da estratégia 12.7 da Meta 12 do PNE.

Como resultado, Oliveira (2020) identificou que, durante o período pesquisado, havia poucas atividades de extensão registradas no sistema de extensão do Ceunes. As áreas que mais desenvolveram ações extensionistas foram as da Educação e Saúde e observou-se que, nos PPP, tais atividades apareceram como atividades complementares. Daí a necessidade de NDE buscar rever os currículos de modo que estes contemplem a creditação da extensão conforme dispõe o PNE. Ainda, apresentou-se o “Relatório Situacional e Plano de Ação para o CEUNES”, sugerindo questões que precisam ser revistas a nível de gestão na instituição sobre atividades extensionistas e de currículo nos cursos.

8. Gameiro (2020)

Na dissertação “Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação”, Gameiro (2020) discorre sobre o processo de modelagem do currículo dos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) a partir das discussões realizadas nas Câmaras de Graduação e Extensão da Universidade.

A pesquisa, que foi realizada por meio da aplicação de um questionário, aportou-se teoricamente nos estudos de Sacristán (2017), Santomé (1998), Borges (2014) e Silva (2020) – que discorre sobre a transversalidade. A autora apresenta as questões teóricas que envolvem o conceito de extensão universitária e o histórico na UnB, questões concernentes ao currículo e à inserção curricular da extensão nos cursos.

Diferentemente do que foi realizado até as pesquisas então apresentadas, Gameiro (2020) apresenta o levantamento da produção acadêmica a respeito da curricularização da extensão, de 2001 a 2019. Como fonte de pesquisa, utilizou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a *Biblioteca Digital de Extensión Universitária* (BEU), o *Google Acadêmico* e o Portal de Periódicos Capes, sendo neste consultados artigos indexados em revistas com, no mínimo, Qualis CAPES B1 (quadriênio 2013-2016), o que culminou num total de 23 trabalhos a serem analisados. Entre esses trabalhos, observou-se a recorrência de alguns teóricos, como: Boaventura de Sousa Santos, Alice Casimiro Lopes, Edgar Morin, entre outros.

Como resultado, a pesquisadora apresentou a proposta de um curso de extensão de 15 horas, com 5 unidades, voltado à reflexão dos conceitos de “Extensão, Inserção Curricular da Extensão e Currículo Integrado” (Gameiro, 2020, p. 6) e tendo como público-alvo a comunidade interna da UnB.

9. Serva (2020)

Na tese de Serva (2020), “Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária”, a pesquisadora debruça-se em pesquisar com afinco as questões teóricas que envolvem a influência da política de curricularização da extensão nos currículos dos cursos universitários. Serva (2020) apresenta um estudo que trata do início das universidades na Europa até o Brasil e os impactos envolvendo a função da universidade, os aspectos envolvendo a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão, e qual é a função da universidade a partir dos pressupostos de Boaventura de Sousa Santos.

A pesquisa bibliográfica e documental analisou também o processo de institucionalização da extensão até a criação dos Fóruns de Extensão, além de reflexões acerca do que é currículo e suas implicações. Apresentou também o resultado da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão e a entrevista semiestruturada aplicada à uma diretora de extensão que revelou “potencialidades e fragilidades da curricularização da extensão universitária” (Serva, 2020, p. 8).

Em suas considerações, a pesquisadora revela que a questão da curricularização foi um avanço para os defensores da extensão universitária para que, principalmente, as universidades proponham currículos que estejam voltados para “propor uma educação transformadora, o que somente será possível a partir de uma verdadeira reconstrução curricular e não apenas um rateio de créditos” (Serva, 2020, p. 8). Salienta, contudo, que esse avanço é temporário e carece de constante defesa de sua aplicação.

A respeito do histórico da extensão, a pesquisadora apresentou uma classificação em 7 períodos: “1) Formação política (Brasil Colônia até 1930); 2) Assistencialismo (1930-1968); 3) Normatização (1968-1988); 4) Constitucionalização (1987-1988); 5) Amadurecimento conceitual (1987-1990); 6) Diversificação de representação institucional (1990-2010)” (Serva, 2020, p. 163). O sétimo período seria de 2010 em diante, caracterizado pela Curricularização.

Destaca, ainda, que “este pilar do tripé educacional [a extensão] não goza de prestígio acadêmico no âmbito dos periódicos qualificados na Área de Educação da CAPES, tanto que inexistem periódicos no estrato mais elevado (Qualis A)” (Serva, 2020, p. 163). Destarte, sua pesquisa apontou a necessidade de a extensão ocupar espaço de destaque no tripé universitário para que ocorra uma mudança de paradigma e as universidades passem a “produzir e disseminar conhecimento pluriversitário” (Serva, 2020, p. 164).

10. Souza (2020)

Na dissertação de Souza (2020), “Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente”, a pesquisadora objetivou “analisar como a proposta de Curricularização da Extensão implantada em uma instituição de ensino superior pode ser fortalecida por meio do construto da EIP contribuindo para possíveis ações colaborativas para mudanças na prática docente” (Souza, 2020, p. 7). O trabalho foi realizado na Universidade Luterana do Brasil e, apesar de ter sido desenvolvido na área da Saúde – Educação Interprofissional (EIP) –, apresenta reflexões envolvendo a questão da interdisciplinaridade.

Em relação à metodologia adotada na pesquisa, esta se caracteriza como um estudo de caso que adotou como procedimento técnico a pesquisa-ação, pautando-se no referencial teórico-metodológico de experiência (de acordo com os pressupostos de Holliday, 2006). Como instrumento de coleta de dados, Souza (2020) utilizou a aplicação de questionário para sondagem inicial e realizou uma oficina com oito encontros com os docentes que ministram aula em disciplinas que fazem parte do Programa de Extensão Interdisciplinar (PEI). Ao longo de sua realização, percebeu-se que os docentes compreendem a proposta de curricularização da

extensão aplicada ao PEI, mas “sentem-se despreparados frente a nova política acadêmica adotada na instituição” (Souza, 2020, p. 7). Ainda, há dificuldades de estabelecer relações interdisciplinares entre tema e prática docente, há confusão entre o conceito de multi e interdisciplinaridade e, inicialmente, percebeu-se que, para alguns, falta clareza sobre o conceito de extensão.

Como resultado, Souza (2020) apresenta a proposta do “Curso de Educação Permanente para Docente: encaminhada à gestão da instituição” (Souza, 2020, p. 7) que é voltado “para a inovação das práticas pedagógicas, agregando o exercício da EIP de forma interdisciplinar para ações colaborativas entre os docentes e, fortalecimento da Curricularização da Extensão, já posta em prática na instituição” (Souza, 2020, p. 7). Aponta, ainda, para a necessidade de serem realizadas pesquisas que busquem discutir como deve ocorrer a articulação na prática de ações extensionistas que fomentem a interdisciplinaridade.

11. Angeloni (2021)

A pesquisa de Angeloni (2021), “Curricularização da Extensão Universitária: cenários e proposições”, objetiva apresentar como se encontram as universidades do Sul do Brasil em relação à Curricularização da Extensão.

Em seu estudo quali-interpretativo, além de basear-se nos documentos oficiais sobre extensão e curricularização, o pesquisador abordou sobre as teorias de Castro (2004), Moita (2009), Andrade (2017), Nogueira (2001 e 2013) e Demo (2001). Foram analisados os dados levantados pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) de 20 das 27 instituições da região Sul do Brasil. Entre as vinte instituições, na época dos dados (24/03/2021), doze já estavam discutindo a minuta; três estavam realizando discussões iniciais sobre assunto; seis estavam realizando debates para aprovação; uma, no Paraná, já estava com a minuta aprovada e duas (Paraná e Santa Catarina) estavam em vias de elaboração de resolução institucional.

Como resultado, por se tratar de um Mestrado Profissional, Angeloni (2021) apresentou duas propostas de produto (um guia e um material informativo) visando à contribuição acerca desse processo de curricularização.

12. Wociechoski (2021)

Na tese de Wociechoski (2021), “Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ”, observa-se que o pesquisador objetivou “analisar a burocratização da educação superior brasileira

através das ações e representações sociais dos agentes envolvidos na trajetória da estratégia política de curricularização da extensão em cursos de graduação” (Wociechoski, 2021, p. 5).

O pesquisador dividiu o estudo em duas etapas. Na primeira, debruçou-se em analisar os PNE de 2001 e 2014 e a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES; e o resultado foi a constatação de que tais documentos foram escritos em um contexto que “favoreceu o seu caráter burocrático-permanente” (Wociechoski, 2021, p. 5). Na segunda etapa, no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Wociechoski (2021) constatou indícios de que a política de curricularização da extensão foi “apenas mais uma estratégia burocrática-permanente de agentes acadêmicos vinculados à extensão, pois não implicava em um significativo contexto de democratização da universidade, sequer visando fomentar a indissociabilidade das atividades acadêmicas” (Wociechoski, 2021, p. 5).

Como resultado, Wociechoski (2021) indicou que a questão da inserção da extensão no currículo foi mais “um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico” (Wociechoski, 2021, p. 5). O pesquisador, diferentemente das teses e dissertações descritas até então, apresentou um olhar crítico em relação ao que está por trás da implementação da extensão no currículo e, ainda, até que ponto essa questão funcionará na prática ou continuará apenas fazendo parte de toda a construção elitista que a universidade vem sendo erigida. Chamou-nos atenção a sugestão que o autor deu para pesquisas futuras sobre o impacto da extensão na vida dos funcionários terceirizados, que estão convivendo todos os dias na universidade, mas não se sabe se eles, seus filhos ou parentes têm algum vínculo com a instituição (seja com atividades de extensão ou não).

13. Steigleder (2021)

Na dissertação de Steigleder (2021), intitulada “Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale do Sinos: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, a pesquisadora objetivou compreender a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo dos cursos de graduação das universidades comunitárias do Vale do Sinos.

Em sua metodologia, Steigleder (2021) realizou análise das cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT) e, como instrumento de coleta de dados, aplicou um questionário semiestruturado a docentes e discentes da Universidade Feevale. Tal instrumento versou analisar qual era a percepção desses dois atores importantes na universidade no processo de investigação da realização de atividades extensionistas.

Em seus resultados, a pesquisadora aponta que as universidades comunitárias estão ainda integrando as atividades extensionistas ao currículo da graduação e realizando as adequações necessárias. Tem-se que a indissociabilidade do tripé universitário oportuniza que tais estudantes experienciem atividades que potencializarão o fazer-profissional, transcendendo um ensino tecnicista.

Em todas as dissertações e teses descritas, observamos que, de modo geral, em relação às informações do texto, havia uma contextualização acerca da concepção de extensão, de currículo, de ensino etc., sendo informações recorrentes, mas importantes, para os leitores compreenderem o desenrolar dos estudos apresentados.

Sobre as metodologias adotadas, todas são qualitativas e, em seus procedimentos técnicos, notamos a pesquisa bibliográfica como sendo a basilar, mas baseando-se também majoritariamente em pesquisas documentais (principalmente na análise do PNE, da Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES, do PPP dos cursos, em alguns casos, do PDI da universidade, dos documentos do FORPROEX) e de levantamento (com a elaboração e aplicação de questionário semiestruturado a docentes, discentes, membros da gestão acadêmica e, em alguns casos, participantes externos de cursos de extensão). Como teóricos citados nas pesquisas, houve recorrência de menção aos estudos de Boaventura de Sousa Santos e de Paulo Freire, sendo Edgar Morin, teórico importante de nossa tese, mencionado de maneira mais enfática em apenas um trabalho.

Nas reflexões realizadas, conforme descrito anteriormente, apresentamos como se deu a implementação de disciplinas (ou componentes curriculares) que tinham articulação total ou parcial com a extensão. De forma geral, abordou-se consideravelmente sobre a questão da interdisciplinaridade, mas notamos que a questão da transdisciplinaridade aparecia apenas nas citações aos documentos norteadores da extensão, não sendo em nenhum trabalho explorado de forma categórica e profunda o seu conceito e suas implicações na prática, principalmente se aliado à extensão.

Por fim, como resultados, muitos trabalhos demonstraram como a articulação da extensão estava ocorrendo na prática na universidade (ou se estavam em vias de começar a sua implementação). Poucos buscaram apresentar um produto de aplicação prática para tentar dar opções de como colaborar para o processo de curricularização, como foi o caso do exemplo da criação de um site para abordar sobre essa questão e sobre a proposição de cursos de extensão para fomentar informações corretas sobre o real conceito de extensão universitária.

Desse modo, a partir dos estudos levantados, justifica-se a necessidade de se abordar sobre questões teóricas que envolvam a transdisciplinaridade e a transversalidade no contexto extensionista visando, especialmente, à educação que Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Jacques Delors e colaboradores tanto defendem.

PISTA 2 - VIESES PLURI/MULTI, INTER, TRANSDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS

“Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar”
(Sacristán, 2013, p. 16).

Nesta seção, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que estão relacionados e que balizam os conceitos de pluri/multi, inter e transdisciplinaridade e transversalidade e refletimos sobre alguns entendimentos a respeito de currículo escolar.

2.1 QUE É CURRÍCULO?

Ao buscar abordar em um trabalho questões envolvendo práticas pedagógicas transdisciplinares, antes foi necessário trazer para a nossa compreensão a noção de currículo escolar (nas instituições de ensino como um todo) e em que ela está fundamentada.

Inicialmente, Sacristán (2020) escreve que a ideia de currículo é muito abrangente, com perspectivas que irão variar de acordo com “as diversas definições, acepções e perspectivas” (Sacristán, 2020, p. 14) adotadas e “autores e teorias” (Silva, 2016, p. 14) às quais se filia. Historicamente, o termo vem do latim *curriculum* (Sacristán, 2013; Silva, 2016) que do seu caráter histórico pode assumir dois sentidos: o currículo enquanto construção profissional e o currículo com “o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (Sacristán, 2013, p. 16). Na Idade Média, o currículo nas universidades europeias dividia-se em sete áreas: Gramática, Retórica e Dialética – denominadas de *trivium* – e Astronomia, Geometria, Aritmética e Música – denominadas como *cuadrivium* (Japiassu, 1976; Sacristán, 2013). Da articulação e divisão dos saberes a que o currículo se propõe desde a sua concepção, dá-se o seu caráter organizador e unificador (Sacristán, 2013), mas também cristaliza-se o aspecto que até hoje perdura e perpassa as áreas do conhecimento: a delimitação dos saberes e, principalmente, o caráter divisor (ou separatista) das “matérias ou disciplinas que o compõe” (Sacristán, 2013, p. 17) – aspecto tão problematizado e objeto de estudo neste trabalho.

A noção de currículo pode ser analisada a partir de cinco âmbitos, a saber:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (Sacristán, 2020, p. 14-15).

No primeiro âmbito, entendemos que o currículo terá diferentes funções sociais a depender do nível ou da modalidade escolar em que ele é adotado, pois é por meio deste que tentará estabelecer o vínculo, a união, entre sociedade e escola para a produção e o compartilhamento dos saberes. No segundo âmbito, temos como analisar os aspectos que envolvem a parte teórica do currículo, isto é, a sua formatação no plano imagético de como a articulação entre escola e sociedade, saberes científicos e saberes populares, dar-se-á a partir das várias experiências e orientações em que este se ancorará. No terceiro âmbito, temos que o currículo pode ser analisado a partir da sua estrutura formal, ou seja, a partir dos procedimentos e das técnicas que foram idealizados e materializados para a consecução do que se almejou no momento de sua concepção, aliado aos objetivos e resultados pretendidos. No quarto âmbito, temos a possibilidade de analisar a articulação entre teoria e prática. Por fim, no quinto âmbito, temos a perspectiva adotada que se debruça em analisar/investigar todas as noções de currículo compreendidas nos âmbitos anteriores. A partir da inserção da noção de currículo, encontra-se um aspecto importante: “Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (Sacristán, 2013, p. 18), uma vez que a partir dos valores, dos critérios e das noções estabelecidas, estabelece-se uma questão de identidade (Silva, 2016).

A partir desses vieses, compreendemos que é por meio do currículo que está materializada a missão da escola (Sacristán, 2020), já que este “cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização [...]. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (Sacristán, 2020, p. 16). Porém, o autor nos alerta

que essa expressão de valores culturais e sociais materializados nesse documento tão importante é resultado de um “equilíbrio de interesses e forças” (Sacristán, 2020, p. 16), de questões de poder (Silva, 2016), que pairavam no momento em que este foi concebido.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 2020, p. 17).

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, 2016, p. 16).

A configuração curricular adotada pela escola demarca socialmente os interesses aos quais o currículo acolhe para dialogar, atender ou demarcar sua posição (de poder) diante das demandas que a sociedade como um todo apresenta à escola. Esta, por sua vez, acaba materializando tais questões “na seleção de seus componentes, [que] desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar” (Sacristán, 2020, p. 17). Ressaltamos, porém, que a noção de currículo extrapola as questões envolvendo somente os aspectos pedagógicos de ensino (Sacristán, 2020), de modo tecnicista, o que é coerente e aceitável, já que a materialização do currículo perpassa questões políticas, administrativas, de avaliação etc. (Sacristán, 2020), isto é, perpassa o “campo epistemológico *social*” (Silva, 2016, p. 16). Nós somos sempre um coletivo, ainda que em solilóquio.

Para apresentar uma análise sobre o sistema educativo, Sacristán (2020) propõe oito âmbitos do sistema educativo/social, nos quais se expressam as práticas relacionadas com o currículo, conforme apresentadas e descritas a seguir:

Quadro 2 – As práticas relacionadas ao currículo no âmbito do sistema educativo/social

| ÂMBITO | BREVE DESCRIÇÃO |
|--|---|
| 1. O âmbito da atividade político-administrativa | Visa a orientar as configurações que o currículo deve seguir a partir de fatores externos (legislações, decretos, orientações que balizam o ensino no país) |
| 2. O subsistema de participação e de controle | Visa ao equilíbrio das discussões, escolhas e decisões que dizem respeito à configuração dos currículos (seja para a sua implantação, seja para a sua vigilância, por exemplo) a partir das várias instâncias que congregam a |

| | |
|---|---|
| | sociedade (associações sindicais, entidades governamentais etc.). Sacristán (2020) pondera que os pontos elencados aqui e no âmbito primeiro são essenciais para expressar o currículo “como um terreno político e não meramente pedagógico e cultural” (Sacristán, 2020, p. 24) |
| 3. A ordenação do sistema educativo | Esse âmbito expressa a ordenação que o currículo acaba estabelecendo para delimitar as mudanças que os alunos passam nos níveis escolares. É neste que são estabelecidos os aspectos que ordenam entrada e saída do sistema de ensino e a própria seleção dos conteúdos que compreenderão cada nível escolar |
| 4. O sistema de produção de meios | Nesse âmbito está compreendido o sistema pelo qual a escola adota para materializar o que consta no currículo que, muitas vezes, acaba sendo os livros didáticos, “que são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo” (Sacristán, 2020, p. 25). Destaca-se a grande influência que tais materiais têm para a materialização na práxis educativa do que consta nos currículos e o controle que estes têm sobre a prática |
| 5. Os âmbitos de criação culturais, científicos, etc. | Considerando que há uma seleção dos conteúdos que serão contemplados no currículo, os âmbitos de criação culturais e científicos, por exemplo, acabam sendo influenciados diretamente por grupos de especialistas ou pela imposição dos paradigmas metodológicos. Assim, há, às vezes, um olhar enviesado predeterminado |
| 6. Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação | Esse âmbito diz respeito aos professores formadores, especialistas e pesquisadores em educação que se debruçam no estudo dos vários aspectos que envolvem a educação especializada, de modo que o currículo esteja sempre alinhado às demandas correntes; são os profissionais que criam os conceitos, métodos e formas materializados no currículo |
| 7. O subsistema de inovação | Esse âmbito infere sobre os grupos de professores e movimentos de renovação pedagógica que buscam visitar e aprimorar as práticas pedagógicas de modo a manter sempre o currículo atualizado |
| 8. O subsistema prático-pedagógico | É o âmbito prático em que o currículo se materializa por meio do ensino, da interação entre professor e aluno, na sala de aula |

Fonte: elaborado a partir do que estabelece Sacristán (2020, p. 23-26)

A partir dos oito âmbitos apresentados, observamos que o currículo precisa atuar como uma entidade amorfa que adquire determinada forma a depender do molde em que é aplicado. Tal molde, nesse contexto, é a prática pedagógica na qual este se materializa. Há uma diversidade de agentes que faz com que o sistema educativo/social interaja com os seus vários atores e fatores para que o currículo se expresse no cotidiano escolar. Retornando ao método cartográfico, esta materialidade é possível dado o jogo estabelecido pelos atores; não é rígido e ou definitivo, mas possível. Corre o risco, porém, de se constituir em arborescência. Da mesma forma que o currículo acaba escolhendo, unificando e direcionando a forma que os saberes precisam ser aplicados ao nível para o qual ele é concebido, este também acaba sendo excludente, já que os saberes incluídos perpassam pelo juízo de valores das várias pessoas que se debruçam em delimitar o que deve e o que não deve ser estudado entre “o universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (Silva, 2016, p. 15). Sacristán (2013) refere-se a esse aspecto como um “poder regulador” (Sacristán, 2013, p. 23) que aponta para as seguintes

indagações: “A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras?” (Sacristán, 2013, p. 23). Cabe destacar que tais questionamentos adquirem relevância especialmente quando tomamos o currículo como um “projeto educacional” (Sacristán, 2013, p. 24). É lógico que da idealização como um projeto de educação até a efetivação real da promoção do conhecimento na ponta, que seriam os alunos, há vários aspectos a serem vencidos por gestores, professores, alunos e comunidade escolar. Porém, mesmo assim, anseia-se ir além de vencer os conteúdos programados a serem estudados. Sacristán (2013) escreve:

O desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos (Sacristán, 2013, p. 33).

O currículo, adquirindo esse *status* de projeto, objetivará também formar cidadãos éticos que podem dominar os saberes formais que a Academia preconiza. Mas não só isso, eles também podem acolher os valores humanísticos e dominar os saberes culturais como seres humanos preocupados com os demais seres da terra, preocupados com as comunidades locais e globais em que estão inseridos (Morin, 2010), responsáveis pelas suas atividades na vida planetária e íntegros para respeitar as diferenças nos vários âmbitos de convívio social, entre outros fatores. É desse caráter interdisciplinar, envolvendo a filosofia, a história, a antropologia, a sociologia, a economia, a epistemologia, a psicologia etc. (Sacristán, 2013), além do caráter transversal, dialogando as ementas das disciplinas com as necessidades reais e atuais, que devemos nos valer para tornar o currículo uma materialização do diálogo entre o contexto social real no qual ele está inserido.

2.2 O CURRÍCULO DECOLONIAL

Como relatado anteriormente, a noção de currículo perpassa várias questões que tornam a sua definição difícil. Porém, mais importante do que definir o que é, é definir a que vertente, ou seja, a que teoria este se filia (Silva, 2016).

Definir as veredas pelas quais o currículo seguirá é, de certa maneira, como foi dito, demarcar socialmente *o quê?, por quê? e quem?* este representa nos jogos de poder (Silva, 2016) dispostos na sociedade. A homogeneização cultural é um aspecto que veio acompanhando o currículo pela perspectiva colonial, eurocêntrica, mas que precisa ser superado considerando “a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (Silva, 2016, p. 85). É certo de que o currículo precisa refletir o multiculturalismo que permeia a sociedade, já que tomar apenas uma das variantes sociais que temos como sendo *a correta* ou *a que deve ser seguida* é desconsiderar outras manifestações que existem, daí o motivo de buscar um currículo denominado *decolonial*. Pensar em uma educação para o século XXI alicerçada nas conjunturas atuais, na decolonialidade, é justamente rever pontos até então tidos como sendo o *padrão*, mas que não congregam, não espelham/refletem a realidade a qual este século tem se filiado.

A ideia de decolonialidade está alicerçada no rompimento dos padrões eurocêtricos impostos (e seguidos) até então como universais, balizadores, mesmo que de forma inconsciente. Segundo Walsh (2007), decolonialidade

Es señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, en una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea, implica un trabajo de orientación decolonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la decolonialidad³ (Walsh, 2007, p. 12).

Alinhadas ao que dispõe Walsh (2007), Oliveira e Candau (2010) citam o termo ‘colonialidade do poder’, cunhado por Aníbal Quijano (2005 *apud* Oliveira; Candau, 2010), para referir-se à ideia de impor o imaginário, os costumes, as ideias àqueles que foram

³ Tradução de Candau (2020, p. 680): “É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade”.

colonizados, mais especificamente os povos da América Latina, África e Ásia, que tiveram seus conhecimentos reprimidos para dar vez e voz aos ideais e pensamentos de seus colonizadores. Disso surge o que os autores referem como “a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Desse imbróglio surge também a questão de *raça*, que fez com que aqueles que não eram da mesma *raça* que os europeus fossem postos à margem e inferiorizados há séculos, tido como um instrumento de classificação e de controle social (Walsh, 2007). Ademais, o padrão europeu acabou afetando não só as questões de *raça*, mas também os aspectos linguísticos e culturais como um todo, uma vez que aquilo que não era legitimado como eurocêntrico não tinha relevância – e a isso podemos citar as próprias línguas de povos autóctones que foram ignoradas na história (Oliveira; Candau, 2010). No princípio da colonialidade do poder só existe o europeu e o resto está sujeito ao apagamento, ao esquecimento, à marginalização, à “não-existência” (Oliveira; Candau, 2010, p. 21). “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (Oliveira; Candau, 2010, p. 22).

Porém, à medida em que a própria modernidade foi permitindo desmascarar a imposição eurocêntrica como elemento balizador colonial, despontou-se a possibilidade de “introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder” (Oliveira; Candau, 2010, p. 23). É desse desvelar que, a partir de estudos como o de Walsh (2007), entra em cena a ideia de um currículo decolonial, que se ancora em justamente considerar as vozes, as culturas e os povos apagados.

Candau (2020, p. 679) revela que “Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras”, o que significa que o currículo tem se movimentado e tem buscado atender, de certa maneira, ao que a sociedade vem pedindo. Mas será que está havendo mesmo a inclusão da interculturalidade e do multiculturalismo na vivência real do currículo ou essa é só uma forma de atender aos dispositivos legais, mas continuar seguindo por uma hegemonia eurocêntrica? Apesar de incitarmos a dúvida, essa é uma questão que tem sido cada vez mais cobrada pelos vários setores da sociedade e que intelectuais de áreas distintas buscaram trazer para discussão a questão de identidade no currículo e desvelá-las no cotidiano. É importante “Reconhecê-las e nomeá-las, como afirma Maldonado-Torres (2007), nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna

(p. 131)” (Candau, 2020, p. 681). A proposta de um currículo decolonial liga-se à ideia de desnaturalizar a colonialidade (Candau, 2020) tão presente nos vários setores sociais.

2.3 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS

A história dos Cursos de Letras no Brasil é relativamente recente, considerando que o que se propõe a estudar nesses cursos, entre vários assuntos, alicerça-se em aspecto deveras importante, que denominamos de *língua*. A *língua portuguesa* veio com os portugueses, obviamente, quando estes chegaram ao Brasil, mas os cursos preparatórios para profissionais do ensino superior apareceram somente três séculos após (Fialho; Fideles, 2008).

Em uma retomada histórica, Souza (2014) divide em seis os períodos pelos quais o curso de Letras passou desde 1500.

No primeiro período, de 1549 a 1836, o autor esclarece que o marco inicial se dá a partir da movimentação promovida pelos jesuítas, em Salvador, quando estes fundam “o primeiro estabelecimento escolar a funcionar no Brasil” (Souza, 2014, p. 13). Durante os quase trezentos anos desse primeiro período, pode-se dizer que os estudos centraram-se no que Sacristán (2013, p. 15) e Japiassu (1976, p. 47) denominam de “*trivium*”, que era a gramática, a retórica e a dialética, mas aliando a poética, que aí temos como *Letras Humanas* (Fialho; Fideles, 2008), além de “Latim, Grego e Hebraico, com predominância do Latim como língua da cultura intelectual” (Fialho; Fideles, 2008). Conforme Souza (2014), ademais dos centros de estudos religiosos, a partir de 1759 começaram a ocorrer o que hoje nós conhecemos como aulas particulares, mas que na época denominavam-se “aulas régias, [que eram] concessões especiais do Estado a professores para lecionarem determinada disciplina, em geral em suas próprias casas, como atividade secundária e pagamento pouco mais do que simbólico” (Souza, 2014, p. 14). Cabe destacar que, nessa época, o Brasil não contava com uma Universidade própria e, por isso, a primeira universidade brasileira, mas não sendo alocada no Brasil, foi a Universidade de Coimbra, na qual, nesse primeiro período, cerca de 2.500 brasileiros foram graduados (Teixeira, 1989 *apud* Fialho; Fideles, 2008).

Após isso, já num segundo período, de 1837 a 1907, Souza (2014) esclarece-nos que o Brasil nessa época já buscava consolidar um sistema próprio de ensino, decorrente principalmente de sua independência. Fundou-se, então, o Colégio Pedro II, no ano de 1837 (Souza, 2014). Antes disso, porém, em outras áreas já se observava a movimentação para a criação de cursos formais na nação brasileira. Conforme Souza (2014),

Assim, no Rio de Janeiro, em 1808, cria-se a Academia de Marinha, e em 1810 a Real Academia Militar, destinadas à formação de militares e engenheiros. Também em 1808, em Salvador, institui-se um Curso de Cirurgia, e no Rio, no mesmo ano, um de Anatomia e outro de Cirurgia, aos quais se seguiu o de Medicina, instalado em 1810. Ainda em Salvador, fundam-se uma Cadeira de Economia (1808), um Curso de Agricultura (1817) e um de Desenho Técnico (1818), enquanto no Rio surgem um Curso de Agricultura (1814), a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (1816) – depois sucessivamente redenominada Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820) e Academia de Artes (1826) – e um Laboratório de Química (1818). Cursos Jurídicos, por seu turno, são inaugurados em 1827, nas cidades de Olinda e de São Paulo (ELLIS, p. 367-36) (Souza, 2014, p. 14-15).

Observa-se a crescente movimentação para a instauração das diversas áreas, mas não se vê, ainda, nada a respeito dos cursos superiores em Letras. Com a fundação do Colégio Pedro II, houve também a criação do curso de bacharelado em Letras (Fialho; Fideles, 2008) em que se estudavam

[...] línguas clássicas – Latim e Grego –, língua vernácula, línguas estrangeiras – Francês, Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano – e, na subárea de literatura, primeiramente Retórica e Poética, e depois, a partir de 1860, também História das Literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras, clássicas) (Souza, 2014, p. 15).

Após “um ciclo de sete anos de estudos (cumpridos, via de regra, dos 12 aos 18 anos), recebiam o título de bacharéis em Letras” (Souza, 2014, p. 15).

O terceiro período, de 1908 a 1932, foi marcado pelas várias tentativas de elevar a *Letras* ao nível Superior. Souza (2014) relata os diversos centros fora do Colégio Pedro II que tentaram trazer essa abordagem de formação superior em Letras, mas que tiveram curto período de funcionamento, exceto um.

1 – Faculdade Eclesiástica (depois Pontifícia) de São Paulo: fundada em 1908 e extinta em 1914; 2 – Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo: fundada em 1908, interrompeu suas atividades em 1917, por causa da Primeira Guerra; voltou a funcionar em 1922, passando a chamar-se, a partir de 1931, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, sendo posteriormente incorporada à Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quando da sua fundação, em 1946; 3 – Academia de Altos Estudos: fundada em 1916, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, passa a chamar-se, a partir de 1919, Faculdade de Filosofia e Letras, cessando as atividades em 1921; 4 – Faculdade de Filosofia e Letras do Rio de Janeiro: fundada em 1924 e extinta em 1937; 5 – Faculdade Paulista de Letras e Filosofia: fundada em 1931 e extinta no ano seguinte (Souza, 2014, p. 15).

No quarto período, de 1933 a 1962, considerando a fundação de universidades no país, observa-se, finalmente, a criação de cursos superiores de Letras. Souza (2014) apresenta os cursos mais antigos:

1 – O da PUC-SP, que remontaria a 1908 ou 1933, conforme o referencial que se adote como seu núcleo originário (respectivamente, a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, ou o Instituto Sedes Sapientiae); 2 – o da USP, instituído em 1934; 3 – o da UFRJ, datado de 1935; 4 – o da UFPR, fundado em 1938; 5 – os da UERJ e da UFMG, ambos de 1939 (Souza, 2014, p. 16).

Como vertentes de estudo, o curso de Letras, a partir do Decreto-Lei nº 1,190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), determina que a seção do curso de Letras da Faculdade Nacional de Filosofia teria, como cursos ordinários, a) curso de letras clássicas; b) curso de letras neolatinas; c) curso de letras anglo-germânicas (Brasil, 1939; Souza, 2014). Os cursos, que tinham três anos de duração, instauraram, finalmente, o que Souza (2014, p. 18) denomina de “profissionalização do magistério”, já que não havia, até então, formação específica para professores das diversas áreas.

O quinto período, datado de 1963 a 2000, foi marcado de pós-reformas no currículo, considerando que, inicialmente, o curso de quatro anos era de tripla habilitação: “depois de um ciclo de estudos de quatro anos, se diplomava em Português e respectivas literaturas, e simultaneamente em pelo menos mais duas línguas e respectivas literaturas, conforme a modalidade de sua escolha” (Souza, 2014, p. 18), chegando, em alguns casos, a “cinco línguas com as respectivas literaturas” (Chagas, 1962, p. 80). Essa variedade acabava fazendo com que o ensino ficasse um pouco precarizado (Souza, 2014) e, conforme Chagas (1962, p. 80), “a presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado”. Disso foi proposta a minuta do *Currículo Mínimo* para os cursos de Letras (Chagas, 1962; Souza, 2014) em que cursos de licenciatura ou bacharelado não deveriam ter mais do que duas línguas e deveriam abrigar uma área comum, que seria o Português e a sua respectiva literatura; o Latim; e a linguística básica relacionada à língua vernácula e estrangeiras (Chagas, 1962), e uma área diversificada, que seriam as línguas clássicas ou modernas, ademais das respectivas literaturas, além de Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica (Chagas, 1962). Do parecer de Anísio Teixeira e Abgar Renault, aprovou-se a minuta do relator, Valnir Chagas, com a exceção de não considerar o Latim como “útil, conveniente e eficaz no enriquecimento da formação do professor, senão porque o curriculum é mínimo e o estudo não é essencial” (Chagas, 1962, p. 84). Assim, o *Currículo Mínimo* do curso de Letras ficou composto por

[...] um repertório básico de matérias obrigatórias para cada curso universitário. No caso de Letras, o Currículo Mínimo constava de oito matérias, cinco das quais previamente determinadas, e mais três que cada instituição deveria escolher numa lista constante da norma legal, para a constituição do seu Currículo Pleno. A lei fixava assim as cinco matérias de que nenhum curso de Letras poderia prescindir no Brasil, a saber: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística. Igualmente, estabelecia uma relação de matérias para a escolha das três complementares: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega, Literatura Grega (Souza, 2014, p. 18).

Essa mudança contribuiu para que as universidades pelo país pudessem adequar a sua grade de acordo com o contexto educacional em que elas estão inseridas. Por fim, Souza (2014) indica que o sexto período seria de 2001 à atualidade. A autora destaca que, com as Diretrizes Curriculares, a ideia de se delimitar que matérias deveriam compor o currículo do curso acaba sendo deixada de lado, sendo que, nos novos documentos balizadores, constava que “os conteúdos [...] devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários’ (Conselho [...], 2001, p. 25)” (Souza, 2014, p. 20). Observa-se a inclusão de novos termos no currículo visando a responder ao que o novo século solicitava: “‘interculturalismo’, ‘inter-’ e ‘mutidisciplinaridade’, ‘novas tecnologias’, ‘pragmatismo das sociedades modernas’, ‘valores humanistas’” (Souza, 2014, p. 20). Ainda, ela destaca o aumento da carga horária dos cursos, que se elevou em cerca de 25% na modalidade de licenciatura (de 2.200 horas para 2.800 horas).

Apesar de conceitualmente aparecer somente até o sexto período, há que se considerar que dos anos 2020 em diante, senão antes, um novo perfil de estudantes de Letras e das demais áreas tem ingressado à Universidade. São pessoas que estão permeadas por tecnologias digitais e inteligências artificiais, que têm hábitos diferentes de leitura e de estudo se comparados aos estudantes de 20 anos atrás. Desse novo perfil emerge, é claro, a necessidade de rever urgentemente o fio condutor do currículo dos cursos de Letras. Mas será que o currículo tem atendido às necessidades desse novo público e dessa nova realidade social?

Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001), consta o caráter flexível da estrutura do currículo que

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante

entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; - propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (Brasil, 2001, p. 29).

Daí observa-se o destaque que se dá ao conceito de *currículo* que as Diretrizes indicarão:

[este] deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o **currículo** deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (Brasil, 2001, p. 29).

Para concretizar o que se busca com as Diretrizes, espera-se que haja uma interlocução entre pesquisa, ensino e extensão, e que o profissional formado “esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins [além de] comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (Brasil, 2001, p. 30-31). É preciso olhar para a realidade e readaptar o que for necessário, de modo que a formação reflita o preparo para atender às necessidades do meio e não sirva apenas como mero reprodutor do que está posto há anos e que, talvez, já não funciona ou não dá conta da realidade que emerge e que se altera constantemente.

2.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento institucional em que estão expressos “os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina/componente curricular ou área do conhecimento, elencados na Matriz Curricular, assim como os conteúdos de ensino considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes” (Paraná, [201?]). Ainda, tem-se o PPP como “o instrumento balizador das ações acadêmicas, dando direção à gestão e às atividades pedagógicas de cada curso de graduação” (Universidade [...], 2014, p. 5).

É no PPP que estão expressas as formas como teoria e práticas serão construídas e entrelaçadas no cotidiano escolar para efetivar o que se propõe a ensinar. Por refletir

diretamente na forma como são formados os novos profissionais, espera-se que o PPP passe por adequações sistemáticas periódicas de modo a atualizar e contemplar as novas demandas que o meio social ou a área exigem, buscando, assim, atender às demandas emergentes. Desse modo, entendemos que, desde a sua concepção, ao PPP deveria estar circunscrita a questão da transversalidade. Ademais, observa-se a necessidade de concebê-lo, de acordo com as Diretrizes para o Ensino de Graduação da Unioeste (Universidade [...], 2014): - com flexibilidade; - de modo a corresponder aos interesses sociais a nível local, regional, nacional e internacional; - com liberdade para definir o perfil do egresso formado; - com a inserção e a articulação de questões que perpassem questões éticas, ambientais, sociais, voltados para a formação de um cidadão preocupado com as questões planetárias; - com interlocuções interdisciplinares; - e com articulação entre ensino, pesquisa e extensão no caráter teórico-prático dos cursos.

Apesar de o PPP ser essencialmente um documento que deveria ser constantemente revisitado e aprimorado, em virtude das demandas de trabalho, temos a impressão de que estes são atualizados somente quando determinações legislativas são impostas e a sua adequação torna-se imprescindível para a manutenção e o funcionamento dos cursos, quando na verdade a universidade deveria ser o cadinho que engendraria as mudanças. Não que os membros do NDE ou Colegiados não queiram atualizá-lo, mas discutir currículo e o que este deve ou não contemplar é algo que não se consegue resolver rapidamente, em poucas reuniões – e considerando as outras demandas de ensino, o corpo docente e discente acaba deixando para revisitá-lo somente quando realmente é *obrigatório* e imprescindível. Um exemplo foi com a determinação da Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES, que *obrigou* as instituições de ensino superior, no nível da graduação, a alterarem os seus PPP diante das novas diretrizes para a incorporação de no mínimo dez por cento do total da carga horária do curso com atividades de extensão para que os cursos tivessem o reconhecimento renovado.

2.5 ABORDAGENS DISCIPLINAR, PLURI/MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR, TRANSVERSAL

Conforme apresentado, a concepção de currículo está atrelada a questões teóricas e práticas de como as relações políticas, culturais, sociais e humanas dialogarão e irão refletir na materialidade das práticas pedagógicas na escola. Entretanto, um aspecto importante a ser considerado é a forma, ou as abordagens, que o currículo será organizado e como este se constituirá na prática. A necessidade de buscar abordagens além das que preconizava a ciência

clássica se deu em virtude do carácter complexo que acabou, naturalmente, por se manifestar socialmente. As abordagens curriculares a serem utilizadas

Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (Brasil, 2013, p. 27-28).

A partir de nosso entendimento, as abordagens do currículo podem ser divididas em disciplinar, pluri/multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal. Não é nosso intuito dizer que determinada abordagem é melhor do que a outra, pois, a depender do contexto e da situação, deve-se haver uma adequação do tipo de abordagem a ser utilizada, mas não que esta somente deva permear o currículo. Assim como há uma pluralidade de questões a serem consideradas na formulação de um currículo, naturalmente as abordagens a serem utilizadas precisam ser plurais e não únicas. Estabelece-se, assim, uma noção de complementação e não de antagonismos, como se tudo aquilo que está além do que estabelece a noção de disciplinaridade fosse destoante e inimigo do que a noção clássica estabelece. Mas será que os currículos têm abarcado várias abordagens?

2.5.1 Disciplinaridade

A noção de disciplina fixa-se apenas em um nível de Realidade (Nicolescu, 1999b) e diz respeito apenas a esse nível que se filia diretamente ao paradigma hegemônico da ciência moderna (Morin, 2005). Representa a especialização das disciplinas acadêmicas que tomou força no século 19 (Lawrence, 2010). Essencialmente, o termo disciplina é utilizado “to refer to an area of study as defined by the organisational structure of universities” (Mennes, 2021, p. 40)⁴.

Japiassu (1976, p. 60) apresenta sete aspectos que caracterizam “a natureza de uma disciplina científica”: “domínio material; [...] domínio de estudo; [...] nível de integração teórica; [...] métodos; [...] instrumentos de análise; [...] aplicações das disciplinas; [...] contingências históricas”. Tais aspectos, apesar de bem estabelecidos, centram-se apenas numa

⁴ “[...] para se referir a uma área de estudo definida pela estrutura organizacional das universidades” (Mennes, 2021, p. 40, tradução nossa).

“progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo” (Japiassu, 1976, p. 61). Para o autor,

[...] “disciplinaridade” significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (Japiassu, 1976, p. 72).

Estabelecer as fronteiras será o fator principal para que a metodologia da disciplina se estabeleça, mas disso decorre a sua principal crítica: por estabelecer limites de atuação, por categorizar e dividir os saberes, conforme fora dito, reconhece apenas um nível de realidade mesmo estando diante de fenômenos complexos inerentes à sociedade.

2.5.2 Pluri/multidisciplinaridade

A ideia de pluri/multidisciplinaridade revela, como já consta do significado do próprio termo, a ideia de pesquisar um objeto a partir de vários vieses por várias disciplinas ao mesmo tempo. Nicolescu (1999b) exemplifica o caso de uma obra de arte, que pode ser pesquisada não só pela perspectiva da arte, mas também de outras, como química, física, geometria etc. Estabelecer um estudo pluridisciplinar é proporcionar um aprofundamento do objeto de estudo, já que, apesar de estudá-lo em uma única disciplina e esgotar todas as informações possíveis, ainda é possível ir além e verificar os outros significados que podem ser retirados a partir de outros vieses.

À multidisciplinaridade, Alvarenga *et al.* (2015) inferem que esta se refere

[...] ao tratamento de um dado tema ou problema de investigação por várias disciplinas sem que haja, no entanto, entre os pesquisadores, efetivas trocas dos campos científicos ou técnicos de origem. Daí ser considerada como uma verdadeira prática disciplinar que permite abordar tão somente o fenômeno sob diferentes ângulos ou perspectivas disciplinares (Alvarenga *et al.*, 2015, p. 62).

Nesse tipo de abordagem, é como se a Biologia soubesse que, por exemplo, o fenômeno da chuva poderia ser estudado pelo viés da Física, mas não se interessasse pelas contribuições que esta poderia fazer à Biologia.

Pelo viés pluridisciplinar,

[...] trata-se de uma justaposição de disciplinas no tratamento de um dado tema, ou problema de investigação, cujos pesquisadores realizam efetivas trocas teóricas, metodológicas e de tecnologias de pesquisa, normalmente dentro de uma mesma área de conhecimento (Alvarenga *et al.*, 2015, p. 62).

Na perspectiva de Alvarenga *et al.* (2015), que está em consonância ao que propõe Japiassu (1976), a diferença entre multi e pluridisciplinaridade está na questão de que em uma não há diálogo entre os pesquisadores das áreas, mas em outra há o estabelecimento de interlocução entre elas, como se ocorresse uma “cross-fertilisation” (Mennes, 2021, p. 42) no sentido de aprimorar os resultados a serem obtidos a partir da mistura de ideias, interações, entre as diversas áreas. Apesar de permitir o estudo por várias áreas, a pluri/multidisciplinaridade não implica “necessariamente um trabalho de equipe e coordenado” (Japiassu, 1976, p. 72); observa-se uma falta de diálogo entre as áreas, tanto para enriquecer o objeto de estudo quanto para enriquecer a própria área com os conhecimentos que poderiam ser adquiridos com a interlocução entre multidisciplinas. Embora Japiassu (1976) e Alvarenga *et al.* (2015) façam uma separação entre as abordagens pluri e multidisciplinares, entendemos que ambas acabam, na essência, tendo o mesmo cerne: permanecer no mesmo nível de interação, ainda que a multidisciplinaridade não almeje cooperar com as áreas com que o objeto de estudo pode se relacionar. Nicolescu (1999b) ressalta que, apesar do seu caráter de estudo diversificado, a pluri/multidisciplinaridade ainda tem fortes vínculos com a noção de pesquisa disciplinar.

2.5.3 Interdisciplinaridade

A noção de interdisciplinaridade aborda a ideia de aplicar os métodos de uma disciplina em uma outra para contribuir com os seus estudos, estabelecendo, assim, uma noção de diálogo e interação entre os especialistas (Japiassu, 1976) e as suas diferentes práticas (Mennes, 2021).

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo

preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75).

Lawrence (2010, p. 18) também relembra que ao conceito de interdisciplinaridade está constantemente denotando “scientific research that involves a number of disciplines⁵”. Por esse viés, Nicolescu (1999b) também destaca que a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida em três graus: de aplicação, epistemológico e de geração de novas disciplinas. No grau de aplicação, por exemplo, “os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer” (Nicolescu, 1999b, p. 2). No grau epistemológico, “a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito” (Nicolescu, 1999b, p. 2). E na geração de novas disciplinas, temos, por exemplo, que “a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática” (Nicolescu, 1999b, p. 2).

A interdisciplinaridade, porém, ainda continua arraigada na ideia disciplinar (Nicolescu, 1999b) e suas trocas “permanecem circunscritas ao âmbito do conhecimento considerado científico” (Alvarenga *et al.*, 2015, p. 63), apesar de ser uma das abordagens que tece fortes críticas às barreiras que a ideia de disciplina acabou por estabelecer (Japiassu, 1976).

2.5.4 Transdisciplinaridade e transversalidade

A transdisciplinaridade, nesse contexto, surge, como consta do próprio termo, *transgredir* tudo aquilo que obstruiu a manifestação complexa de tudo. O prefixo *trans-* “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (Nicolescu, 1999b, p. 2). Seu prefixo denota também “transgressing the boundaries defined by traditional disciplinary modes of inquiry” (Lawrence, 2010, p. 19)⁶. Aliada à definição proposta por Basarab Nicolescu, Lawrence (2010) apresenta quatro pontos principais que perpassam a transdisciplinaridade, a saber:

First, transdisciplinarity tackles complexity in science and it challenges knowledge fragmentation (Sommerville and rapport, 2000). It deals with

⁵ “Pesquisa científica que envolve um número de disciplinas” (Lawrence, 2010, p. 18, tradução nossa).

⁶ “Transgredindo os limites definidos pelos modos disciplinares tradicionais de investigação” (Lawrence, 2010, p. 19, tradução nossa).

research problems and organizations that are defined from complex and heterogeneous domains, such as climate change or housing and health (Lawrence, 2004). As well as by complexity and heterogeneity, this mode of knowledge production is also characterized by its hybrid nature, non-linearity and reflexivity, transcending any academic disciplinary structure (Balsiger, 2004). Second, transdisciplinary research accepts local contexts and uncertainty; it is a context-specific negotiation of knowledge (Thompson Klein, 2004). Third, transdisciplinarity implies intercommunicative action. Transdisciplinary knowledge is the result of inter-subjectivity (Després *et al.*, 2004; Thompson Klein *et al.*, 2001). [...] Fourth, transdisciplinary research is often action oriented (Després *et al.*, 2004). It entails making linkages not only across disciplinary boundaries, but also between theoretical development and professional practice (Lawrence, 2004). Transdisciplinary contributions frequently deal with real-world topics and generate knowledge that not only addresses societal problems, but also contributes to their solution (Pohl and Hirsch Hadhorn, 2007) (Lawrence, 2010, p. 17-18)⁷.

Contra-pondo-se ao que determina a noção de disciplina, a transdisciplinaridade admite várias realidades postas ao mesmo tempo, que podem ou não se relacionar por meio das diversas formas de dinâmica (Nicolescu, 1999b). A não-simplificação da realidade e o reconhecimento as várias perspectivas que podem surgir colaboram para reconhecer que a transdisciplinaridade “is at once between disciplines, across disciplines and beyond any discipline, thus combining and going beyond all the processes of multidisciplinary and interdisciplinarity” (Lawrence, 2010, p. 19)⁸. A partir desse aspecto apresentando, podemos fazer uma correlação com o conceito de extensão que circula no meio acadêmico, que é o da dimensão da prática. Extensão é exercício, embora tenha sua dimensão epistêmica e aí se relaciona com a pesquisa. Se a extensão atingir de fato essa natureza de transferência de conhecimento, ação organizativa do social (neste caso, de envolver alunos de Letras com exercícios práticos para transferência de saber), então se atingirá, por meio da extensão, essa característica de transdisciplinaridade.

⁷ “Em primeiro lugar, a transdisciplinaridade aborda a complexidade na ciência e desafia a fragmentação do conhecimento (Sommerville e Rapport, 2000). Trata de problemas de investigação e organizações que se definem a partir de domínios complexos e heterogêneos, como as mudanças climáticas ou questões de habitação e saúde (Lawrence, 2004). Para além da complexidade e heterogeneidade, esse modo de produção do conhecimento caracteriza-se também pelo seu carácter híbrido, não linear e reflexivo, transcendendo qualquer estrutura disciplinar acadêmica (Balsiger, 2004). Em segundo lugar, a pesquisa transdisciplinar aceita contextos e incertezas locais; é uma negociação de conhecimento específica do contexto (Thompson Klein, 2004). Em terceiro lugar, a transdisciplinaridade implica ação intercomunicativa. O conhecimento transdisciplinar é o resultado da intersubjetividade (Després *et al.*, 2004; Thompson Klein *et al.*, 2001). [...] Em quarto lugar, a pesquisa transdisciplinar costuma ser orientada para a ação (Després *et al.*, 2004). Implica fazer ligações não apenas entre as fronteiras disciplinares, mas também entre o desenvolvimento teórico e a prática profissional (Lawrence, 2004). As contribuições transdisciplinares frequentemente lidam com tópicos do mundo real e geram conhecimento que não apenas aborda problemas sociais, mas também contribui para sua solução (Pohl e Hirsch Hadhorn, 2007)” (Lawrence, 2010, p. 17-18, tradução nossa).

⁸ “Está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina, combinando e indo além de todos os processos de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade” (Lawrence, 2010, p. 19, tradução nossa).

É importante destacar que, à noção de transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (2000), adere-se também a ideia de níveis transdisciplinares, pois, a depender do contexto, a transdisciplinaridade pode se aproximar da disciplinaridade, da pluri/multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade (Nicolescu, 1999b). Ela não fica isolada em si.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade (Brasil, 2013, p. 28).

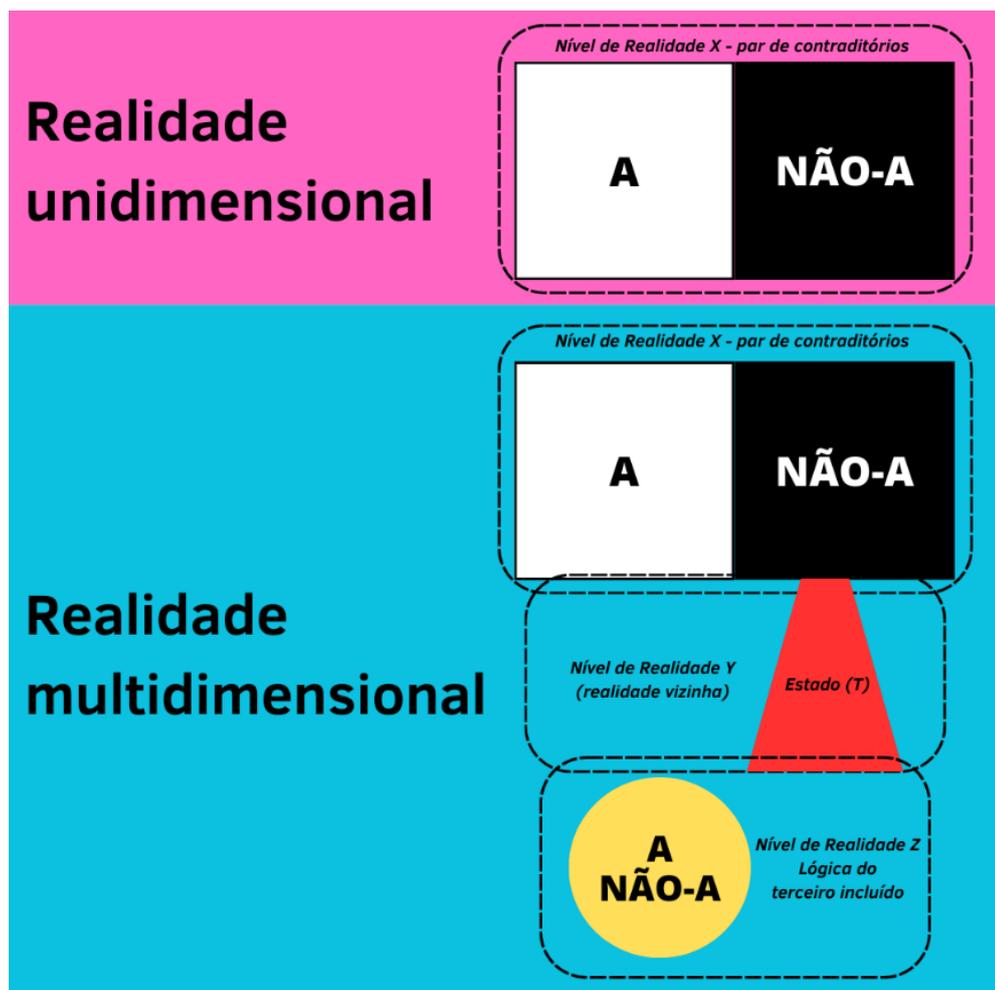
Apesar de haver as várias abordagens, conforme nos esclarece Nicolescu (1999b, p. 3), “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. Tal conhecimento precisa coexistir com essa quádrupla extensão, visto que seguir apenas por um único invés, e tê-lo somente como aquele que supostamente existe verdadeira e exclusivamente, é incorrer num erro gravíssimo, considerando todos os aspectos que já abordamos aqui.

Para que a transdisciplinaridade possa ocorrer de forma concreta, ou seja, atingindo o nível extensionista como interação, para que possa colaborar nas dinâmicas de produção do conhecimento e não fique apenas no plano imagético dos teóricos que a defendem, Nicolescu (1999b) estabelece uma metodologia para que esta ocorra. Os pilares metodológicos transdisciplinares ancoram-se: a) nos níveis de Realidade; b) na Complexidade; c) na lógica do terceiro incluído.

Para compreender o primeiro pilar, Nicolescu (1999b) esclarece-nos que é necessário considerar outras realidades além da unidimensional. Foi com a física quântica que outros níveis puderam ser considerados (Nicolescu, 1999b) e até fez com que a noção de complexidade fosse tida como um campo a ser explorado, como vimos. Esse fato está intrinsecamente ligado à noção de ir além da lógica maniqueísta que o próprio Nicolescu propõe e que faz parte dos pilares, que é a lógica do terceiro incluído. Na dualidade maniqueísta, em que existe somente *A* e *não-A*, verdadeiro ou falso, é normal que seja considerada apenas uma única realidade, uma vez que as noções *A* e *não-A* encontram-se no mesmo nível, não há o que considerar mais nada além daquilo. Grosso modo, ou você “é”, ou você não “é”. Não há espaço para uma opção terceira, daí vem o que Nicolescu (1999b) refere como “Lei do Terceiro Excluído”.

Para ir além da unidimensionalidade, agregando aí a lógica do terceiro incluído, não há como considerar um único nível de interação, já que tal lógica extrapola a dualidade de *A* e *não-A*, concebendo que pode haver uma terceira via em que, ao mesmo tempo, um *estado T* possa ser *A* e *não-A* ao mesmo tempo; disso surge a necessidade de se considerar uma outra realidade que aceite essa variável que congregue a existência de duas ideias convivendo numa mesma unidade. Dessa relação entre a realidade *A* e *não-A* e da realidade vizinha, em que consta o *estado T* que aceita a dualidade *A* e *não-A*, surge uma interação *ad infinitum* dos níveis de realidade. Nesse entendimento podemos também associar a noção de cartografia do pensamento (Deleuze; Guattari, 2011; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), já que ir por esse caminho é compreender que não existe apenas a dualidade dos fatos; há outros resultados que podem ser obtidos se tomados novos caminhos, se as ideias forem repensadas, revisitadas, ajustadas etc.

Figura 4 – Pilares metodológicos transdisciplinares



Fonte: elaborado pelo pesquisador, baseando-se em Nicolescu (1999b)

Na realidade multidimensional, observamos que há a possibilidade de coexistência “no mesmo momento do tempo” (Nicolescu, 1999b, p. 9) dos três axiomas: *A*, *não-A* e *A / não-A*.

A lógica do terceiro incluído não aboli a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído é certamente validada em situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada: ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros (Nicolescu, 1999b, p. 9).

É nessa complexa relação entre os termos opostos que surge um novo termo que vai além, que transcende as barreiras maniqueístas consideradas até então, buscando-se somar os dois termos para criar novos valores. Nessa inter-relação entre os axiomas, a transversalidade desponta como um aspecto a ser considerado para a produção do conhecimento, partindo-se da lógica do terceiro incluído para a interação de campos de estudo distintos.

A respeito da transversalidade,

[esta] é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado (Brasil, 2013, p. 29).

Diz-se que ambas as noções se complementam porque “A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento” (Brasil, 2013, p. 29). Ao buscar o trabalho pautado na transversalidade, temos a possibilidade de trazer à cena o conhecimento teórico aprendido na escola para ser pensado a partir de questões reais, de desafios que fazem parte do cotidiano do estudante, buscando, assim, não ser mera teoria que não tem relação alguma ou pouca relação com o meio.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes

de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p. 29).

A ideia de transversalidade dialoga com a abordagem interdisciplinar, já que ambas objetivam dialogar sobre determinado problema ou questão em várias áreas, inter-relacionando-se, mas há uma diferença fundante entre elas. Enquanto a interdisciplinaridade tem sua essência no conhecimento oficial e presente em estudos muitas vezes não atuais, a transversalidade traz o momento presente para dentro dos estudos e das discussões, já que considera questões conscientes e cósmicas (Nicolescu, 1999). Com a transversalidade podemos discutir sobre a guerra, levar a pensar na paz, prescrutar as pandemias, dando um sentido àquilo que é, de certa maneira, atual. Ela atualiza os conhecimentos enquanto análise de um movimento vivo e atual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a transversalidade é apresentada para pautar a organização dos conteúdos escolares a partir de quatro aspectos. No primeiro aspecto, os temas transversais não constituiriam áreas novas a serem criadas, mas uma interlocução entre as áreas já existentes – o que aqui nós defendemos como uma interlocução transdisciplinar, já que à época de elaboração de tais Parâmetros, objetivava-se trazer para a prática pedagógica uma interdisciplinaridade pautada nas questões transversais. No segundo aspecto, a transversalidade buscará extrair o senso crítico dos indivíduos, mas não se direcionando apenas a ensinar o conhecimento acadêmico, mas também o conhecimento que colaborará para a construção de pessoas conscientes que fazem parte de um ambiente muito maior: o planeta Terra, envolvendo os saberes locais e os saberes globais, já tratados no início de nosso texto. Nesse ponto, o senso ético de seres pertencentes a um coletivo precisará ser explorado. Ou seja, a escola não pode objetivar que a formação para os saberes acadêmicos vise apenas ao bom desempenho dos indivíduos enquanto profissionais; ela também precisa formar pessoas que entendam que não estão sozinhas no mundo, que dependem de um coletivo para viver e que a forma de tratar o coletivo – seres animados (outros seres humanos, animais, natureza etc.) e seres inanimados (o próprio recursos material disponível na Terra) – afetará o seu próprio desenvolvimento. No terceiro aspecto, a perspectiva transversal colaborará para que haja diálogo entre todas as partes, pois “os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar” (Brasil, 1998, p. 29). Não se fechar em si mesmo é um aspecto que não faz parte da perspectiva transdisciplinar; todas as partes interagem entre si, buscando construir vários conhecimentos, e todos têm a devida importância e o devido valor. Por fim, no quarto aspecto, aponta-se para a necessidade de a transversalidade perpassar toda a

formação do indivíduo. Esse é um aspecto que há muito precisa ser superado – e, inclusive, é o que estamos tentando contribuir para que paradigmas como esse sejam rompidos. Parece-nos que, à medida que os estudantes avançam na escolarização, o conhecimento teórico acaba tomando o espaço do senso de humanidade da pessoa, em virtude principalmente da racionalidade do então *homo sapiens*. Na educação infantil, dialoga-se com as crianças sobre aspectos ambientais, respeito ao próximo, boas-maneiras e outras questões que são colocadas em xeque, colocadas de lado ou até esquecidas quando pensamos nos jovens ingressantes da faculdade, por exemplo. Se queremos construir um pensamento transdisciplinar e transversal, é salutar que haja diálogo constante de aspectos éticos e morais por toda a vida, nas várias áreas de interação social.

Considerar as abordagens di/pluri/multi/inter/transdisciplinar e a transversalidade no currículo é permitir a proposição de uma organização político-pedagógica na escola que não fique apenas centrada em uma abordagem específica, mas que permita que os atores que fazem parte de todo o processo escolar consigam propor sugestões metodológicas que vão ao encontro das necessidades pretendidas. É esse aspecto que buscamos instigar reflexões em nosso trabalho, já que o objetivo principal, na nossa perspectiva, é que o ambiente escolar seja concebido como um local que proporcionará aos estudantes formação além daquela prevista nos conteúdos do currículo: uma formação integral, enquanto ser humano, que somente é possível se as áreas dialogarem entre si e além.

PISTA 3 - A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIOESTE

“E neste sentido há que explorar, por exemplo, as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o saber-viver juntos, por conseqüência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes. Por outro lado, a oferta educativa ao expandir-se fora do sistema formal, vem dar resposta à busca de diversidade manifestada por todas as sociedades, e enseja percursos educativos variados. Há uma dinâmica que deve existir, desde o início, entre a instituição escolar ou universitária e as diferentes “alternativas” educativas: uma dinâmica de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e um questionamento de práticas educativas tradicionais”
(Delors, 1996, p. 116).

Nesta seção, apresentamos as questões envolvendo a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da Unioeste. Para tanto, considerando o trâmite no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Unioeste), CAAE nº 67995623.0.0000.010, e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados (Apêndice 3), durante os meses de maio e junho de 2023, via e-mail, foram contatados os pró-reitores de Pesquisa, Extensão e Graduação da Unioeste das gestões de 2016-2019 e de 2020-2023. Escolhemos o contato via e-mail institucional em virtude de ser o canal oficial de diálogo com tais autoridades na Unioeste. Dos seis pró-reitores convidados, três deles não deram retorno e os outros três responderam ao e-mail e concordaram em conceder entrevista. Considerando a função que exercem ou exerciam na Instituição, esperávamos ao menos daqueles que não participaram da entrevista uma resposta indicando o declínio da participação, o que não houve.

As autoridades entrevistadas e que autorizaram a publicação da entrevista foram: a Pró-reitora de Extensão da Unioeste (gestão 2020-2023), entrevista realizada de forma remota no dia 06/06/2023; a Pró-reitora de Graduação da Unioeste (gestão 2016-2019), entrevista realizada de forma remota no dia 28/06/2023; e o Pró-reitor de Graduação (gestão 2020-2023), entrevista realizada de forma presencial no dia 10/08/2023.

Na sequência, faremos a exposição das informações obtidas nas entrevistas. O roteiro de perguntas realizadas seguiu o que consta no Apêndice 1. Como metodologia para apresentação das informações coletadas, resolvemos realizar a articulação das respostas dos três pró-reitores com citações diretas e indiretas do que foi dito nas entrevistas, além de inserirmos reflexões sobre as legislações que foram apresentadas.

3.1 A EXTENSÃO

A cada ano que passa, o Ensino Superior no país tem sido um dos fatores basilares para a formação do estudante no Brasil e, conseqüentemente, para a inserção de mão de obra qualificada nas mais variadas áreas de atuação. O indivíduo que tem ou teve a oportunidade de passar por uma formação superior acaba tendo um diferencial na sociedade em que atuará diretamente. Na universidade, seja no passado, seja agora em que se busca promover maciçamente a integração da tríade universitária, há uma conexão entre esse tripé.

Contudo, além de se buscar formar pessoas qualificadas para desenvolverem uma profissão, é necessário ter contato ou até conhecer os aspectos teóricos e científicos que cada área abarca. Para que ocorra de forma efetiva, é necessário partir da realidade social para pautar o que será discutido e as reflexões que serão geradas desse diálogo para que a geração de conhecimentos promovida na/pela universidade atenda e devolva à sociedade o que ela precisa ou almeja. Além disso, conforme mencionou a Pró-reitora de Extensão, é nesse processo que a universidade não só como detentora do saber se atualiza por meio do que ela colhe das interações com os saberes obtidos no diálogo com a comunidade externa. A transformação do meio é um aspecto necessário, mas que só ocorrerá de fato se, em se tratando do diálogo entre comunidade universitária interna e comunidade externa, houver conexões, principalmente das comunidades que se encontram em condições de maior vulnerabilidade.

Nesse bojo de diálogos, aparece a extensão como uma das formas de a universidade transpor os muros e dialogar de forma direta com a comunidade que a cerca, mas não como forma assistencialista (Política [...], 2012), uma vez que a extensão universitária, “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Política [...], 2012, p. 28). É notório que já havia por parte de alguns professores a realização de atividades extensionistas por conta do próprio perfil docente que se aproximava de atividades que buscassem avançar além da sala de aula. Mas também, conforme mencionou a Pró-Reitora de Extensão, cabe salientar que muitas vezes docentes e discentes pouco sabem sobre o que é e como funciona a extensão universitária, sendo necessário proporcionar formas de entender e conhecer o fazer extensionista.

Em 2012, conforme relatou o Pró-reitor de Graduação (2020-2023), houve de uma forma mais intensa a busca em promover a realização da extensão universitária, por meio da aprovação da Política Nacional de Extensão Universitária (Política [...], 2012), que foi

produzida durante o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Mas cabe salientar que

A prática de atividades de Extensão Universitária, no Brasil, remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior. Suas primeiras manifestações foram 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, desenvolvidos na década de 1920. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra; no segundo, dos Estados Unidos (Política [...], 2012, p. 12).

Após a aprovação desse importante documento, em 2018 foram promulgadas as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), apontando para a obrigatoriedade de os currículos de graduação serem alterados de modo que dez por cento de sua carga horária seja composta por atividades de extensão, atuando como um marco decisivo que impactaria no início do processo de revisitação e ajustes dos currículos dos cursos que ainda não previam em seus PPP tal aspecto. E, além disso, impactaria no aumento significativo de atividades extensionistas, não só por parte dos docentes que já promoviam essas atividades.

A obrigatoriedade da extensão no currículo, conforme coloca a Pró-reitora de Extensão, foi uma das conquistas mais relevantes para o ensino superior brasileiro.

Se o movimento permanecer na direção da essência do que se propõe com a inserção curricular da extensão, a sociedade poderá presenciar algo somente imaginado por poucos – uma mudança de concepção histórica sobre o que é a sociedade. Independente de rótulos (modernidade, pós-modernidade), o que está embutido nessa proposta é uma mudança da forma de ser sociedade, de agir nela e com ela, e a juventude em formação tem um papel crucial nesse movimento, a tomada de consciência, a articulação para um agir crítico, transformador da sociedade. É “fazer na prática” – promover um processo de mudança (Entrevista com a Pró-reitora de Extensão da Unioeste, gestão 2020-2023).

Há nisso a possibilidade de docentes e discentes envolverem-se nas atividades extensionistas de uma maneira mais efetiva, incluindo-se aí acadêmicos do 1º ano da graduação que, muitas vezes, adentram a universidade sem saber de forma ampla que é extensão e que atividades são desenvolvidas no seu curso. A extensão universitária dialoga diretamente com o ensino e com a pesquisa, então colocá-la no currículo da graduação é formalizar o diálogo efetivo entre a tríade universitária.

3.2 A EXTENSÃO NA UNIOESTE

Passando ao histórico de como iniciou o processo de curricularização da extensão na Unioeste, as primeiras discussões de forma mais incisiva na universidade iniciaram em 2014, de forma mais abrangente, durante o 32º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS) (Seminário [...], 2014), tendo uma mesa redonda intitulada “Integração, Creditação e Curricularização da Extensão”. Nessa ocasião, abordou-se a respeito do marco legal da extensão, conforme consta na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, Art. 207) a partir das metas estabelecidas para o decênio do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Na época, o então pró-reitor de Extensão da Unioeste, Remi Schorn, por meio de uma entrevista concedida ao Portal da Unioeste, abordou que

[...] relativamente à curricularização da extensão, o desafio da Unioeste será encarado nos próximos meses e envolve um debate com a comunidade de forma a definir como vamos cumprir com o referencial legal e potencializar a pesquisa e o ensino. [...] não há disputa de espaço, há a oportunidade de crescermos e termos densidade em todas as atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão, com esta ocupando os 10% do currículo, conforme prevê a legislação (Seminário [...], 2014, Oportunidade).

Mesmo que os debates sobre esse assunto tenha data muito anterior – a Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, já tinha previsto isso – e as normativas estejam sendo desenhadas para alcançar êxito nesse processo, segundo a Pró-reitora de Extensão, estamos falando de uma estrutura pragmática que envolve troca de governos, jogos políticos, oscilação de recursos e de pessoas por trás desse processo liderando e até ditando, mesmo em um espaço democrático. Muitas delas têm conhecimentos distintos, motivações diversas, justificativas variadas para suas ações e coletivos melhor articulados na perspectiva segmentada do que na perspectiva articulada.

Conforme dito pela Pró-reitora de Graduação (2016-2019), o diálogo foi intensificado em 2016, durante o Fórum Estadual das Licenciaturas (Convite [...], 2016), realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O evento que tinha como tema “Resolução CNE nº 02/2015: debates e encaminhamentos coletivos pela qualidade da formação inicial e continuada de professores no Paraná” apresentava um GT que discutiu especificadamente a Resolução CNE nº 02/2015 (Brasil, 2015) e a curricularização da extensão, visto que já era um aspecto previsto nas metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Com esse debate, instaurou-se na Unioeste uma Comissão com representantes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-reitoria de Extensão (PROEX), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) de modo a promover diálogos iniciais entre essas instâncias e as Direção de Centro e Coordenações de Cursos a respeito da curricularização da extensão e da integração entre ensino, pesquisa e extensão no currículo. Esse diálogo, na sequência, estendeu-se também aos demais professores e discentes dos cursos de graduação. Destaca-se que, durante as discussões iniciais, segundo ela, houve baixa adesão e participação dos interessados na Universidade, mas salienta-se a antecipação da discussão a nível institucional a respeito do que, em 2018, passou a ser algo obrigatório com a Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018).

Conforme consta desse documento,

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira 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. 1-2).

Percebe-se que na Resolução há a reafirmação do que documentos anteriores apontavam: a extensão como um processo interdisciplinar que promove a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e setores sociais. Em seu Artigo 4º, o documento prevê a creditação de, no mínimo, dez por cento do total da carga horária do curso em atividades de extensão, passando, então, a ser o elemento balizador que determinará as mudanças que viriam a ocorrer nos currículos. Dentre os aspectos apontados no texto, destacamos a autoavaliação contínua e crítica dos processos de curricularização da extensão nas universidades, estabelecendo que não bastará implementar a mudança, mas monitorá-la e aprimorá-la à medida que houver a interlocução com os vários atores envolvidos no processo.

Após a obrigatoriedade da curricularização, a PROGRAD realizou novas reuniões, mas a dificuldade inicial, conforme relatou a Pró-reitora de Graduação (2016-2019), foi a de socializar a concepção que envolve o conceito de extensão, de levar os docentes a compreenderem que a extensão é uma forma de contribuir para que o aluno entenda sobre a realidade que ele atuará após a sua formação, colocando-o como protagonista do processo, estendendo a sala de aula para os ambientes da comunidade.

Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. “Sala de aula” são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas (Política [...], 2012, p. 32).

Na Unioeste, buscou-se levar os docentes a refletirem como determinado conteúdo previsto no Plano de Ensino pode, em algum momento de execução da disciplina, gerar produção que se estenderá até o diálogo com a comunidade. Ainda, “houve aqueles que pensaram que, com a obrigatoriedade, precisaria retirar conteúdos, e conseqüentemente precarizar o ensino” (Entrevista com a Pró-reitora de Graduação da Unioeste, gestão 2016-2019), além de indagações sobre o fomento para realizar atividades extensionistas.

A partir da nova gestão universitária da Unioeste, iniciada em 2020, conforme relataram os então Pró-reitores de Extensão e Graduação, as três pró-reitorias iniciaram um diálogo para traçar os caminhos desse processo iniciado na gestão anterior. De maneira conjunta, PROGRAD e PROEX discutiram perspectivas, proposições, resoluções e instruções de serviços para orientar os colegiados de curso para realizar as mudanças que a Resolução nº 07/2018 solicitava. Para tanto, foi elaborado um material instrucional direcionado aos Centros e Coordenações de Cursos solicitando colaborações sobre a questão da curricularização da extensão. Dessas sugestões, elaborou-se o que hoje a Unioeste tem como aprovada a Resolução nº 085/2021 (Universidade [...], 2021).

Segundo essa Resolução Institucional,

Art. 1º As atividades de extensão universitária que se integram à matriz curricular e à organização da pesquisa constituem-se em processo interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a Unioeste e a sociedade, por meio do processo pedagógico da produção e da aplicação do conhecimento (Universidade [...], 2021, p. 3).

Da redação inicial das diretrizes da Unioeste sobre a regulação das atividades acadêmicas de extensão na forma de componentes curriculares, observamos que, diferentemente da Resolução nº 07/2018 (Brasil, 2018), além do termo interdisciplinar, há destaque para os termos ‘transdisciplinar’ e ‘transversal’ na Resolução nº 085/2021 (Unioeste, 2021), o que vemos como uma medida positiva, mas que desafia os paradigmas educacionais

vigentes que observamos na instituição. Dessa relação inter, transdisciplinar e transversal, o documento indica que o Colegiado de Curso será o órgão que apontará as áreas que têm potencial para estabelecer tais ações entre os processos envolvendo a comunidade interna acadêmica e a comunidade externa.

Para a distribuição de no mínimo dez por cento do total da carga horária do curso, os colegiados poderão ajustar seus PPP de modo que a extensão seja realizada na forma de “programas, projetos, cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços e disciplinas em intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas à Unioeste” (Universidade [...], 2021, p. 3-4). Há destaque de que se considera extensão como atividade que envolva a comunidade externa.

Em relação aos objetivos a serem alcançados com a curricularização da extensão na Unioeste, a Resolução destaca sete:

- I - Contribuir para a formação do discente na área de extensão, intensificando a interação com a sociedade em atividades relacionadas à atuação profissional de cada curso de graduação, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável e promovendo a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- II - Desenvolver a extensão de forma indissociável do ensino e da pesquisa, contribuindo para o aperfeiçoamento da qualidade da formação acadêmica, na qualificação docente e no intercâmbio com a sociedade;
- III - Estimular a participação na formação e na construção do conhecimento voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, em consonância com as demandas sociais;
- IV - Incentivar a atuação da comunidade da Unioeste no desenvolvimento da pesquisa e metodologias de aprendizagem, a partir de vivências com a comunidade externa, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
- V – Estimular o desenvolvimento de atividades de extensão em parceria com outras instituições educativas, sociais, culturais, políticas e econômicas;
- VI - Promover atividades de extensão conjuntas entre cursos de graduação e cursos de pós-graduação da Unioeste;
- VII - Envolver toda a comunidade acadêmica em ações de atividades de extensão (Universidade [...], 2021, p. 4).

Desses objetivos apontados, observamos que a extensão na Unioeste objetiva uma formação de estudantes críticos e éticos, buscando integrar de forma maciça a tríade universitária e promover o desenvolvimento social, sustentável e equitativo em conjunto com a comunidade externa à instituição. Tal parceria vai além dos cursos de graduação, integrando também a pós-graduação e toda a comunidade acadêmica nas ações extensionistas que serão promovidas a partir do processo de curricularização.

A respeito das formas de realização de extensão e previsão nos currículos, conforme já mencionamos, a Resolução nº 085/2021 (Universidade [...], 2021) prevê seis categorias: a primeira é por meio de disciplina de extensão universitária, objetivando conciliar teoria e prática extensionista; a segunda é por meio de conteúdos curriculares de extensão integrados em diferentes disciplinas, de modo que a extensão seja abordada de forma transversal no currículo, sem necessariamente ter uma única disciplina focada especificadamente somente na extensão. Sobre essas duas primeiras categorias, damos ênfase para o fato de que a Resolução prevê que a descrição da atividade extensionista, as atividades, o cronograma de realização, a metodologia utilizada e as formas de avaliação, além da carga horária destinada, precisam estar previstas no plano de ensino, sendo que é dispensável alteração de ementa. Continuando, a terceira categoria é por meio de programas de extensão definidos como projetos, cursos, eventos e prestação de serviços que articulem a tríade universitária; a quarta é por meio de projetos de extensão; a quinta é por meio da integração no estágio obrigatório e no trabalho de conclusão de curso ações paralelas, mas não simultâneas, de atividades extensionistas. Destacamos a presença do termo “ações paralelas”, visto que a carga horária compreendida para a realização de estágio e trabalho de conclusão de curso não pode também ser contabilizada para as atividades de extensão. E, por fim, a sexta, em programas e projetos de extensão que são coordenados por professores da Unioeste (Universidade [...], 2021).

A respeito do fomento para a realização de atividades extensionistas, em seu Art. 13, a Resolução esclarece que a Instituição deverá prever nos planos plurianuais um orçamento específico para viabilizar as atividades extensionistas, tendo como fonte o Tesouro do Estado do Paraná (Universidade [...], 2021).

Com a aprovação da Resolução, os colegiados e os NDE buscaram mais efetivamente iniciar as discussões de como poderia ser incorporada a extensão no currículo, considerando que agora a Instituição tinha um documento que normatizava como os aspectos da Resolução nº 07/2018 (Brasil, 2018) seriam aplicados na Unioeste. A PROGRAD, a PROEX e a PRPPG, segundo os entrevistados, buscaram fomentar ações que visavam aos debates para apresentar à comunidade interna casos exitosos da inserção no currículo da extensão.

Com a delimitação de prazos para a implantação do que dispõe a Resolução nº 07/2018 (inicialmente, até 19 de dezembro de 2021, mas prorrogado, em virtude da pandemia, até 19 dezembro de 2022), houve comentários entre o corpo docente dos cursos de que se teve pouco tempo para refletir sobre a curricularização da extensão. Contudo, as discussões na universidade começaram em 2016, então quem se envolveu minimamente já teria um conhecimento básico sobre o assunto para poder colaborar nas reuniões colegiadas.

3.2.1 Estratégias para o debate sobre a extensão

Visando ao debate da integração entre a tríade universitária, surgiu o I Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (I SIEPEX), em 2022. De acordo com informações que constam do *site* do evento, esse seminário

[...] foi pensado a partir da avaliação das atividades de formação continuada realizadas nos dois últimos anos. A equipe que reúne a assessoria pedagógica da Prograd, os Assessores Especiais dos campi, responsáveis pela formação pedagógica e o Núcleo de formação de professores e prática de ensino-NUFOPE, ao final do ano de 2021, em reunião de planejamento para o ano de 2022, indicou a necessidade de promover atividades que possibilitassem, aos docentes, vislumbrar possibilidades de alterações dos Projetos Pedagógicos, inserindo os 10% da Extensão nos currículos da Graduação. Para tanto, compreendeu a importância de integrar o tripé ensino, pesquisa e extensão (I Seminário [...], 2022, O Evento).

Observamos que o I SIEPEX surgiu da necessidade de se discutir com mais atenção a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que, com a Resolução de Curricularização, *forçava*, se ainda não estivesse ocorrendo, um diálogo mais próximo entre as pró-reitorias e membros da comunidade acadêmica, conforme consta na continuação da apresentação do evento:

Desta forma, em consonância com os objetivos das Pró-Reitorias de Graduação, de Pesquisa e Pós- Graduação e de Extensão, idealizou-se este evento, que tem como objetivo, possibilitar momentos de troca de experiência entre os docentes da Unioeste e das IES convidadas e dialogar com os mesmos sobre a Curricularização de extensão, concepções de currículo e a formação do pesquisador. Nesse mesmo sentido, refletir como tudo isso pode ser integrado no processo formativo dos acadêmicos. Estamos construindo um diálogo que possibilite compreender que as atividades de extensão podem gerar a produção do conhecimento e, conseqüentemente, interferir positivamente no processo formativo dos acadêmicos. Espera-se que o processo de inserção da extensão nos currículos não fique apenas no cumprimento da legislação, para fins de reconhecimento dos cursos, mas sim, que ela possibilite um novo olhar para o processo formativo e que se reflita o quanto a universidade pública pode cumprir sua função social, buscando a excelência acadêmica em tudo o que realiza e produz e o quanto necessita disponibilizar a comunidade toda a sua produção (I Seminário [...], 2022, O Evento).

Destacamos que há como preocupação da Instituição promover ambientes de debates que buscassem não somente apresentar formas de como inserir no currículo a obrigatoriedade de 10% da carga horária para a extensão para cumprimento de legislação, mas de estimular a

mudança de paradigma que até então estava amalgamada na instituição. Os diálogos propostos no evento visavam, segundo a Pró-reitora de Extensão,

Fazer os atores compreenderem o que significa essa articulação, e como estão conectadas na consolidação de algo maior. Ou seja, muitos atores ainda apresentam um olhar segmentado, em que cada um dos aspectos está deslocado do outro. Quando compreendermos que se trata de algo conectado, aí sim todas as ações para essa construção serão mais eficientes: teremos projetos interligados, recursos constituindo uma única proposta (hoje temos recursos para áreas distintas, elitizando uma em detrimento da outra, colocando uma num pedestal acima da outra) (Entrevista com a Pró-reitora de Extensão da Unioeste, gestão 2020-2023).

A busca pela realização de momentos de socialização a respeito da concepção de extensão e do que ela engloba advém, principalmente, do receio, do medo e até da insegurança de todos os atores envolvidos no processo do Ensino Superior. Inserir 10% de atividades de extensão no currículo não se trata de mero ajuste para atender às demandas legislativas, mas impacta na mudança de paradigmas de o que vem a ser ensino, pesquisa e extensão, e de como esses aspectos articulam-se no cotidiano acadêmico. Segundo a Pró-reitora de Extensão,

[...] os gestores precisam estar atentos e usar de estratégias diversificadas para atuar nesse cenário [de curricularização da extensão]: promover a aprendizagem de práticas adequadas, instrumentalizar as ações para as atividades integradas, estimular para a correta percepção, fiscalizar e penalizar propostas inadequadas, motivar e cativar para a adesão à integração (Entrevista com a Pró-reitora de Extensão da Unioeste, gestão 2020-2023).

Em 2022, também ocorreu o tradicional Seminário de Extensão da Unioeste (SEU), em sua 21ª edição, que teve como tema central “A Curricularização da Extensão e o uso das Tecnologias nas Atividades Extensionistas” (XXI Seminário [...], 2022). O objetivo principal do evento foi o de se discutir sobre o processo de curricularização da extensão no âmbito da instituição e refletir sobre o uso de tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras das atividades extensionistas.

Em 2023, ocorreu o 2º SIEPEX de forma integrada ao SEU. As discussões realizadas foram profícuas, mas segundo as entrevistadas, a adesão do público foi muito baixa. De acordo com a Pró-reitora de Graduação (2016-2019), o SIEPEX, que era para ser integrado às atividades do SEU, acabou ficando para o último dia, apontado para o fato de que a cultura da integração, da nova concepção pedagógica, ainda precisa ser construída na universidade.

3.2.2 Ações da PROEX

Enquanto os PPP eram discutidos, a PROEX buscou maneiras de promover a formação da comunidade acadêmica a respeito da concepção integrada de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a Secretaria de Estado, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (Seti), a Universidade Virtual do Paraná (UVPR) e o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Nutead/UEPG), em conjunto com as Pró-reitorias de Extensão e Cultura das Instituições de Ensino Superior Paranaenses (IEES), em 2022, elaboraram um curso de formação, e, em 2023, promoveram o “Curso de Formação para Ações Articuladoras do Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades Paranaenses” (Curso [...], 2023). Tal formação foi direcionada, inicialmente, às Coordenações de Curso e às equipes de Avaliação das Comissões de Extensão. A intenção é que, em 2024, a quantidade de vagas disponíveis fosse ampliada, já que o curso em 2023 contou com 500 inscrições distribuídas entre as Instituições de Ensino Superior do Paraná (públicas e federais), Secretaria de Educação do Paraná e Instituições de Ensino Superior Privadas.

A ideia de promover um curso integrando todas essas instituições advém do fato de que, segundo a Pró-reitora de Extensão, é necessário ter uma união entre as IEES para que haja consenso a respeito da concepção de extensão e das atividades que envolvem extensão pensando também na busca por editais de fomento para realizar as atividades extensionistas.

A PROEX também buscou recursos externos para promover o apoio às ações de extensão curricular que estão por vir. De acordo a Pró-reitora de Extensão, “conseguimos recursos nunca antes vistos para custeio da extensão e ainda estamos no caminho de conseguir muito mais recursos para amparar as ações de extensão curricular” (Entrevista com a Pró-reitora de Extensão da Unioeste, gestão 2020-2023). Além disso, a equipe da Pró-reitoria realizou encontros locais com as Comissões de Extensão dos cinco *campi*, com os docentes extensionistas e Coordenadores de Curso para debater sobre o tema.

3.2.3 As alterações no PPP

A respeito das alterações promovidas nos currículos dos cursos de graduação da Unioeste para atender à curricularização, segundo o Pró-reitor de Graduação (2020-2023), mesmo considerando a vasta possibilidades de realização de atividades de extensão previstas na Resolução nº 085/2021 (Unioeste, 2021), majoritariamente houve nos PPP a inserção de 10% da carga horária por meio de disciplinas. Desse fato temos uma hipótese da preferência

por esse tipo de atividade: gerir a extensão dentro de uma disciplina envolve menos movimentações que, por exemplo, serão exigidas se fosse optado pela realização de Programas ou Prestação de Serviços à comunidade. Como é um campo novo, ainda não desbravado, esperávamos que os cursos, inicialmente, permanecessem no ambiente que já têm mais proximidade para só depois pensarem em expandir as possibilidades de realização da extensão por outras formas.

Em relação às tarefas desempenhadas pelas Pró-reitorias, em função da estrutura atual, a PROGRAD assumiu a maior parte das ações iniciais que envolveram as mudanças nos Projetos Pedagógicos, assessorando as mudanças e implementando as adequações no Sistema de Gestão Acadêmica da Instituição (Academus). Com os PPP aprovados, em agosto de 2023, quando começou o ano letivo de 2023, iniciou-se o desenvolvimento da execução das ações previstas nos PPP. A PROEX assumiu com mais intensidade o processo de avaliação, tramitação, registro e certificado das atividades extensionistas que passaram a ser promovidas.

O Pró-reitor de Graduação (2020-2023) apontou que, com o início do ano letivo de 2023, e a execução das propostas dos PPP que foram alterados para atender à Resolução nº 085/2021, a prática da curricularização da extensão é um aspecto incerto e com certeza haverá, em muitos casos, o processo de revisão daquilo que recém foi aprovado, visto que é na prática que os cursos irão balizar o que foi proposto e que deu certo e o que foi proposto, mas carece de alterações, ajustes, aprimoramentos por parte dos docentes e discentes.

3.2.3 A articulação entre PROGRAD, PROEX e PRPPG

Sobre a articulação entre as pró-reitorias e a distribuição de recursos, ela ocorre de muitas maneiras, mas há que considerar o contexto em que a Instituição está inserida, pensando nos cenários políticos, culturais e econômicos que influenciarão na tomada de decisões conduzem a certas decisões. A distribuição de recursos, segundo a Pró-reitora de Extensão, ainda é algo que segmenta, hierarquiza certos *status*, o que, por vezes, pode impulsionar a articulação de pró-reitorias para integrarem esforços, ou por outro lado podem aumentar a divisão entre essas instâncias. Há embates políticos que podem estimular a integração ou bloqueá-la, a depender do cenário local.

Conforme mencionado pela Pró-Reitora de Extensão, a Pesquisa começou a se organizar enquanto Instituição muito antes da extensão. Como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece há tempos critérios de cobrança aos professores, isso fez com que os docentes formalizassem mais ações envolvendo a Pesquisa. Com o

mecanismo de exigência da realização da extensão por meio da legislação, é uma obrigação que força o entendimento a respeito da extensão e o estímulo à sua realização.

Segundo as entrevistadas, a extensão era vista como a ‘prima pobre’, que não tinha incentivo por meio de fomento. Quando a extensão começa a despontar de forma mais incisiva, há um ‘ciúmes’ da Pesquisa. Segundo a Pró-reitora de Graduação (2016-2019), no Estado do Paraná, a Extensão começou a ter fomento quando a SETI direcionou recursos para bolsistas extensionistas. Atualmente os docentes estão entendendo que as ações de fomento para pesquisa e extensão podem somar, integrar-se, e não dividir.

Nos instrumentos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, Cursos de Graduação e editais de bolsas, segundo o Pró-reitor de Graduação (2020-2023), a extensão já está sendo contemplada na pontuação, o que incentiva a realização de atividades extensionistas. Estamos passando por uma mudança de cultura de não só considerar a pesquisa, mas também a extensão.

Na Unioeste, segundo a Pró-reitora de Extensão, a implantação da extensão curricular está ocorrendo de forma articulada, embora com algumas divergências ainda, mas como um processo natural que faz parte. Já há na instituição instrumentos avaliativos que contemplam propostas integradas – o recurso vai ser maior se na proposta estiverem claras as ações de ensino, pesquisa e extensão. Tal aspecto colaborará para a promoção da articulação efetiva entre a tríade universitária.

Uma outra questão apontada pela Pró-reitora de Extensão está ligada à dificuldade de operacionalização técnica da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nossos sistemas ainda estão muito abaixo do necessário para gerenciar o processo. Digo gerenciar, porque alguns sistemas existem, mas apenas registram poucos dados, não permitem sequer elaborar diagnósticos mais eficientes, que conduziram a ações mais eficazes. Ainda fazemos muito retrabalho, não registramos indicadores importantes de forma coerente e auditável (Entrevista com a Pró-reitora de Extensão da Unioeste, gestão 2020-2023).

Segundo a Pró-reitora, é urgente que soluções tecnológicas sejam implementadas para facilitar o processo de acompanhamento do que está sendo executado na Instituição nos três níveis, de forma integrada e não dividida. Essa questão é notada não só na Unioeste, mas a nível nacional, segundo a Pró-Reitora.

3.2.4 As ações pluri/multi, inter, transdisciplinares

Pensando na promoção de atividades de ensino envolvendo ações pluri/multi, inter, transdisciplinares, segundo os entrevistados, não há certeza de que será garantida a transdisciplinar nos cursos, pois há cursos diversos, com muitas particularidades; mas prever na legislação tais ações possibilita que elas saiam do plano teórico e comecem a fazer parte das reflexões envolvendo a prática docente. Além disso, a forma pragmática, linear, cartesiana, que o mundo se comporta faz com que a sociedade tenha que ser enquadrada em “caixinhas”, e isso impacta e é reproduzido na estrutura e nas interações na universidade. Há, segundo a Pró-reitora de Extensão, um olhar pragmático, determinista, em que o conhecimento estruturado, vertical, da graduação e da pós-graduação é mais relevante do que o conhecimento social. Para a Pró-reitora de Graduação (2016-2019), percebe-se que prevalece uma abordagem muito disciplinar das Componentes Curriculares, o que impacta na sua visualização e execução de modo que dialogue com outros conhecimentos além dos contidos no próprio Plano de Ensino.

Promover ações extensionistas no ensino, segundo o Pró-reitor de Graduação (2020-2023), possibilita que os acadêmicos tenham acesso a atividades outras além das que são realizadas dentro do próprio curso; há com a extensão a busca e a participação do aluno em uma formação mais ampla, apontando, aí, para as ações pluri/multi, inter, transdisciplinares. Contudo, também deverá partir do estudante participar de atividades/projetos que não são exclusivamente da área que estuda, mas que pode haver diálogos e construção de conhecimentos que contribuam para a sua formação e ampliem a sua percepção de não enxergar o conhecimento de forma compartimentada.

Além de proporcionar o acesso a tais práticas, é necessário garantir ambientes de formação dos alunos para as ações que vão além de práticas disciplinares, uma vez que, tradicionalmente, há na educação brasileira uma cultura de ensino disciplinar, de modo que os alunos, em sua maioria, foram formados somente para receber o conteúdo e não para participar ativamente do processo, embora há alguns anos os documentos norteadores da educação orientem a realização de atividades que coloquem o estudante como sendo o ator principal do processo de aprendizagem. A universidade, infelizmente, a nosso ver, ainda está pautada no modelo disciplinar, e discutir e inserir no currículo a extensão, que traz em seu âmago interações que fogem à delimitação e segmentarização do conhecimento, além de conceitos como transdisciplinaridade e transversalidade, é estremecer a sua base e fazer o ambiente acadêmico como um todo e seus membros serem forçados a repensar o modelo que até então era a espinha dorsal.

Ao realizar mudanças no paradigma da educação envolvendo cursos de graduação e pós-graduação no país, o objetivo principal é melhorar a formação dos estudantes. Há, aí, o diálogo com a comunidade como sendo um aspecto fundamental, de modo que as atividades realizadas nos cursos, os conteúdos abordados, as atividades de pesquisa e extensão ofertadas etc. correspondam à expectativa da comunidade na qual o curso se insere. Estabelecer um canal de comunicação direto com a sociedade é aspecto primordial no espaço universitário, e para a formação do estudante, isso significa transformar o olhar do universitário, conduzi-lo a atuar na transformação da sociedade, que vai muito além do fazer científico.

PISTA 4 - INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE

“Destaque-se a necessidade da produção do conhecimento e não simplesmente a promoção de uma relação entre saberes acadêmicos e saberes populares. A busca por produção de um conhecimento transpõe a dimensão meramente de troca de saberes. Essa dimensão ocorre nas ações extensionistas, mas não se constitui, simplesmente, de processos relacionais”
(Neto, 2014, p. 39)

Nesta seção, buscamos descrever como ocorreu o processo de inserção curricular da extensão nos cursos de Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel (modalidade presencial), além de descrevermos como ocorreram as atividades de extensão promovidas por esses cursos. Também apresentaremos o resultado do questionário semiestruturado aplicado aos membros do Curso.

4.1 O CURSO DE LETRAS

A Unioeste surgiu da união de faculdades municipais que foram agregadas e que acabaram por adquirir o caráter de universidade. Em Cascavel (Paraná), o curso já existia na Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), que iniciou os seus trabalhos em 1972 (Universidade [...], 2023).

O curso de Letras da Unioeste *campus* Cascavel, modalidade presencial, conforme consta no PPP do curso, foi criado a partir da Lei Municipal nº 866⁹, de 12 de agosto de 1971, e teve a sua autorização com o Decreto nº 70.521, de 15 de maio de 1972 (Brasil, 1972). Nesse primeiro momento, com o regime seriado e 50 vagas, apenas havia o curso de “Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Português e Francês e Respectivas Literaturas” (Universidade [...], 1999a, p. 8). No ano de 1979, o curso passou a ser ofertado no regime semestral, mas em 1990 retornou ao regime seriado, com uma nova grade de curso que foi alterada, em pequenos pontos, no ano de 1997 (Universidade [...], 1999a). A habilitação Português e Francês e Respectivas Literaturas perdurou por um pouco mais de 10 anos, até o ano de 1983. No ano de 1999, houve a aprovação de um novo PPP, a ser implantado a partir do ano 2000, que seria o resultado de várias articulações por meio de estudos promovidos em seminários e discussões desenvolvidas no curso desde o ano de 1996.

⁹ Salientamos que, nas últimas versões do PPP do Curso, consta que tal Lei Municipal seria a nº 86.671. Contudo, após buscar no acervo de leis do Município de Cascavel (PR) e no PPP do Curso, do ano de 1999 (Universidade [...], 1999a), observamos que o número correto da Lei é nº 866/71.

Também no ano de 1999, foi aprovada a criação de duas novas habilitações do curso: Português/Espanhol e Português/Italiano, e suas respectivas literaturas, com 20 vagas cada, a serem ofertadas no período noturno (Universidade [...], 1999b), mas que acabaram fechadas por baixa procura na época. Nos arquivos da Unioeste, localizamos que, no ano 2000, com implantação a partir de 2001, foi aprovado o PPP das habilitações Espanhol/Italiano (Universidade [...], 2000a), com 20 vagas cada.

Em 2003, a partir da Resolução nº 157/2003-CEPE (Universidade [...], 2003a), foi aprovado o novo PPP do Curso de Letras – Português/Inglês; Português/Espanhol e Português/Italiano. Nessa versão, a ser implantada a partir de 2004, observamos que houve uma redução de vagas nas habilitações de Espanhol e Italiano, passando de 20 para 15 vagas cada uma, totalizando 50 vagas (sendo 20 para a habilitação de Inglês).

No Quadro 3, apresentamos a organização de todos os documentos disponíveis no arquivo virtual da Unioeste que tratam do curso de Letras (*campus* Cascavel, modalidade presencial):

Quadro 3 – Relação de Resoluções sobre o curso de Letras *campus* Cascavel encontradas no arquivo virtual da Unioeste

| Nº | DOCUMENTO | DATA DE APROV. | EMENTA | SUMARIZAÇÃO da RESOLUÇÃO | Nº P. | LINK |
|----|----------------------------|----------------|---|---|-------|---|
| 01 | RESOLUÇÃO N° 468/97-CEPE | 11/12/1997 | Aprova Projeto-Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês | Art. 1º Fica aprovado o Projeto-Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do Campus de Cascavel, de conformidade com as Portarias Ministeriais números 155/66, de 17/05/66, e 399/89, de 28/06/89, a ser implantado a partir de ano letivo de 1998. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=10735 |
| 02 | RESOLUÇÃO N° 322/99-CEPE | 09/12/1999 | Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês. | Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês - Campus de Cascavel. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=10500 |
| 03 | RESOLUÇÃO N° 027/99-COU | 16/12/1999 | Aprova a criação das habilitações e de vagas no Curso de Licenciatura em Letras, no período noturno, no Campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovada a criação das habilitações Português/Espanhol e Português/Italiano, com 20 vagas cada uma, no Curso de Licenciatura em Letras, em período noturno, no Campus de Cascavel. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=2880 |
| 04 | RESOLUÇÃO N° 028/2000-CEPE | 18/07/2000 | Aprova Projeto Pedagógico das Habilitações Espanhol/Italiano do Curso de Letras da Unioeste/Campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico das Habilitações de Espanhol, com 20 vagas, e de Italiano, com 20 vagas, do Curso de Letras Português, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste/Campus de Cascavel. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=1223 |
| 05 | RESOLUÇÃO N° 019/2000-COU | 27/07/2000 | Aprova Orçamento das habilitações Espanhol/Italiano do Curso de Letras da Unioeste/campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico das Habilitações de Espanhol, com 20 vagas, e de Italiano, com 20 vagas, do Curso de Letras Português, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste/Campus de Cascavel. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=20 |
| 06 | RESOLUÇÃO N° 011/2001-CEPE | 20/03/2001 | Aprova Regulamento-Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras – Português/Inglês | Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico das Habilitações de Espanhol, com 20 vagas, e de Italiano, com 20 vagas, do Curso de Letras Português, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste/Campus de Cascavel. | 4 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=38 |

| | | | | | | |
|----|--|------------|---|---|----|---|
| 07 | RESOLUÇÃO Nº 047/2001- CEPE | 03/07/2001 | Homologa e convalida a alteração de turno do Curso de Espanhol | Art. 1º Fica homologada e convalidada a alteração de turno, de vespertino para noturno, do Curso de Complementação de carga-horária em Espanhol para Portadores de Diploma de Letras, ficando, também, convalidadas as disciplinas ministradas, no referido turno, desde março de 2001. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=3064 |
| 08 | RESOLUÇÃO Nº 157/2003- CEPE | 26/11/2003 | Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês; Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes - Campus de Cascavel. | Art.1º Fica aprovado o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras – Português/Inglês; Português/Espanhol; Português/Italiano e respectivas Literaturas, do Centro de Educação, Comunicação e Artes - campus de Cascavel, conforme Anexo I desta Resolução. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4029 |
| 09 | ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 157/2003- CEPE | 26/11/2003 | ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 157/2003-CEPE | - | 61 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=3961 |
| 10 | RESOLUÇÃO Nº 181/2003- CEPE | 26/11/2003 | Aprova homologação das disciplinas optativas para inclusão no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – campus de Cascavel, ofertadas no período de 2000 a 2003. | Art. 1º Aprovar a homologação das disciplinas optativas para inclusão no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – campus de Cascavel, ofertadas no período de 2000 a 2003. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4049 |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|------------|---|--|----|---|
| 11 | RESOLUÇÃO Nº 120/2003- COU | 16/12/2003 | Aprova planilha orçamentária referente à implantação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Português/Espanhol/Inglês/Italiano, do campus de Cascavel. | Art.1º Fica aprovada a planilha orçamentária contendo o impacto financeiro referente à implantação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Português/Espanhol/ Inglês/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – campus de Cascavel, conforme Anexo I desta Resolução. Art. 2º Fica determinado ao Grupo de Planejamento e Controle que proceda os estudos para o cálculo do impacto financeiro relativo à contratação dos demais docentes necessários para implantação das habilitações em Língua Espanhola e Língua Italiana. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=3880 |
| 12 | RESOLUÇÃO Nº 062/2005- CEPE | 20/04/2005 | Aprova retirada de pré-requisitos e convalidação de matrículas dos alunos do 2º ano do curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano, para o ano letivo de 2005 e dá outras providências | Art. 1º Fica aprovada a retirada de pré-requisitos e convalidadas as matrículas dos acadêmicos do 2º ano do curso de Letras Português-Espanhol/Inglês/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, campus de Cascavel, para o ano letivo de 2005, conforme Anexo I desta Resolução. Art. 2º Para o ano letivo de 2006, deve ser procedida a revisão do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras Português-Espanhol/Inglês/Italiano, implantado em 2004, especialmente em relação aos pré-requisitos. | 2 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=10974 |
| 13 | RESOLUÇÃO Nº 323/2005- CEPE | 20/10/2005 | Aprova o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português-Inglês/Italiano/Espanhol, do campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovado o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português-Inglês/Italiano/Espanhol, do Centro de Educação, Comunicação e Artes - campus de Cascavel, conforme o Anexo I desta Resolução. | 20 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=1871 |
| 14 | RESOLUÇÃO Nº 359/2005- CEPE | 01/12/2005 | Aprova Projeto Político Pedagógico do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, do campus de Cascavel | Art. 1º Fica aprovado o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, do campus de Cascavel, conforme Anexo I desta Resolução. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=12060 |

| | | | | | | |
|----|--|------------|---|--|----|---|
| 15 | ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 359/2005- CEPE | 01/12/2005 | ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 359/2005-CEPE | - | 61 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=11875 |
| 16 | RESOLUÇÃO Nº 066/2006- CEPE | 27/04/2006 | Aprova Regulamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/ Italiano – campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovado o regulamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do campus de Cascavel, conforme Anexo I desta Resolução. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=12250 |
| 17 | ANEXO I - RES. 066/2006- CEPE | 27/04/2006 | ANEXO I - RES. 066/2006- CEPE | - | 10 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=12251 |
| 18 | RESOLUÇÃO Nº 067/2006- CEPE | 27/04/2006 | Aprova Regulamento Geral de Estágio Supervisionado do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Itali ano – campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovado o regulamento geral de Estágio Supervisionado do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/ Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do campus de Cascavel, conforme Anexo I desta Resolução. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=274881 |
| 19 | ANEXO I - RES. 067/2006- CEPE | 27/04/2006 | ANEXO I - RES. 067/2006- CEPE | - | 15 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=12253 |
| 20 | RESOLUÇÃO Nº 338/2006- CEPE | 21/12/2006 | Aprova prorrogação de atividades letivas de 2006 de disciplinas do curso de Letras, do campus de Cascavel. | Art. 1º Fica aprovada a prorrogação das atividades letivas de 2006, de disciplinas do curso de Letras, do campus de Cascavel, conforme segue: I - Disciplina: Estudos Lingüísticos I, do 1º Ano - Atividades letivas encerradas em 11 de dezembro de 2006; II – Disciplina: Literatura Brasileira I, do 2º Ano - Atividades letivas encerradas em 09 de dezembro de 2006; III - Exames Finais após um intervalo mínimo de 07 (sete) dias da divulgação das notas finais | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=13131 |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|------------|--|---|---|---|
| 21 | RESOLUÇÃO Nº 361/2007- CEPE | 13/12/2007 | Aprova alteração parcial do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras e suas Habilitações, do campus de Cascavel, conforme especifica. | <p>Art. 1º Fica aprovada a alteração parcial do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, e suas Habilitações, do campus de Cascavel, no que se refere às disciplinas optativas, conforme a seguir:</p> <p>I – as disciplinas optativas serão divulgadas aos alunos, previamente à matrícula, sendo que a oferta se estenderá a todos os discentes regularmente matriculados no curso, independentemente da série que está cursando, respeitada a compatibilidade de horário;</p> <p>II - o rol de disciplinas apresentadas a cada ano dependerá da disponibilidade de docentes;</p> <p>III – serão divulgadas, no mínimo, três disciplinas específicas, por habilitação, e duas disciplinas pedagógicas;</p> <p>IV - serão efetivamente ofertadas aquelas disciplinas que tiverem um número mínimo de 15 e um máximo de 25 alunos matriculados.</p> | 1 | https://midas.uni-oeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=11868 |
| 22 | RESOLUÇÃO Nº 249/2010- CEPE | 25/11/2010 | Alteração parcial do Projeto Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel, implantado em 2005, pela Resolução nº 359/2005-Cepe, de 1º de dezembro de 2005. | <p>Art. 1º Alterar, parcialmente, para implantação a partir do ano letivo de 2011, o Projeto Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do campus de Cascavel.</p> <p>Art. 2º A alteração mencionada no art. 1º refere-se à inserção, no projeto pedagógico, da disciplina “Libras”, com 68 horas, no 3º ano do curso, em substituição a uma disciplina Optativa.</p> <p>§ 1º A disciplina “Libras”, referida no art. 2º, tem a seguinte ementa: “Desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição de Libras. Comunicação visual baseada em regras gramaticais específicas. Aspectos históricos e culturais dos surdos. Compreensão das implicações e possibilidades de uma educação bilíngue.”</p> <p>Art. 3º As disciplinas Optativas Específicas e Optativas Pedagógicas passam a ser nominadas de “Optativa”.</p> | 1 | https://midas.uni-oeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=14796 |

| 23 | RESOLUÇÃO N° 147/2011-CEPE | 04/08/2011 | Altera, parcialmente, a Resolução n° 157/2003-Cepe, de 26 de novembro de 2003, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do Campus de Cascavel. | Art. 1° Aprovar a alteração parcial da Resolução n° 157/2003-Cepe, que aprovou o projeto pedagógico do curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do Campus de Cascavel, no que se refere ao quadro “V – Distribuição Anual das Disciplinas Português/Inglês, Português/Espanhol, Português/Italiano e Respectivas Literaturas”. Art. 2° Ficam retirados do quadro V (distribuição anual das disciplinas), referido no art. 1°, os respectivos pré-requisitos, a partir do ano letivo de 2012, conforme o Anexo desta Resolução. | 7 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=15174 | | | | | | | | |
|-------|---|-------------------------|--|---|-------|---|-------------------------|----|--|----|---|----|---|---|
| 24 | RESOLUÇÃO N° 048/2015-CEPE | 09/04/2015 | Aprova a semestralização de disciplinas do curso de Letras-Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do campus de Cascavel, para o ano letivo de 2015 | Art. 1° Aprovar a semestralização de disciplinas do curso de Letras-Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do campus de Cascavel, para o ano letivo de 2015, conforme abaixo descrito: <table border="1" data-bbox="1088 632 1756 823"> <thead> <tr> <th>Série</th> <th>Disciplina</th> <th>Semestre a ser ofertada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">4ª</td> <td>Literatura Afro-Brasileira – Optativa – 68 h</td> <td>1°</td> </tr> <tr> <td>Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola – 68 h</td> <td>2°</td> </tr> </tbody> </table> | Série | Disciplina | Semestre a ser ofertada | 4ª | Literatura Afro-Brasileira – Optativa – 68 h | 1° | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola – 68 h | 2° | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=7956 |
| Série | Disciplina | Semestre a ser ofertada | | | | | | | | | | | | |
| 4ª | Literatura Afro-Brasileira – Optativa – 68 h | 1° | | | | | | | | | | | | |
| | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola – 68 h | 2° | | | | | | | | | | | | |
| 25 | RESOLUÇÃO N° 214/2015-cepe | 10/12/2015 | Aprova, para aplicação gradativa a partir do ano letivo de 2016, o projeto pedagógico dos cursos de graduação em Letras – Licenciatura, da Unioeste/campus de Cascavel. | Art. 1° Aprovar, para aplicação a partir do ano letivo de 2016, conforme o Anexo desta Resolução, o projeto pedagógico dos cursos de graduação em: I - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; II - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; III - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Italiana e Respectivas Literaturas. | 102 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8613 | | | | | | | | |
| 26 | RESOLUÇÃO N° 047/2016-COU | 14/07/2016 | Aprova o impacto financeiro para a alteração do Projeto Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. | Art. 1° Aprovar, conforme consta nas fls. n°s 160 e 161 da CR n° 46049/2015, o impacto financeiro para alteração do Projeto Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. Art. 2° Os recursos para o provimento do referido impacto financeiro deverão constar na Proposta Orçamentária da Unioeste para o exercício de | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8421 | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|------------|---|---|----|---|
| | | | | 2017, nos mesmos valores constantes no referido impacto financeiro. | | |
| 27 | RESOLUÇÃO Nº 157/2016- CEPE | 28/07/2016 | Aprova o Regulamento do Trabalho de Conclusão do curso de Letras Português/Inglês-Espanhol-Italiano, do campus de Cascavel, com implantação a partir do ano letivo de 2016. | Art. 1º Aprovar o Regulamento do Trabalho de Conclusão do curso de Letras Português/Inglês-Espanhol-Italiano, do campus de Cascavel, com implantação a partir do ano letivo de 2016 e convalidar as atividades que foram realizadas anteriormente à aprovação deste Regulamento, conforme Anexo desta Resolução. | 12 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8700 |
| 28 | RESOLUÇÃO Nº 233/2016- CEPE | 06/10/2016 | Aprova a alteração da Resolução nº 214/2015-Cepe, de 10 de dezembro de 2015, que aprovou o Projeto Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do campus de Cascavel. | Art. 1º Aprovar, CONFORME O Anexo I desta Resolução, a alteração da Resolução 214/2015-Cepe, que aprovou o projeto pedagógico dos cursos de de graduação em: I - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; II - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas; III - Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Italiana e Respectivas Literaturas. | 6 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=5139 |
| 29 | RESOLUÇÃO Nº 049/2017- COU | 22/06/2017 | Aprova o impacto financeiro para a alteração do projeto pedagógico do curso de Letras/Português/Espanhol/Italiano do campus de Cascavel | Art. 1º Aprovar, conforme consta das fls. nºs 48 a 53 da CR nº 49066/2016, o impacto financeiro para a alteração do projeto pedagógico do curso de Letras - Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas e Letras – Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Italiana e Respectivas Literaturas, do campus de Cascavel. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=9200 |
| 30 | RESOLUÇÃO Nº 313/2017- CEPE | 30/11/2017 | Altera, parcialmente, o projeto pedagógico do curso de graduação em Letras, do campus de Cascavel, aprovado pela Resolução nº 214/2015- | Art. 1º Alterar, parcialmente, o projeto pedagógico do curso de graduação em Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes do campus de Cascavel, aprovado pela Resolução nº 214/2015-Cepe, de 10 de dezembro de 2015, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2018. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4867 |

| | | | | | | |
|----|----------------------------|------------|--|--|----|---|
| | | | Cepe, de 10 de dezembro de 2015. | Art. 2º Alterar, a série de oferta da disciplina de Libras, que passa da 4ª série para a 3ª série. Art. 3º Alterar a ementa da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas (2ª série) que passa a conter o seguinte texto: Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Ensino de Línguas Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Italiana no Ensino Fundamental. Documentos oficiais. Projeto Político Pedagógico. Planejamento para a mediação pedagógica. Vivência escolar com participação nas atividades pedagógicas da escola. Observação analítica dos fenômenos didáticos. Regência de classe. | | |
| 31 | RESOLUÇÃO Nº 245/2022-CEPE | 13/12/2022 | Aprova a alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. | Art. 1º Aprovar, conforme o anexo desta resolução, a alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA, do campus de Cascavel, com oferta no turno matutino e implantação gradativa a partir do ano letivo de 2023. | 95 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=529723 |
| 32 | RESOLUÇÃO Nº 174/2022-COU | 15/12/2022 | Aprova o Impacto Financeiro da alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. | Art. 1º Aprovar o Impacto Financeiro da alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA, do campus de Cascavel, conforme deliberado na CR nº 64180/2022. | 1 | https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=529719 |

Fonte: organizado pelo autor (2023) a partir dos dados disponíveis no arquivo virtual da Unioeste (até 28 de fevereiro de 2023)

Para analisarmos como se deu a inserção curricular da extensão nos cursos de Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, modalidade presencial, buscamos comparar a versão do PPP anterior à aprovada em 2022 (a Resolução nº 214/2015, de 10 de dezembro de 2015, com implantação a partir do ano letivo de 2016, e a Resolução nº 245/2022, de 13 de dezembro de 2022, com implantação a partir do ano letivo de 2023).

O primeiro aspecto importante de mencionarmos é a adequação na estrutura curricular do curso. Na versão vigente do PPP, a carga horária total do curso é de 3396 horas, assim divididas:

Quadro 4 – Estrutura curricular dos cursos de Letras (Resolução nº 245/2022) (Universidade [...], 2022a)

| |
|---|
| <p>a) Formação Geral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudos Linguísticos: 952 horas; 2. Estudos Literários: 816 horas; <p>b) Formação Diferenciada (forma o perfil específico de cada curso)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudos de Língua Inglesa: 884 horas; 1. Estudos de Língua Espanhola: 884 horas; 1. Estudos de Língua Italiana: 884 horas; <p>c) Estágio Supervisionado: 476 horas;</p> <p>d) Trabalho de Conclusão de Curso: 68 horas;</p> <p>5. Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo de 2%): 200 horas;</p> <p>6. Extensão Universitária (mínimo de 10%): 341 horas.</p> <p>TOTAL: 3396 horas</p> |
|---|

Fonte: Universidade [...] (2022a)

De acordo com as informações do quadro anterior, salientamos que não houve alteração na carga horária total do curso, mesmo com as adequações realizadas para atender à Resolução de curricularização da extensão. Foi criado o item 6, *Extensão Universitária*, em que, diluído em algumas disciplinas, houve a inserção de carga horária para o cumprimento de no mínimo de 10% da carga horária total do curso.

Nas disciplinas de formação geral, houve adequação na nomenclatura de uma disciplina, na qual foi inserido o termo “e à extensão”, passando de “Iniciação à Pesquisa em Linguagem” (Universidade [...], 2015b) para “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem” (Universidade [...], 2022a) e também adequação na ementa, conforme destacado a seguir:

Quadro 5 – Comparação das ementas “Iniciação à Pesquisa em Linguagem” e “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem”

| | |
|--|---|
| <p>Iniciação à Pesquisa em Linguagem (Resolução nº 214/2015) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10</p> | <p>Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 68</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Ciência e paradigma científico. Tipologia da pesquisa, procedimentos teórico-metodológicos para o planejamento, orientação e desenvolvimento de pré-projetos de pesquisa. Pesquisa científica em linguagem e cultura.</p> | <p>Tipologias, procedimentos teórico-prático-metodológicos para o planejamento, orientação e desenvolvimento de pré-projetos de pesquisa e extensão em linguagem, literatura e cultura. Estudos referentes à Pesquisa e à Extensão Universitária e a sua função acadêmica e social. Procedimentos pedagógicos, metodológicos e técnico-científicos de projetos e atividades de pesquisa e extensão universitária.</p> |
|--|---|

*Legenda: CH – Carga Horária; CT – Carga Horária Teórica; PCC – Prática como Componente Curricular; EXT - Extensão

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir da Resolução nº 214/2015 (Universidade [...], 2015b) e da Resolução nº 245/2022 (Universidade [...], 2022a)

No quadro anterior, observamos que houve mudança significativa no ementário da disciplina que é uma forma de “iniciação” à atividade de pesquisa, inerente ao fazer acadêmico. A disciplina que antes ocorria no 2º ano do curso, foi movida para o 1º ano (invertendo a oferta com a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”) justamente, a nosso ver, para promover, desde a fase inicial do curso de graduação, o acesso às formas de pesquisa e extensão que percorrem paralelamente o ensino proporcionado ao longo dos quatro anos de curso. Dessa maneira, apontam-se caminhos para a aprendizagem que deve ir além do consumo puro e simplesmente de informações, mas pensando em possibilidades de redimensionar a informação pensando na dimensão prática (extensão) e na profundidade (pesquisa). Ainda, no texto da ementa, foram acrescentados aspectos que promovam a iniciação também no fazer-extensionista. Houve, em sua carga horária, a indicação do total de horas da disciplina também para a extensão, demonstrando que esta será uma disciplina totalmente voltada para a promoção da articulação entre ensino – pesquisa – extensão. Cabe destacar que inverter a disciplina “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem” com a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” talvez não tenha sido a melhor opção, considerando que é no 2º ano do curso que os discentes terão as primeiras experiências em sala de aula, realizando estágio supervisionado nas séries iniciais, e já ter cursado a disciplina de “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” supostamente colaboraria para preparar o discente para tal estágio obrigatório.

No ementário do curso de Língua Inglesa, nas disciplinas de formação diferenciada, houve também adequações na nomenclatura. Antes, elas estavam apenas divididas entre Língua Inglesa I, II, III e IV, mas na nova Resolução, foi especificado em seu nome a ênfase que cada uma delas dará ao longo dos quatro anos de formação: Língua Inglesa I - Fonética, Fonologia e Morfologia da Língua Inglesa; Língua Inglesa II - Leitura e produção textual em Língua

Inglesa; Língua Inglesa III - Oralidade e Sintaxe de Língua Inglesa; e Língua Inglesa IV - Letramento Acadêmico e Estudos de Tradução de Língua Inglesa.

No Quadro de Distribuição Anual das Disciplinas do Curso, observamos que em todas as disciplinas foi destinada parte da carga horária para a extensão, exceto as de Estágio Supervisionado. Desse modo, 32 das 37 disciplinas do curso preveem uma parte ou o total de sua carga horária (neste caso, a disciplina “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem”) para a extensão. Em relação à forma de distribuição dessa carga horária de extensão em cada disciplina, observamos que o seguinte padrão foi seguido: em disciplinas de 68 horas, 7 horas foram também destinadas à extensão; em disciplinas de 136 horas, 14 horas.

Considerando as formas de creditação que a Resolução nº 085/2021 da Unioeste (Universidade [...], 2021) permite que sejam utilizadas no PPP para integralizar a extensão, constatamos que, no PPP ora analisado, optou-se maciçamente por inserir carga horária para tal fim “II – Em conteúdo de diferentes disciplinas da matriz curricular do curso, denominados conteúdos curriculares de extensão, de modo a integrar atividades de extensão nas vivências dos discentes ao longo do curso” (Universidade [...], 2021, p. 5). A única disciplina que foi direcionada para pensar exclusivamente sobre a extensão e a sua articulação com o ensino e a pesquisa foi a “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem”, conforme já mencionado, em que foram destinadas 68 horas de sua carga horária total também para a extensão, pois ela atende à forma do item ‘I’ do que a Resolução da Unioeste dispõe: “I - Em disciplina de extensão universitária da matriz curricular que desenvolva atividades de extensão e proporcione aos discentes vivências com a comunidade, conciliando teoria e prática” (Universidade [...], 2021, p. 5).

Destacamos que não houve aumento da carga horária do curso para que novas disciplinas fossem inseridas no ementário e a extensão fosse trabalhada de forma integral, voltada exclusivamente para esse fim. É certo que a disciplina citada no parágrafo anterior resolve, em parte, a ideia de apresentar aos discentes os fundamentos teóricos e práticos da extensão, mas esta precisa compartilhar lugar (ou concorrer?) também com os pressupostos teóricos que envolvem a pesquisa. Se antes a mesma disciplina já contava com 68 horas e abordava somente aspectos relacionados à pesquisa, caberá no exercício prático de sua oferta para verificar se a articulação da extensão realmente funcionará e se conseguirá desenvolver um trabalho com propriedade no sentido dos aspectos que envolvem a pesquisa e a extensão aliadas ao ensino. Considerando as vicissitudes e os desafios que os cursos de licenciatura vêm enfrentando há algum tempo, por mais que não se queira aumentar a carga horária de um curso, convém analisar com criticidade se as formas propostas realmente funcionarão e,

periodicamente, realizar adequações, mesmo que isso demande mais trabalho para ser feito, pois é o mínimo que se espera de uma IES que deseje fazer um trabalho que surta os efeitos para os quais se propôs.

Em relação às alterações ocorridas exclusivamente nas ementas, destacamos as modificações encontradas. Inicialmente, seguem as disciplinas de Língua Portuguesa:

Quadro 6 – Comparação das disciplinas de Língua Portuguesa que sofreram alterações na ementa

| | |
|--|--|
| Estudos Linguísticos I (Resolução nº 214/2015) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 00 | Estudos Linguísticos I (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 7 |
| Concepções de linguagem, língua, norma, variação e registros. História da linguística: comparatismo e estruturalismo. | Concepções de linguagem referente aos Estudos Comparatistas e ao Estruturalismo. Língua, norma e variação (ênfase na pluralidade étnica/racial, de gênero, de diversidade e meio ambiente). História da Linguística: Estudos Históricos Comparativos e Estruturalismo Linguístico. |
| Estudos Linguísticos II (Resolução nº 214/2015) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 | Estudos Linguísticos II (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 7 |
| Concepções de linguagem referente aos Estudos Comparatistas e ao Estruturalismo. Línguas (como instrumento de poder e resistência: ênfase na pluralidade étnica/racial, de gênero, diversidade sexual e meio ambiente), normas e as variações (diatrática, diafásica, diatópica e diacrônica). História da linguística: Comparativismo e estruturalismo. | História da Linguística: Linguística da Enunciação. Sociolinguística (variação e ensino). Psicolinguística e ensino. Linguística Aplicada e ensino. Formação de professores em Letras. |

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir da Resolução nº 214/2015 (Universidade [...], 2015b) e da Resolução nº 245/2022 (Universidade [...], 2022a)

Nas disciplinas da área de Língua Portuguesa, houve adequação na ementa da disciplina “Estudos Linguísticos I” e “Estudos Linguísticos II”, mas nenhuma alteração foi exclusivamente a respeito da extensão. Destaca-se que a esse ementário insere-se a disciplina já mencionada “Iniciação à Pesquisa e à extensão em Linguagem”, que foi suprimida nesta parte para o seu conteúdo não ficar repetido.

A seguir, passamos às disciplinas da área de Língua Inglesa:

Quadro 7 – Comparação das disciplinas de Língua Inglesa que sofreram alterações na ementa

| Tópicos de Cultura de Língua Inglesa (Resolução nº 214/2015) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 | Tópicos de Cultura de Língua Inglesa (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 7 |
|---|---|
| Estudo da formação histórica, social e cultural dos países de língua inglesa e suas principais manifestações da cultura erudita e popular. | Estudo da formação histórica, social e cultural dos países de Língua Inglesa e suas principais manifestações da cultura erudita, popular e à extensão. Análise da história e formação da Língua Inglesa moderna até sua dinâmica atual como Língua Internacional, Língua Franca e World Englishes. |
| Língua Inglesa I (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 30 | Língua Inglesa I - Fonética, Fonologia e Morfologia da Língua Inglesa (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 30 – EXT: 14 |
| Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, que promovam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, compreensão e produção oral e escrita, em nível de proficiência pré-intermediário (A2), assim como possibilitem o desenvolvimento e aplicabilidade efetiva do conhecimento adquirido nas situações de ensino-aprendizagem dessa língua. | Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, com aprofundamento em morfologia; fonologia e fonética. Estudos linguísticos contextualizados que promovam o desenvolvimento de competências discursivas, compreensão e produção oral e escrita, assim como possibilitem o desenvolvimento e a aplicabilidade efetiva em situações de ensino-aprendizagem dessa Língua e à extensão, em nível de proficiência pré-intermediário A2, conforme estabelecido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. |
| Língua Inglesa II (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 | Língua Inglesa II - Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 – EXT: 14 |
| Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, que promovam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, compreensão e produção oral e escrita, em nível de proficiência intermediário (B1), assim como possibilitem o desenvolvimento e aplicabilidade efetiva do conhecimento adquirido nas situações de ensino-aprendizagem dessa língua. | Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, com aprofundamento em leitura e produção textual; análise de habilidades de leitura e de gêneros textuais. Estudos linguísticos contextualizados que promovam o desenvolvimento de competências discursivas, compreensão e produção oral e escrita, assim como possibilitem o desenvolvimento e a aplicabilidade efetiva em situações de ensino-aprendizagem dessa Língua e à extensão, em nível de proficiência intermediário B1, conforme estabelecido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. |
| Língua Inglesa III (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 | Língua Inglesa III - Oralidade e Sintaxe de Língua Inglesa (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 – EXT: 14 |
| Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, que promovam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, | Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, com aprofundamento em oralidade e sintaxe de língua inglesa; análise e descrição da |

| | |
|--|---|
| <p>compreensão e produção oral e escrita, em nível de proficiência intermediário superior (B2), assim como possibilitem o desenvolvimento e aplicabilidade efetiva do conhecimento adquirido nas situações de ensino-aprendizagem dessa língua.</p> | <p>gramática normativa, variação linguística, intencionalidade e níveis de formalidade. Estudos linguísticos contextualizados que promovam o desenvolvimento de competências discursivas, compreensão e produção oral e escrita, assim como possibilitem o desenvolvimento e a aplicabilidade efetiva em situações de ensino-aprendizagem dessa Língua e à extensão, em nível de proficiência intermediário superior B2 conforme estabelecido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.</p> |
| <p>Língua Inglesa IV (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20</p> | <p>Língua Inglesa IV - Letramento Acadêmico e Estudos de Tradução de Língua Inglesa (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 – EXT: 14</p> |
| <p>Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, que promovam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, compreensão e produção oral e escrita, em nível de proficiência avançado (C1), assim como possibilitem o desenvolvimento e aplicabilidade efetiva do conhecimento adquirido nas situações de ensino-aprendizagem dessa língua.</p> | <p>Estudo de aspectos morfossintáticos, fonológicos, lexicais e discursivos da Língua Inglesa, com aprofundamento em letramento acadêmico e estudos de tradução; desenvolvimento teórico e prático de tradução e produção de versão português-inglês. Estudos linguísticos contextualizados que promovam o desenvolvimento de competências discursivas, compreensão e produção oral e escrita acadêmica, assim como possibilitem o desenvolvimento e a aplicabilidade efetiva em situações de ensino-aprendizagem dessa Língua e à extensão, em nível de proficiência avançado C1, conforme estabelecido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.</p> |
| <p>Literaturas de Língua Inglesa I (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 30</p> | <p>Literaturas de Língua Inglesa I (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 30 – EXT: 14</p> |
| <p>Leitura e análise de contos e romances de autores representativos de diversos períodos estéticos nas literaturas de língua inglesa, acompanhadas de estudo da época dos escritores analisados, procurando desenvolver paralelamente a competência literária associada a reflexões culturais de maneira contrastiva. Pressupostos históricos e metodológicos para a compreensão de representações culturais.</p> | <p>Leitura e análise de contos e romances de autores representativos de diversos períodos estéticos nas Literaturas em Língua Inglesa, social e historicamente contextualizadas, paralelamente desenvolvendo a competência literária associada a reflexões culturais de maneira crítica e comparativa. Pressupostos históricos e metodológicos para a análise e a compreensão de representações culturais, com vistas à extensão.</p> |
| <p>Literaturas de Língua Inglesa II (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20</p> | <p>Literaturas de Língua Inglesa II (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 136 – PCC: 20 – EXT: 14</p> |
| <p>Leitura e análise de peças teatrais e poemas de autores representativos de diversos períodos estéticos nas literaturas de língua inglesa, acompanhadas de estudo da época dos escritores analisados, procurando paralelamente desenvolver a competência literária associada a reflexões culturais de maneira contrastiva. Pressupostos históricos e metodológicos para a compreensão de representações culturais.</p> | <p>Leitura e análise de peças teatrais e poemas de autores representativos de diversos períodos estéticos nas Literaturas em Língua Inglesa, social e historicamente contextualizadas, paralelamente desenvolvendo a competência literária associada a reflexões culturais de maneira crítica e comparativa. Pressupostos históricos e metodológicos para a análise e a compreensão de representações culturais, com vistas à extensão.</p> |

| | |
|---|---|
| Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I (Resolução nº 214/2015) CH: 136 – CT: 74 – CP: 62 – PCC: 00 | Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas I (Resolução nº 245/2022) CH: 136 – CT: 74 – CP: 62 – PCC: 00 |
| Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de língua inglesa pautados numa nova ética da relação sociedade-natureza. Análise das propostas oficiais e do trabalho docente em língua inglesa no ensino médio. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes que contemplem a diversidade cultural, racial, étnica e social, considerando-se o diagnóstico das escolas/instâncias campo de estágio. | Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Inglesa pautados na análise das propostas oficiais estaduais e nacionais, para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou nível equivalente, considerando o diagnóstico dos campos de estágio. Planejamento e desenvolvimento de atividades que contemplem o uso dos equipamentos tecnológicos e aplicativos como ferramentas pedagógicas, e sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, meio ambiente, inclusão, diversidade étnico-racial e cultural. Análise de materiais para o ensino da Língua Inglesa, assim como planejamento e desenvolvimento de atividades docentes de regência e de miniaulas. |
| Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas II (Resolução nº 214/2015) CH: 68 – CT: 10 – CP: 58 – PCC: 00 | Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Respectivas Literaturas II (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 10 – CP: 58 – PCC: 00 |
| Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de língua inglesa pautados numa nova ética da relação sociedade-natureza. Análise das propostas oficiais e do trabalho docente em língua inglesa no ensino médio. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes que contemplem a diversidade cultural, racial, étnica e social, considerando-se o diagnóstico das escolas/instâncias campo de estágio. | Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Inglesa pautados na análise das propostas oficiais estaduais e nacionais, para a docência no Ensino Médio ou nível equivalente. Análise de materiais para o ensino de Língua Inglesa, assim como planejamento e desenvolvimento de atividades docentes de regência e de miniaulas, considerando o diagnóstico dos campos de estágio. |

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir da Resolução nº 214/2015 (Universidade [...], 2015b) e da Resolução nº 245/2022 (Universidade [...], 2022a)

A respeito do ementário de Língua Inglesa, observamos que houve alterações em nove disciplinas. Destaca-se que em sete delas foi acrescentado em alguma parte do texto o termo “e à extensão”, com vistas a deixar explícito de que as reflexões e os estudos que serão propostas na disciplina passarão pelo viés extensionista. Acreditamos que o motivo de as disciplinas de prática não terem sido contempladas com a adição de tal expressão foi em virtude de abordarem o caráter voltado ao ensino e prática da língua estrangeira.

Em relação às demais áreas do curso, Língua Espanhola e Língua Italiana, não foram encontradas alterações nas ementas. Contudo, observamos que houve a inserção de duas disciplinas optativas, a saber: “Mitologia” e “Revisão de tópicos gramaticais: norma e uso na língua portuguesa brasileira”, passando de 52 para 54 disciplinas optativas.

Quadro 8 – Disciplinas Optativas que foram adicionadas ao novo PPP

| |
|--|
| Mitologia (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 7 |
| A mitologia como forma de entendimento e ordenamento do mundo. Relação das mais diversas narrativas mitológicas com a filosofia, sociologia, cinema, publicidade e demais manifestações artísticas e culturais. |
| Revisão de tópicos gramaticais: norma e uso na língua portuguesa brasileira (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 00 – EXT: 7 |
| Estudo de construções morfossintáticas do português contemporâneo, focalizando conceitos presentes na gramática tradicional. Estudo da norma e de usos na língua portuguesa brasileira contemporânea. Gramática prescritiva. |

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir da Resolução nº 214/2015 (Universidade [...], 2015b) e da Resolução nº 245/2022 (Universidade [...], 2022a)

Destas, duas, somente, abordam de forma direta/indireta a questão da extensão, e todas as 54 ementas concentram-se também na reflexão teórica e/ou metodológica do assunto proposto, e podemos dizer que há uma fraca proposição de disciplinas optativas. Consideramos que o elenco destas deveria ser maior e contemplar temáticas atuais, como por exemplo as tecnologias digitais na educação, imprescindíveis no fazer pedagógico do século XXI, e a Inteligência Artificial, que vem se desenvolvendo freneticamente e que os nossos estudantes estão com acesso, mas que alguns professores, acreditamos que mais da maioria, não têm ideia de como inseri-la em suas práticas ou pelo menos saibam lidar com o uso de inteligência generativa em trabalhos “produzidos” pelos seus estudantes.

Ainda podemos perceber que a universidade não se preocupa com o que podemos afirmar a partir do que Dal Molin (2003) nos escreve:

A tecnologia traz mudanças, mas é a sociedade, o fazer pedagógico que vai fazer uso dela. Se a escola não se envolver poderá ser envolvida, sutil, silenciosa e sorrateiramente por mecanismos tecnológicos escusos, desfavoráveis à vida e ao planeta. Sua aplicabilidade vai depender dos rumos que lhe forem dados a partir de uma clareza sociopolítica, clareza esta que virá de estudos aprofundados e percepção crítica que vise objetivos mais transparentes e condizentes com o mundo que se quer ressignificar, no âmbito do espaço escolar e ético-social (Dal Molin, 2003, p. 76).

Há ainda outras possibilidades de se ofertar disciplinas optativas que tratem de temas transversais, uma vez que em sala de aula os estudantes questionam e trazem à discussão exemplos que eles observam em suas interações cotidianas – exemplos estes, então, emergentes.

Quadro 9 – Disciplinas Optativas que abordam de forma indireta/direta aspectos ligados à extensão

| |
|---|
| <p>Educação Ambiental e Complexidade (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 10 – EXT: 7</p> |
| <p>Estudo e reflexão do paradigma da complexidade a partir das contribuições de diversos autores, dentre eles Edgar Morin. Estudar a característica transdisciplinar do pensamento complexo, oportunizando a compreensão dos processos vitais e culturais enquanto conceitos enredados num movimento dialógico e dialético, em que a educação tenha um papel decisivo para uma ciência consciente, no intuito de visualizar um horizonte com uma nova ética da solidariedade.</p> |
| <p>Atividades Práticas Programáveis (Resolução nº 245/2022) CH: 68 – CT: 68 – PCC: 00 – EXT: 7</p> |
| <p>Temas eletivos de acordo com os interesses do Curso, como objetivo de desenvolver estudos, cursos e atividades de extensão de duração variável, atendendo às diferentes necessidades e solicitações da educação básica e superior e das comunidades internas e externas.</p> |

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir da Resolução nº 245/2022 (Universidade [...], 2022a)

Na primeira disciplina, *Educação Ambiental e Complexidade*, observamos que se busca refletir sobre a complexidade de Edgar Morin e, de forma transversal, os aspectos ligados à educação ambiental, temática esta que também foi requerida de constar no currículo em Resoluções anteriores. O diálogo entre ensino, educação ambiental e complexidade revela o caráter transdisciplinar dessa disciplina.

Na segunda, *Atividades Práticas Programáveis*, o foco centra-se na promoção de atividades extensionistas, mas observamos que há uma falta de alinhamento em relação à carga horária da disciplina, uma vez que, considerando o caráter de aplicação da extensão na ementa, deveria ser dado ênfase à maior carga horária à extensão. A hipótese para essa observação é a de que, talvez, a disciplina tenha passado despercebida durante a última reestruturação do PPP.

Apesar de constarem no ementário, considerando os últimos 7 anos (2016-2022), ambas nunca foram ofertadas.

4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LETRAS

A respeito da curricularização da extensão, encontramos no PPP dos cursos analisados uma subseção que detalha como tal atividade será desenvolvida. Essa subseção foi inserida na

nova versão do formulário dos PPP dos cursos da Unioeste para ir ao encontro do que a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES estabelece.

No PPP do curso, é realizada uma breve contextualização histórica do motivo de constar agora essa subseção nesse documento. Aponta-se, de forma positiva, para o fato de agora estarem sendo previstas atividades de extensão articuladas ao ensino, como podemos inferir a partir deste trecho do documento: “No entanto, os esforços de fomento à extensão possuem alcance e benefícios muito mais amplos. Em linhas gerais, procuram situar o ensino como catalisador de mudança social, podem melhorar o engajamento dos alunos” (Universidade [...], 2022a, p. 79). É notória a posição adotada pelo Colegiado dos Cursos ao vislumbrar nas atividades de extensão um prognóstico do que precisa ser alterado no ensino, a partir das experiências extensionistas, considerando o movimento dialógico entre universidade – comunidade – universidade que dialogue com as demandas e necessidades da comunidade local.

Outra possibilidade citada no documento de realizar atividades extensionistas é fomentar projetos que visem ao *marketing* educacional, objetivando divulgar ações desenvolvidas nos cursos para, principalmente, incentivar a promoção da licenciatura e da possível captação de futuros alunos interessados em cursar Letras.

Como ações extensionistas, prevê-se realizar:

[...] a divulgação dos Cursos de Letras nas escolas de ensino médio e/ou através das redes sociais; a Semana de Letras com atividades voltadas à comunidade; os cursos de Línguas e Literaturas para estrangeiros e comunidade em geral; atendimento à comunidade dirimindo dúvidas em relação a usos linguísticos adequados a situações de comunicação diversas; atividade de revisão textual; atividades literárias e culturais diversas (Universidade [...], 2022a, p. 80).

Observamos que as possíveis ações pensadas para articular ensino e extensão no curso constam no documento de uma maneira mais geral, sem ater-se a explicá-las de forma pormenorizada. Uma hipótese que levantamos de elas estarem assim, de maneira tão abrangente, é de que, por ora, essas ações estão no plano teórico de ação do curso, uma vez que a execução de atividades extensionistas no ensino iniciará no curso a partir do ano letivo de 2023, que iniciará em 07 de agosto de 2023, conforme o calendário acadêmico (Universidade [...], 2022c).

O único indicativo explícito no PPP do curso é de que as atividades poderão ser realizadas de forma que congreguem um grande projeto de extensão, envolvendo várias

disciplinas de uma mesma série, ou a partir de disciplinas individuais, cada qual ofertando um projeto de extensão diferente.

4.2 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO AOS MEMBROS DO CURSO

Nesta subseção, apresentamos o resultado dos questionários semiestruturados que foram direcionados: ao Coordenador de Curso (Letras – modalidade presencial – campus Cascavel); aos Membros do NDE (Letras – modalidade presencial – campus Cascavel); e aos Discentes (acadêmicos matriculados do 2º ao 4º ano em 2023 - Letras – modalidade presencial – *campus* Cascavel). Salientamos o trâmite no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Unioeste), CAAE nº 67995623.0.0000.0107, com o preenchimento do TCLE por todos os participantes da pesquisa (Apêndice 3).

Os questionários foram aplicados de forma virtual, via *Google Formulários*, e ficaram disponíveis de 30/05/2023 a 24/07/2023. Periodicamente foram enviados lembretes reforçando o pedido para que os membros convidados a participarem da pesquisa respondessem à pesquisa.

4.2.1 Questionário ao Coordenador de Curso

O questionário direcionado ao Coordenador de Curso contou com apenas três questões dissertativas:

1. Houve tempo suficiente para realizar os encaminhamentos necessários para ampla discussão no Colegiado de Curso sobre a readequação do PPP diante da curricularização da extensão?
2. Como foi a recepção dos membros do Colegiado sobre a inserção no currículo de no mínimo 10% de atividades de extensão?
3. Outros comentários que julgar pertinentes (questões direcionadas ao Coordenador de Curso).

Segundo o Coordenador, que foi bastante direto e sucinto nas respostas, “houve tempo suficiente para as discussões tanto no NDE quanto no Colegiado dos cursos de Letras” (Resposta do Coordenador de Curso, via questionário semiestruturado) sobre a questão da curricularização da extensão. Em relação à forma da recepção do corpo docente, o professor informou que todos receberam os indicativos da Resolução com tranquilidade, uma vez que o NDE discutiu previamente as propostas de ajustes no PPP e apresentou aos membros do Colegiado a Resolução e como se dariam as alterações sugeridas. As dúvidas que iam surgindo

junto ao Colegiado foram pontuais de forma que nesse momento conseguiram progredir nas discussões para a implementação da curricularização. Ainda, de acordo com o Coordenador, o processo não foi difícil de ser executado, uma vez que o NDE se envolveu bastante nas discussões, e isso, conforme já apresentamos, colaborou para que a condução e a aprovação dos ajustes no PPP ocorressem de forma harmoniosa e com a anuência dos membros.

4.2.2 Questionário aos membros do NDE

O questionário direcionado aos membros do NDE contou com 09 questões, sendo 07 dissertativas:

Nome (a identificação não é obrigatória)

1. Área de atuação
2. Você é ou já foi docente extensionista?
3. O que você entende por extensão universitária?
4. Como é possível articular a extensão com o ensino no curso de Letras?
5. Na sua opinião, como deverá ocorrer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Letras?
6. Você percebe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Letras?
7. Qual a sua opinião sobre a inserção no currículo de atividades extensionistas?
8. Quais foram as formas de recepção dos docentes em relação à integração de atividades extensionistas no currículo?
9. Outros comentários que julgar pertinentes (questões direcionadas ao NDE do Curso).

De acordo com a Portaria nº 027/2022-CECA, de 08 de junho de 2022, o NDE do curso tinha como membros 09 docentes distribuídos entre as áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Italiana e Língua Espanhola. Foi realizado convite para participar da pesquisa via e-mail, mas destes somente 03 responderam ao questionário, sendo 02 da área de Língua Portuguesa (Participantes nº 1 e 2) e 01 da área de Língua Espanhola (Participante nº 3), correspondendo a aproximadamente 33% dos membros do NDE.

Todos os docentes que responderam à pesquisa indicaram que são extensionistas, o que aponta para que pelo menos 1/3 do grupo que iniciou as discussões sobre a curricularização da extensão no curso já tinha certo grau de ciência de como ocorrem as atividades de extensão na universidade. A respeito do que eles entendem por extensão, um dos participantes disse:

É um dos pilares da universidade, um processo político-educacional que envolve o diálogo da universidade com a comunidade e vice-versa. É uma

oportunidade de a comunidade acadêmica ampliar seu olhar, considerando os desafios socioeconômicos, linguísticos e culturais de sua época, os quais devem guiar a produção de conhecimento (Participante nº 1 do NDE).

Essa mesma percepção perpassou a resposta do outro participante: “*Como o nome nos diz, extensão é aquilo que realizamos fora da universidade para levá-la a outros lugares (escola, comunidade etc.)*” (Participante nº 2 do NDE). Ainda, o Participante nº 3 do reforçou a ideia de a extensão universitária ser a responsável por estabelecer com mais vigor uma linha de contato entre universidade e comunidade, de modo que o conhecimento que se é produzido não fique encarcerado nos muros da Academia: “*A extensão universitária é o eixo responsável por garantir que o conhecimento produzido na universidade chegue à comunidade em geral, impactando na melhoria de qualidade de vida da população*” (Participante nº 3 do NDE,).

Pensando a respeito do curso de Letras em si e da incorporação da extensão universitária no PPP, os participantes disseram o seguinte:

Envolvendo os alunos em atividades de extensão não obrigatórias e, com a curricularização da extensão, obrigatórias. Os conteúdos acadêmicos só se justificam na demanda social de nosso tempo. Assim, entendo que qualquer conteúdo relacionado ao ensino pode ser aplicado, com as devidas adaptações, em atividades envolvendo outros setores da sociedade (Participante nº 1 do NDE).

O curso de Letras funciona muito bem nessa articulação uma vez que se trata de um curso de licenciatura. Aquilo que discutimos em sala ou pesquisamos está vinculado ao que levamos para a extensão (Participante nº 2 do NDE).

Entre as muitas vias, o curso de Letras, como uma licenciatura, pode articular as atividades de ensino e extensão a partir da preparação dos graduandos para ministrar cursos de línguas e de literatura para membros da comunidade externa, o que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades na docência ao mesmo tempo em que contribui para o acesso ao conhecimento por parte da comunidade em geral (Participante nº 3 do NDE).

Da articulação da extensão no Curso de Letras, observamos que as três respostas apontaram para a possibilidade de explorar as potencialidades que um curso de licenciatura oferece. Neste caso, o curso tem como objeto de estudo as línguas (vernácua e estrangeiras), além de suas respectivas literaturas. Ainda, cita-se que os conteúdos precisam refletir as necessidades que os atores que estão envolvidos no processo e a sociedade têm, de modo que o conteúdo do curso sempre dialogue com as demandas atuais e, quando levadas para a extensão, sejam adaptadas de modo que o conhecimento científico seja levado para o público, que as atividades de docência sejam exploradas e desenvolvidas pelos acadêmicos e que os discentes

aprendam a partir de experiências reais, ou seja, aprendam e dialoguem com a comunidade externa.

Apontando para além da extensão, mas a sua articulação com o ensino e também a pesquisa, no curso de Letras, os participantes teceram os seguintes comentários:

Considerando a curricularização da extensão, na minha área, percebo a tendência de proposição de projetos coletivos, envolvendo várias disciplinas, com atividades como produção e avaliação de textos, leitura e produção textual para alunos do ensino fundamental II, produção de texto para Enem/Vestibular para alunos do ensino médio ou egressos desse nível de ensino etc. São atividades que envolvem diferentes níveis linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e perspectivas discursivas), contexto em que os acadêmicos conseguem aplicar os conhecimentos teóricos adaptados aos objetivos da ação e ao perfil da comunidade atendida (Participante nº 1 do NDE).

Acho de verdade que não há separação entre as atividades: uma tem relação com a outra. Os eventos, as atividades voltadas para a língua portuguesa ou o discurso sobre a sexualidade (minha área de pesquisa e extensão, mas também de ensino) se articulam naquelas práticas, eventos e atividades para a comunidade (Participante nº 2 do NDE).

No geral, a atividade de ensino em sala de aula instiga os acadêmicos a aprofundar-se em determinados campos do saber. Para tanto, buscam orientação em projetos de IC e trabalhos de conclusão de curso, experiências nas quais têm oportunidade de produzir conhecimento e contribuir para a sua área. Esse conhecimento, por sua vez, precisa transpor os muros da universidade para contribuir com a sociedade; é aí que ações de extensão assumem um papel essencial (Participante nº 3 do NDE).

Observamos que há um consenso entre os participantes de que ensino, pesquisa e extensão, no curso de Letras, ocorre de forma integrada, pois não há como fazer extensão sem ensino e pesquisa, um ensino sem pesquisa e sem extensão fica comprometido e a pesquisa sem ensino e sem extensão fica com lacunas. Contudo, cabe salientar que nem todos os docentes se consideram extensionistas, e como as alterações do PPP visam uma mudança na estrutura do curso, essa articulação precisa ser intensificada e construída de forma mais sólida em todas as áreas, não somente em algumas ou nas disciplinas que os docentes já são extensionistas natos. De acordo com uma das participantes, “*Nem todos os docentes promovem ações extensionistas de forma recorrente e nem todos os acadêmicos querem ou conseguem participar de ações extensionistas (como colaboradores). Entendo que, com a curricularização da extensão, esse processo ganhará mais ênfase*” (Participante nº 1 do NDE).

A ideia de propor projetos coletivos instiga justamente a cada campo de pesquisa, áreas do curso, a desenvolverem uma parte do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo que o acadêmico tenha possibilidade de se desenvolver nesses três campos do saber que colaboram muito para a assimilação e produção de conhecimentos. Há que se considerar que, nesse processo, muitas vezes “*O que muda é o público, a forma de articular as atividades e o espaço*” (Participante nº 2 do NDE). Ademais, a extensão como objeto de diálogo com a comunidade externa rompe com a ideia de se produzir um conhecimento conhecido somente de forma interna, mas externaliza além dos muros da universidade aquilo que muitas vezes circula somente entre os pares na academia.

Refletindo agora especificadamente sobre a obrigatoriedade de se inserir no currículo atividades extensionistas, os participantes deram as seguintes respostas:

Entendo que se trata de uma oportunidade de inserir os acadêmicos num processo de reflexão sobre questões da atualidade e, pautados em experiências e em conhecimentos historicamente acumulados, construir uma formação compromissada com as necessidades sociais. Esse processo se constitui, também, como uma possibilidade de formação continuada para os próprios docentes da universidade, já que, inseridos em atividades extensionistas, têm renovadas possibilidades de reflexão sobre a relação entre teoria e prática, considerando os contextos sociais e educacionais da atualidade. Entendo que, nesse primeiro momento, teremos algumas dificuldades para a construção dessa relação mais intensa entre ensino e extensão, envolvendo todos os alunos e todos os professores, mas que, com o tempo e diferentes tentativas, teremos condições de melhorar as proposições de atividades de extensão considerando as nossas possibilidades e as demandas da sociedade (Participante nº 1 do NDE).

Só consigo falar dessa inserção teoricamente. Ainda não temos a prática para pensar nesses resultados. Já estamos nos articulando (área de língua portuguesa) para um grande projeto junto às pedagogas responsáveis pelo presídio de Catanduvas em relação a remissão das penas através da leitura e da escrita (Participante nº 2 do NDE).

A proposta é interessante, mas também desafiadora. Acredito que muitas questões de implementação ainda precisarão ser discutidas até que essa articulação se mostre eficiente. Um dos maiores desafios é o trabalho com grupos numerosos e a necessidade de organização em um tempo específico viável para todos os envolvidos (Participante nº 3 do NDE).

A extensão como componente obrigatório do currículo, na percepção dos participantes, apresenta-se de forma promissora, principalmente, conforme apontou a Participante nº 1, a possibilidade de os docentes ouvirem as demandas da comunidade e oferecer atividades que reflitam a necessidade que o público externo tem, pois, muitas vezes, a nosso ver, ocorre o

processo inverso: a universidade oferece determinada atividade à comunidade, atividade esta que já chega moldada, principalmente em se tratando de cursos de línguas estrangeiras. Mas nesse bojo também alguns incômodos, conforme relatou a participante:

Como trata-se de uma mudança, ela traz alguns desconfortos. Inclusive eu, que sou professora extensionista assídua, tive dificuldade inicialmente de entender como essa inserção da extensão nas disciplinas ocorreriam. Agora, já com a mudança no PPP e com o novo ano letivo se aproximando, temos mais clareza de como procederemos. Ainda assim, há bastante dúvidas no processo e dificuldades a serem superadas. Por exemplo, há demanda de escola por atividade de alfabetização de alunos de 6º ano, mas isso implica em recursos para transporte dos acadêmicos até a escola, o que não temos no momento. Ainda não sabemos como a universidade vai, de fato, dinamizar as ações, principalmente em relação a espaço e apoio financeiro (Participante nº 1 do NDE).

A questão de verba para a consecução das atividades de extensão foi um aspecto já mencionado na entrevista com os Pró-reitores, mas não se pode desconsiderar que são necessários recursos de vários tipos para que a extensão se dê a contento. Ademais, quando o corpo docente também se integra às atividades extensionistas, abre-se a possibilidade de aqueles que atuam também na gestão e atualização dos PPP proporem ajustes nas ementas, nas disciplinas e até mesmo nas metodologias propostas de modo que isso vá ao encontro dos anseios que a área da educação busca.

Também a questão de se manter no plano teórico é um aspecto que deve ser levado em consideração, uma vez que as proposições feitas pelo NDE foram concebidas pelos seus membros, aprovadas pelo colegiado, mas o seu resultado só poderá ser verificado à medida em que o que foi idealizado comece a se dar de forma prática. Isso começou no ano letivo de 2023 da Unioeste, que iniciou em 07 de agosto de 2023, e a aplicação gradativa dos currículos atualizados começou a ocorrer com os alunos do 1º ano dos cursos de Letras. Ou seja, o processo ainda é muito recente e indubitavelmente alterações deverão ser realizadas, já que é no processo dialógico que se deve construir o currículo, ainda mais se formos pensar na transdisciplinaridade como foco central das atividades extensionistas.

4.2.3 Questionário Discente

O questionário voltado aos discentes dos cursos de Letras, matriculados do 2º ao 4º ano, ano letivo de 2022, ano civil de 2023, modalidade presencial, *campus* Cascavel, habilitação em Espanhol, Inglês e Italiano, contou com 08 questões, sendo 05 objetivas e 03 dissertativas.

Nome (a identificação não é obrigatória)

1. Qual é o seu curso? (Letras PT-ES; Letras PT-ING; Letras PT-IT)
2. Qual é a sua série atual?
3. Você já participou de alguma atividade extensionista? Se sim, indique de que tipo (evento, projeto de extensão, curso etc.);
4. Você sabe o que é Curricularização da Extensão?
5. Você participou ou ficou sabendo das discussões no Colegiado do Curso envolvendo a questão da inserção da extensão no currículo do curso de Letras?
6. Em caso afirmativo na questão anterior, como você descreve a recepção dos docentes em relação à inserção de 10% da carga horária do curso para extensão?
7. Qual a sua opinião sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão durante a graduação? Você percebe essa articulação no cotidiano da vida acadêmica?
8. Outros comentários que julgar pertinentes (questões direcionadas aos discentes).

Não foram considerados os alunos do 1º ano por serem ingressantes e não terem participado, teoricamente, das discussões que ocorreram no ano letivo anterior sobre a curricularização da extensão no curso.

De acordo com o levantamento feito a partir de dados obtidos via sistema de Gestão Acadêmica da Unioeste (sistema *Academus*), o total de discentes matriculados nos três cursos e nas três séries mencionadas, no ano letivo de 2022 (de 12/09/2022 a 11/07/2023), era de 97 alunos, conforme distribuídos a seguir:

Quadro 10 – Quantidade de alunos do curso de Letras *campus* Cascavel, matriculados no ano letivo de 2022

| CURSO | ESPAÑHOL (ESP) | INGLÊS (ING) | ITALIANO (IT) | GERAL |
|--------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------|
| SÉRIE | 2ª - 10 | 2ª - 21 | 2ª - 10 | 2ª - 41 |
| | 3ª - 05 | 3ª - 12 | 3ª - 06 | 3ª - 23 |
| | 4ª - 08 | 4ª - 19 | 4ª - 06 | 4ª - 33 |
| TOTAL | 23 | 52 | 22 | 97 |

Fonte: organizado pelo pesquisador a partir de dados obtidos por meio do Sistema de Gestão Acadêmica da Unioeste (*Academus*)

Desse total, somente 25 responderam ao questionário (25,77%), sendo, a respeito do curso: 12 do curso de Letras PT-ING (48%), 10 do curso de Letras PT-IT (40%) e 03 do curso de Letras PT-ESP (12%); e a respeito da série: 12 participantes do 2º ano (48%); 02 do 3º ano (8%) e 11 do 4º ano (44%). Para os discentes, além do envio do email-convite para participar da pesquisa, o pesquisador também realizou visita *in loco* na universidade e conversou com os discentes nas turmas, explicando os objetivos do questionário e convidando-os a participar. A

hipótese da baixa participação na pesquisa se dá em virtude de muitos discentes não compreenderem a importância de se participar de pesquisas acadêmicas de um modo geral e também em virtude de possíveis desistências que possam ter ocorrido, mas sem trancamento de matrícula, já que o questionário foi aplicado ao final do ano letivo de 2022, num período pós-pandemia.

Em relação à participação em atividades de extensão, 84% dos participantes (21 discentes) responderam que já participaram, enquanto 16% (04 participantes) revelaram que nunca participaram de atividades dessa natureza (01 da 4ª série e 03 da 2ª série). O motivo para a variação dessa resposta, segundo nossa hipótese, talvez possa estar na dificuldade de se compreender o que vem a ser extensão, já que o curso de Letras promove vários eventos, palestras e outras atividades ao longo do ano letivo com os quais, teoricamente, todos os discentes já teriam tido contato – especialmente o participante da 4ª série. Dos que indicaram que já participaram de alguma atividade de extensão, foram apontadas as seguintes respostas: atividade cultural, cursos, eventos, Iniciação Científica, projetos de extensão, projetos de ensino, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Tanto as respostas obtidas quanto os alunos que indicaram que nunca participaram de uma atividade extensionista revelam a necessidade de se pensar em investir mais na popularização do conceito de extensão universitária no meio acadêmico, na formação superior inicial, e como ela se diferencia das atividades de ensino e de pesquisa, pois, nas respostas, observamos que há confusão por parte de alguns acadêmicos de o que se caracteriza como atividade de extensão.

Quando questionados sobre o que vem a ser curricularização da extensão, 21 discentes (84%) revelaram que não sabiam do que se tratava e somente 04 deles (16%) indicaram que tinham conhecimento do que era (01 da 2ª série, 02 da 3ª série e 01 da 4ª série). Como as discussões envolvendo essa questão geralmente acabam circulando mais na esfera das reuniões de colegiado de curso, a nossa hipótese é de que as informações discutidas nas reuniões não foram repassadas pelos representantes de turma aos alunos ou foi realizado o repasse da informação, mas os discentes acabaram se esquecendo, por não considerarem um aspecto importante ou que os afetaria (já que a curricularização da extensão impactaria a turma do ano letivo de 2023). O percentual diminuiu ainda mais quando questionados se os discentes ficaram sabendo das discussões no Colegiado do Curso envolvendo a questão da inserção da extensão no currículo do curso de Letras, sendo que apenas 8% dos participantes (02 alunos – 3ª e 4ª séries) indicaram que tinham conhecimento das discussões sobre esse assunto nas reuniões do Curso.

Em relação à percepção dos discentes sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão durante a graduação, alguns apontaram que há diálogo entre as três esferas e que esse aspecto é percebido ao longo da vida acadêmica. Vale destacar que, no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da Unioeste, a articulação entre a tríade universitária é posta de maneira contundente e necessária.

O trinômio indissociável, inscrito nas Constituições Federal e Estadual, não pode ser apenas figura de retórica. Há que concretizá-lo no projeto maior que considere a missão universalista da Universidade e que esta esteja voltada ao desenvolvimento de estratégias que promovam uma nova cultura institucional acerca do aprender, ensinar e transformar continuamente o conhecimento no interesse do conjunto da sociedade (Universidade [...], 2007, p. 3).

Nesse aspecto podemos perceber que a Unioeste busca há anos trazer para o plano real a devida aplicação de políticas institucionais que perpassem os três eixos fundamentais de uma universidade. Inclusive, no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste (PDI) (2019-2023), nos “Princípios e/ou Valores da Universidade”, o ensino, a pesquisa e a extensão aparecem como sendo prioridades e indissociáveis e transversais (Universidade [...], 2018). Além disso, por todo o documento, essa indissociabilidade é reafirmada de forma incisiva. A respeito desse aspecto, os participantes discentes têm a seguinte visão:

O que se desenvolve a partir do ensino, da pesquisa e da extensão é fundamental para uma formação acadêmica completa, que produza seres de capacidades pensantes e profissionais mais completos e preparados para o mercado de trabalho. Esses três pilares devem ser estimulados e incentivados para que a instituição traga e fortaleça as habilidades estudantis, na intenção de avançar na sociedade, apresentando resultados do estudo que o conhecimento fornece (Participante discente nº 9, 2ª série).

É importante! A vida acadêmica é constituída Mais do que apenas a graduação em si, a pesquisa e a extensão são formativas e auxiliam na troca do aluno com sua própria sociedade! Para além disso, é de suma relevância a aprendizagem proporcionada por cada curso e projeto realizado! (Participante discente nº 3, 4ª série).

Acho que é muito boa, pois precisamos dessas atividades extracurriculares para aumentar nosso conhecimento de mundo, além de nos capacitar para um mestrado, doutorado. Os acadêmicos são envolvidos com projetos e iniciação científica, no entanto, só poucos conseguem fazer essas atividades, uma vez que a maioria dos estudantes precisam trabalhar para se manter não sobrando tempo para os projetos que a Unioeste oferece (Participante discente nº 11, 2ª série).

Acho necessário esse contato com a docência que os projetos de extensão nos trazem, nos auxiliando a saber se é realmente aquilo que almejamos, no meu caso, as diferentes idades das quais trabalho podemos ter a presença de

diferentes metodologias, para que assim temos plena certeza da qual temos mais facilidade (Participante discente nº 24, 2ª série).

A integração do ensino, da pesquisa, e da extensão é vista pelos discentes como uma forma de proporcionar uma formação completa aos discentes do curso de graduação. Conforme lemos nas respostas obtidas, alguns alunos entendem que passar por um curso de graduação vai além dos pilares calcados no ensino, mas há também a pesquisa e a extensão. É necessário que a formação superior vá ao encontro dos anseios e das demandas da sociedade, indicando a necessidade indispensável, principalmente em cursos de licenciatura, do exercício prático dos métodos de aprendizagem que são colocados de forma teórica ao longo da formação e do contato humano e promoção das relações interpessoais. De certa maneira, entendemos que, às vezes, o ensino e a pesquisa têm relegado a segundo plano o contato, a transmissão e a inserção dos alunos de licenciatura na vida escolar, primando por “dar conta” dos conteúdos da grade e proporcionando menos experimentações práticas da realidade escolar. O que, a nosso ver, é extremamente prejudicial. Nesse ponto, porém, também há que mencionar o aspecto a que um deles respondeu, que foi a questão de tempo para participação das atividades oferecidas no curso, citado também por outra participante: *“Sei que há uma pressão enorme para a realização de diversos trabalhos e pesquisas exteriores, mas com pouca divulgação ou apoio. Sem contar o fato de que a maioria dos projetos ofertados não oferecem bolsas para quem já trabalha”* (Participante discente nº 22, 2ª série). Assim, ainda que um curso ofereça a possibilidade de maior interação prática, há que se lidar com fatores que não podem ser controlados pela gestão acadêmica.

Observamos, porém, que alguns discentes veem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na graduação com algumas ressalvas, conforme os relatos a seguir:

Percebo-a apenas em parte. Não sei dizer o quanto é efetivamente incentivada, acredito que normalmente essa percepção depende do aluno e dos grupos com os quais ele se envolve. Como eu sempre me envolvi muito em extensão, tanto como ministrante como participante, estou rodeada de pessoas que também são bastante ativas (Participante discente nº 10, 4ª série).

Não percebo, na verdade, sinto que o curso de Letras tem proposto poucos projetos de extensão, em especial comparado ao meu primeiro ano da graduação. Sinto ainda que os poucos projetos de extensão que são promovidos pelo curso ocorrem de forma isolada e ainda têm pouca divulgação/engajamento (Participante discente nº 19, 4ª série).

Acredito que, talvez, por conta da pandemia, as últimas turmas sofreram um pouco mais com a falta de oferta de diferentes projetos de extensão e cursos

variados. O Centro Acadêmico do curso costumava ser bem mais presente assim que entrei na universidade, o que auxiliava nessa comunicação de cursos e eventos disponíveis. Também acredito que o trabalho da pesquisa em si poderia ser mais bem trabalhado em sala, nas próprias aulas de monografia por exemplo, indo além das exigências de formatação dos documentos. Assim, dentre os três pilares da graduação, sinto um desfalque principalmente na extensão e, de certa forma, na pesquisa (Participante discente nº 12, 4ª série).

Acho que a teoria é muito boa mas nem sempre conseguimos articular isso no dia a dia. Acredito que essa tríade se torna bem realizada com quem tem mais tempo ou não tem altas demandas de trabalho (Participante discente nº 17, 4ª série).

Não percebo. É divulgado por cartazes nos corredores, mas não há diálogo entre os alunos e docentes. Poucos sabem sobre projetos que existem na universidade (Participante discente nº 8, 4ª série).

Estou apenas no 2º ano, porém, do que vi até agora, há pesquisas entretanto direcionadas apenas para uma área, que é a Análise de Discurso (Participante discente nº 5, 2ª série).

A partir dos vários relatos elencados, principalmente por estudantes da 4ª série, observamos que, conforme consta em uma das respostas, os discentes que se envolvem com a extensão, a pesquisa e o ensino, percebem que há muitas atividades que eles podem participar e se dedicar. Porém, aqueles que se envolvem o mínimo necessário, seja por escolha própria, seja por questões de tempo (dividir o dia a dia acadêmico com as demandas profissionais e pessoais), acabam não tendo uma percepção de tudo o que está sendo oferecido. A questão da pandemia também é um aspecto a ser considerado, já que, a nosso ver, muitos docentes e discentes participantes das várias atividades de ensino, pesquisa e extensão ainda revelavam um certo receio de promover atividades que envolvam grande número de pessoas, principalmente por conta de tudo o que houve ou também por conta da modalidade de ensino síncrono que muitos dos participantes tiveram que lidar ao longo de sua formação. Também há que se considerar que os participantes da pesquisa não teriam a vida acadêmica alterada pela inserção dos 10% da curricularização da extensão. Nesse ponto, eles conseguem avaliar não os resultados da extensão enquanto atividade formativa, mas como atividades informais, organizadas por determinados docentes que já realizam extensão por opção e/ou atividades esporádicas promovidas pelo curso, como eventos, visitas etc.

PISTA 5 - A TRANSDISCIPLINARIDADE E A TRANSVERSALIDADE EM TELA: TRAÇANDO LINHAS

“Ensinemos nossos filhos a venerar o mundo e a consciência que o ilumina. Façamos-os perceber o caráter sagrado, mágico da vida: esse inimaginável emaranhado de todas as formas e todas as histórias possíveis que se originam infinitamente no espaço unitário da consciência. É o fim único da educação tornar a consciência humana consciente dela mesma e de sua disposição fundamental: sua expansão onidirecional, sua liberdade, seu amor por todas as formas e todos os seres. É para essa educação que devem contribuir os pais, os professores, os curadores de museus, os artistas, os filósofos, os empreendedores, os cidadãos, os governos, a internet, nós todos, aqui, agora. Eis que chegam as crianças do terceiro milênio!”
(Lévy, 2001, p. 155)

Nesta seção, buscaremos apresentar sugestões de como a transdisciplinaridade e a transversalidade podem ser aprimoradas nos cursos de graduação, a partir das práticas extensionistas, traçando linhas de como os atores das IES podem revisitar as práticas e melhorá-las, para haver maior interlocução entre as várias áreas do conhecimento.

Nosso intuito é apresentar sugestões que gestores, colegiados de curso, NDE, pró-reitorias como um todo utilizem para colaborar nas discussões que permearem as reuniões para elaboração/ajustes/alterações nas atividades extensionistas previstas no currículo de modo que estas apontem para um processo que pode e deve trazer ações de ensinar e metodologias calcadas na perspectiva transdisciplinar e transversal, superando a mera disciplinaridade tradicionalmente entranhada no fazer acadêmico.

Pensar na transdisciplinaridade e na transversalidade na educação é ir ao encontro do que Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu (Nicolescu, 1999a) estabelecem na “Carta da Transdisciplinaridade”. Nesse documento, que foi redigido no 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, de 2 a 7 de novembro de 1994, Convento de Arrábida, Portugal (Nicolescu, 1999a), esses três importantes teóricos apresentam 15 artigos que fundamentam os princípios da transdisciplinaridade. A justificativa para a elaboração de tal carta parte das preocupações que circundavam (e ainda circundam) a humanidade, principalmente no que diz respeito à disjunção do conhecimento, à autodestruição da humanidade, ao desenvolvimento tecnológico de forma desenfreada, à prevalência do individual frente ao coletivo e à desigualdade entre os povos.

Para traçar pistas de como ambas podem ser aprimoradas nos cursos de graduação, na ótica da curricularização da extensão, adotamos como sugestão refletir sobre o que esse Manifesto enuncia, apresentando nossa interpretação sobre os artigos a partir da ótica estabelecida nesta tese. Outrossim, para enriquecer nossas reflexões, pautamo-nos também em

inserir algumas ideias dos escritos *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011), pois este dialoga diretamente com a referida Carta, e também aspectos ligados ao documento *Os quatro pilares da educação* (Delors, 1996).

5.1 A CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E OS SETE SABERES

5.1.1 Artigo 1

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar (Nicolescu, 1999a, p. 162).

Ao considerarmos a inter-relação entre universidade, acadêmicos, sociedade (meio) para a promoção de atividades extensionistas por um viés transdisciplinar, é necessário que todos os atores envolvidos compreendam que não é correto tentar resumir o ser humano a uma única forma, como se estivéssemos sintetizando a sua forma de ser, de pensar, de agir. Muitas vezes fazemos isso para tentar dar um caráter organizativo, de modo que a sistematização facilite as formas de se relacionar. Contudo, ainda que isso ocorra, não podemos deixar de compreender que por trás de cada aluno, de cada professor, de cada participante extensionista há um ser, individual, com pensamentos e desejos próprios, com conhecimento e arcabouço cultural/científico diferentes. Partir desse ponto é essencial para que as atividades desenvolvidas possam ser profícuas.

5.1.2 Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um único nível, redigido por uma única lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999a, p. 162).

A questão apresentada nesse artigo é essencial de ser considerada durante todo o processo de elaboração de atividades extensionistas no currículo, e talvez seja um aspecto que exigirá mais fôlego do NDE e colegiado, e quase que de maneira constante. A tentativa de reduzir a Realidade é um aspecto que permeia a nossa sociedade. São as cegueiras do conhecimento (Morin, 2011), que apontam para o caráter simplificador de o que vem a ser o conhecimento humano. Por exemplo, se o curso de Letras quiser promover para a comunidade

um curso de línguas estrangeiras, não será possível pegar um curso pronto e aplicá-lo *ipsis litteris* para uma outra comunidade. Isso porque, a lógica inicial para a qual esse curso foi elaborado pode não ser a mesma lógica (e não será!) que o novo grupo ao qual o curso espera. Essa questão parece ser óbvia de ser abordada, mas notamos que, muitas vezes, as pessoas tentam aplicar uma mesma metodologia que funcionou com um determinado grupo a outro diferente, esperando ter o mesmo resultado, o que quase sempre não acontece, pois a lógica empregada difere até mesmo por conta dos atores que participarão do processo, do momento das interações e do conhecimento das pessoas.

Nesse ponto, também, cabe-nos mencionar que, ao reduzir a realidade/o conhecimento de forma nivelada, estabelecemos relações de como se este fosse melhor do que aquele, o que não é verdade, já que “a supremacia do conhecimento fragmentado” (Morin, 2011, p. 16) não permite que os indivíduos estabeleçam as inter-relações do conhecimento em seu todo complexo que o próprio indivíduo está inserido.

5.1.3 Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Nicolescu, 1999a, p. 162-163).

Ao trazer à tona um novo paradigma conceitual, geralmente as pessoas acabam confrontando-os, pensando que o surgimento de um novo paradigma implica na morte do outro. Contudo, conforme observamos no Artigo 3, a abordagem transdisciplinar não busca exterminar a abordagem disciplinar. Conforme discorreremos nesta tese, o pensamento cartesiano foi essencial para o estabelecimento da base do pensamento científico, e negá-lo seria como tentar erigir um prédio sem alicerçá-lo muito bem. A ideia de como alicerçar não muda, mas as técnicas e os materiais podem mudar. Assim, conceber a transdisciplinaridade como um aspecto complementar à abordagem disciplinar é compreender que se pode fazer mais, que as disciplinas podem dialogar, e, além disso, mostrar como isso pode ocorrer. Mas isso também está ligado ao desenvolvimento das “informações em um contexto e em um conjunto” (Morin, 2011, p. 16). Promover atividades extensionistas exige que haja um movimento além do disciplinar, já que há vários aspectos a serem considerados e há um diálogo transversal com outras áreas do conhecimento, destacando também aspectos ligados à realidade que está sendo

vivida, às questões emergentes da época que perpassam a realidade das vivências extensionistas. Instigar que sejam realizadas atividades que tentem estabelecer o diálogo com áreas variadas é tentar exteriorizar o potencial de diálogo entre as diversas vertentes dos saberes, e novas descobertas estão acobertadas pela compreensão disciplinar.

5.1.4 Artigo 4

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções *através* e *além* das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de ‘definição’ e de ‘objetividade’. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento (Nicolescu, 1999a, p. 163).

A questão elucidada no Artigo 4 nos faz refletir sobre uma inquietação que talvez perpassa a mente de todos aqueles que buscam promover o conhecimento de alguma forma. Ao promover uma determinada atividade, espera-se ter um resultado, isto é, um produto, que pode ser mensurado. Por exemplo, ao ensinar a soma matemática de $1 + 1$ a uma criança, após explicar como ocorre a adição, espera-se que esta responda que a resposta de $1 + 1$ é igual a 2. Se há uma resposta diferente do que essa, grosso modo alguns entendem que houve uma falha no processo de ensino, e que não se obteve um resultado satisfatório. Contudo, espera-se nas interações transdisciplinares encontrar os pontos que vão além da noção lógica das disciplinas, que perpassa, que vai através delas. Apesar de uma criança inicialmente responder equivocadamente que $1 + 1$ seja igual a 3, na transdisciplinaridade considera-se o enriquecimento das experiências que são realizadas ao longo das experimentações do indivíduo. A subjetividade importa mais do que a objetividade; as interações com o meio, os diálogos estabelecidos é que constroem o caráter plural do ser humano, e isso vai ao encontro do que os Artigos anteriores da Carta abordam. Nas atividades extensionistas, primar pela experiência vale mais do que primar pelo resultado. É claro que, muitas vezes, a estrutura governamental, o sistema, espera ver resultados. Mas por que é que não podemos começar a mudar o que se entende por resultados? Já há um movimento de muitas áreas sobre isso, mas é um aspecto que a universidade precisa pautar e buscar trazer para a Academia.

5.1.5 Artigo 5

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior (Nicolescu, 1999a, p. 163).

O Artigo 5 da Carta da Transdisciplinaridade evoca a questão de se estabelecer um amplo diálogo entre as várias áreas de conhecimento na humanidade. Emprega-se aí o termo “reconciliação”, como se houvesse anteriormente um conflito entre as áreas. Em se tratando de atividades de extensão, que é nosso foco, a busca de se estabelecer inter-relações de uma determinada área do conhecimento com outras áreas faz com que os trabalhos calcados na visão transdisciplinar não fiquem fechados nas próprias áreas, mas que se tente conectar os vários saberes à medida em que os diálogos possam ser estabelecidos. Contudo, buscar realizar essa conexão com áreas correlatas é mais fácil do que estabelecer diálogo com uma área muito adversa e/ou distante, o que faz aí, muitas vezes, as atividades se manterem a nível inter/pluri/multidisciplinar. Trabalhar na perspectiva transdisciplinar é buscar que esse novo paradigma seja desbravado tanto pela academia como pela comunidade, que historicamente veio trabalhando muito de forma particular e fechada. É um exercício constante de buscar encontrar como pode ser trabalhado arte, literatura, ciências humanas e ciências exatas, além de também estabelecer relações com as questões de experiência interior, conforme consta da Carta, de modo a formar integralmente o ser humano.

5.1.6 Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico (Nicolescu, 1999a, p. 163).

Nesse item, a transdisciplinaridade é apontada como multirreferencial, ou seja, que tem muitos referentes para pautar os seus passos, além de multidimensional, que está ligada aos vários níveis de Realidade que esta reconhece, conforme já tratamos, não se limitando à unidimensionalidade. O seu não reconhecimento, em se tratando de atividades extensionistas, dialoga também com os artigos anteriormente apresentados, pois não convém tratar os fatos de maneira estanque, mas considerar a fluidez que é própria de qualquer ser. Assim, a ideia de se considerar um horizonte transhistórico está na premissa de que o sujeito está permeado por

questões que vão além de sua própria história, perpassado por aspectos globais, espirituais e outros, que talvez ele desconheça. Ter em mente esse aspecto durante a realização de atividades extensionistas é considerar que os sujeitos ali presentes trazem em sua bagagem de conhecimento científico e de mundo aspectos positivos e negativos perpassados por seu passado transhistórico, e que esse aspecto influenciará a maneira com que este irá interagir diante do que lhe for proposto. De igual modo, isso também ocorrerá naqueles que proporão as atividades. Somente a história do sujeito não é suficiente para defini-lo.

5.1.7 Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências (Nicolescu, 1999a, p. 163).

Nesse ponto, os autores da Carta elucidam que a proposta de apresentar alguns preceitos para a transdisciplinaridade não a coloca como sendo uma nova filosofia de vida, religião ou até mesmo como uma nova ciência. Aqui, acreditamos que eles quiseram deixar claro de que estabelecer interações transdisciplinares não poderia ser feito de forma separada, até porque isso iria contra ao que esta se propõe. Evocar interações transdisciplinares precisa ser algo que se dê nas várias áreas do conhecimento, naquilo que já existe. Do contrário, se apenas esta ou aquela ciência tivesse a capacidade de produzir essas interações, estaríamos reduzindo-a ou simplificando-a.

5.1.8 Artigo 8

A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania – referente a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar (Nicolescu, 1999a, p. 163-164).

O Artigo 8 elucidada mais o lado humanitário que a transdisciplinaridade se propõe a evocar. Trazer para a reflexão a constituição de dupla cidadania, como cidadão do seu país e cidadão do planeta Terra, concebe o ser humano como um membro importantíssimo do globo terrestre. A sua dignidade é também um ponto que o artigo pontua, pois independentemente da

situação que o sujeito se encontre, este precisa ter sempre a sua dignidade mantida. Buscando estabelecer inter-relação com o nosso foco de estudo, podemos dizer que, nas atividades extensionistas calcadas na transdisciplinaridade, a dignidade do ser humano nunca pode ser desconsiderada e a sua inter-relação com o local que vive também não. Quando falamos de ser cidadão da Terra ou de um país, para alguns pode parecer que essa é uma questão muito distante, mas o fato é que cada indivíduo possui a sua individualidade no local em que está. Assim, pode ser que em determinadas atividades tenhamos pessoas com mais ou menos arcabouço de conhecimento de mundo ou científico, mas independentemente desse conhecimento, a sua dignidade precisa ser respeitada além do seu reconhecimento como cidadão do seu local de residência e como sujeito terrestre.

5.1.9 Artigo 9

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos e religiões e àqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar (Nicolescu, 1999a, p. 164).

A questão elucidada no Artigo 9 aponta para o caráter plural da transdisciplinaridade no que diz respeito aos mitos, à religiosidade e ao próprio respeito a estes. Nas atividades extensionistas, tais aspectos podem ser considerados, já que embora a academia busque levar o conhecimento científico, este não fica totalmente alheio aos outros conhecimentos que a humanidade tem. Embora algumas pessoas pensem que ciência e religião não possam andar juntas, não se pode considerar o fato de que religiosidade e crenças influenciam diretamente no ser humano, e essa influência, naturalmente, perpassará o ser humano que participa de atividades extensionistas ou qualquer outra.

Antes disso, porém, é importante considerarmos o ensino da condição humana (Morin, 2011) inerente a qualquer pessoa. O devido respeito às crenças se dará de forma profícua se no processo de formação do ser humano, seja ele em casa ou na escola, nas atividades extensionistas ou não, estiver aí desenvolvida uma formação que buscou revelar e trazer à tona reflexões sobre a identidade muito complexa a qual todos nós estamos inseridos e fazemos parte e a identidade que nos une e nos faz ver o outro como irmãos (Morin, 2011). Nós só conseguimos respeitar o outro e as suas individualidades quando entendemos que o outro tem grande ligação com nós mesmos.

5.1.10 Artigo 10

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural (Nicolescu, 1999a, p. 164).

A transculturalidade denota em seu próprio termo que cada cultura é única e que a abordagem proposta por cada cultura revela apenas um recorte exclusivo, sob um determinado viés. Desse modo, quando os extensionistas vão para as comunidades e buscam compartilhar o conhecimento acadêmico para determinado grupo, é crucial que se tenha em mente de que as experiências que serão ali propostas vão além delas mesmas e não refletem uma superioridade ou inferioridade em relação a outras culturas. Por isso, nesse aspecto é importante buscar ensinar aquilo que Morin (2011) coloca como “identidade terrena”. A questão da identidade terrena perpassa as várias culturas e a sua complexidade. Se objetivamos um ensino transcultural, devemos buscar ensinar as várias identidades que compõem o globo terrestre e a importância delas para o estabelecimento de laços na Terra.

5.1.11 Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualidade, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (Nicolescu, 1999a, p. 164).

O Artigo 11 da carta da Transdisciplinaridade demonstra que as atividades extensionistas, se analisarmos sob o aspecto do seu real intuito, apontam para a transdisciplinaridade por si só. A abstração do conhecimento, ou seja, o conhecimento produzido de forma isolada, sem relação com um real contexto de uso, é posto de lado quando acadêmicos podem vivenciar na prática o conhecimento aprendido. Nesse ponto, trabalhar nessa perspectiva é considerar como consta do próprio artigo ações que privilegiem a sensibilidade, o imaginário, pois ainda que atividades extensionistas possam ser realizadas, estas podem ficar muito engessadas, e esse não é o que é preconizado na educação transdisciplinar. Se o indivíduo não puder estabelecer uma relação entre teoria e prática, a sua compreensão ficará a desejar. Nesse ponto, entendemos que o fato de as atividades extensionistas fazerem parte do currículo dos cursos de maneira obrigatória enriquece muito a formação daquele indivíduo, já que antes o conhecimento contextualizado estava disponível

apenas àqueles que se dispunham a participar das atividades extensionistas oferecidas de forma optativa.

Dentro desse aspectos, também é importante citarmos que nem sempre estamos inscritos somente em certezas. Morin (2011) esclarece-nos que em meio às certezas que temos, há muitas questões incertas, que a humanidade ainda tem que lidar. Ao buscarmos estimular a produção de conhecimento a partir de um viés da reflexão, é importante que as incertezas também sejam colocadas como sendo elementos que fazem parte das interações que os indivíduos precisam lidar, e que nem sempre teremos respostas para tudo.

5.1.12 Artigo 12

A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não inverso (Nicolescu, 1999a, p. 164).

O ponto elucidado no Artigo 12 diz respeito especificadamente a aspectos econômicos, mas o seu conteúdo pode ser correlacionado com as outras áreas. O ser humano não pode se colocar como um indivíduo que se sujeita a questões materiais, tornando-se subjugado e dominado pelas circunstâncias. Não se deve trabalhar para viver, nem viver para trabalhar. É necessário ir além dessa concepção e de se sentir como um verdadeiro cidadão.

5.1.13 Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda atividade que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no *respeito* absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra (Nicolescu, 1999a, p. 164).

No Artigo 13, observamos que a transdisciplinaridade estabelece íntima relação com o diálogo e com a discussão, e o respeito à diversidade de opiniões é algo indispensável. Nas atividades extensionistas, as áreas de atuação podem ser muitas, mas o fundamental é sempre estabelecer a troca de experiência entre os pares, as reflexões individuais, sempre calcadas no respeito mútuo às divergências que ocorrem ou que vão ocorrer. Nisso emerge o conceito de ‘compreensão’ que Edgar Morin estabelece, pois “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para frente, vital para que as relações

humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (Morin, 2011, p. 18). Ou seja, se queremos formar pessoas calcadas na ética transdisciplinar, precisamos primar cada vez mais pelo respeito às diferenças.

5.1.14 Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O *rigor* na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A *abertura* comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A *tolerância* é o reconhecimento do direito às ideias e as e verdades contrárias às nossas (Nicolescu, 1999a, p. 164-165).

As três características apresentadas no artigo são fundamentais para avaliarmos se as atividades extensionistas que vierem a ser propostas apontam para interações transdisciplinares. Rigor, abertura e tolerância formam a tríade necessária de ser considerada quando buscamos estabelecer relações com e para a comunidade, se pensando da perspectiva academia – comunidade. Esses três pontos nunca podem ser perdidos de vista, pois, se não observados e sempre corrigidos, podemos incorrer no erro de eles serem ignorados e não levados em conta ao longo das interações. Dentro desse aspecto, cabe-nos ainda instigar que, nas relações transdisciplinares, busquemos “estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária” (Morin, 2011, p. 18).

5.1.15 Artigo final

A presente *Carta da Transdisciplinaridade* foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e sua atividade (Nicolescu, 1999a, p. 165).

No Artigo final, observamos que foi selada a ideia de que a elaboração da Carta não objetiva que os preceitos ali elucidados sejam encarados como aspectos obrigatórios. São indicações adotadas pelos seus signatários e que foram publicadas com o intuito de colaborar com aqueles que se familiarizarem com os preceitos preconizados. Nessa questão, esse documento aponta para o método cartográfico, já que as linhas com sugestões e caminhos foram apresentados. Em se tratando das questões ligadas à extensão, querer que todos sigam os preceitos aqui estabelecidos é ir contra ao que se busca com a transdisciplinaridade. Mas os

preceitos podem servir de pistas para aqueles que quiserem trilhar e estabelecer interações que se aproximem da perspectiva transdisciplinar, quando esta couber, superando a abordagem disciplinar.

5.2 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Dentro da perspectiva abordada na subseção anterior, temos também outro documento que dialoga diretamente com os escritos de Nicolescu (1999a) e Morin (2011), que é o relatório feito pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1996), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Em um de seus capítulos, os autores estabelecem quatro pilares que, segundo eles, seriam fundamentais para a educação do século XXI. Os quatro pilares são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*. Segundo Nicolescu (1999a), o pensamento transdisciplinar poderia contribuir diretamente com os preceitos desses quatro pilares propostos pela referida Comissão, já que dialogam entre si.

No referido Relatório, seus autores apontam para que, no paradigma educacional atual, *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* são os pilares que, de certa maneira, perpassam com mais intensidade o ensino formal, mas que na verdade todos esses pilares devem ser “objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors, 1996, p. 90). De fato, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* são aspectos que, muitas vezes, são postos de lado, como se fossem menos necessários de serem ensinados e/ou que são aspectos que não fazem parte do papel da escola ou muito menos de ser ensinado na universidade. Contudo, se queremos propor uma educação transdisciplinar, planetária, preocupada com o global e com o individual, urge que busquemos expandir o que vem a ser o conhecimento que deve ou não compreender a longa lista de conteúdos que precisam ser exauridos ao longo de uma formação acadêmica, por exemplo.

Aprender a conhecer, primeiro pilar, prima por um conhecimento que esteja calcado na atenção, na memória e no pensamento. Atualmente há uma busca gigantesca em se dedicar àquilo que é útil, e uma tentativa de negar fazer aquilo que é tido como inútil, mas nesse processo de se aprender aquilo que aparentemente ainda não é útil provoca o estímulo a esses três aspectos elucidados no Relatório. Tal estímulo na criança contribui para que haja um enriquecimento daquilo que temos como um “espírito científico” (Nicolescu, 1999a, p. 144),

que colaborará para o desenvolvimento futuro dela quando vier a lidar com as matérias científicas. Contudo, o seu objetivo maior é fazer com que a busca pelo conhecimento seja estimulada, de modo que o ser humano seja instigado sempre a aprender, a estabelecer pontes entre as diversas áreas do saber, como Nicolescu (1999a) diz. Como é que o ser humano pode estabelecer relações transdisciplinares se ficar somente fechado em uma área, concentrado em um único propósito tido como ‘útil’ e ignorar os processos ‘inúteis’? Só se pode estabelecer correlações se o indivíduo conhecer as outras áreas e aventurar-se em descobri-las. É necessário sair do “enquadramento mínimo” (Dal Molin; Fialho, 2011, p. 14) que a escola de certa forma impõe aos educandos.

Aprender a fazer, segundo pilar, é um aspecto que está intimamente ligado ao anterior (Delors, 1996), mas que estabelece relação com a questão da formação para o trabalho, isto é, da formação profissional do indivíduo. É nesse ponto que se busca sair da abstração do conhecimento, conforme elucidado no Artigo 11 da Carta, pensando, inclusive, nas diversas metodologias colaborativas (Dal Molin; Fialho, 2011) que estão à nossa disposição. Contudo, é levantada a preocupação sobre as configurações que as profissões terão no futuro, que vemos atualmente sendo muito discutidas quando observamos tecnologias de última geração substituindo várias pessoas e deixando muitas desempregadas. Nesse ponto, no Relatório aborda-se que será necessário ter a consciência de que o trabalho no futuro não será somente a “transmissão de práticas mais ou menos rotineiras” (Delors, 1996, p. 93), mas que deverá estar ligado à inovação como sinônimo de criatividade (Nicolescu, 1999a), para transparecer a criatividade do indivíduo, ou a sua potencialidade criadora (Nicolescu, 1999a). Pensando neste ponto sobre a questão das atividades extensionistas, as experimentações em campo, da interlocução com a sociedade, favorecem que os indivíduos em formação comecem a desenvolver o espírito que compreende que, para o mundo em que ele atuará como profissional, será necessário ter mais do que conhecimento formal sobre o assunto. Mas além disso, *aprender a fazer* buscará estimular que os indivíduos adquiram “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (Delors, 1996, p. 101) e, ainda, que o foco esteja mais no processo do que no resultado (Dal Molin; Fialho, 2011).

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, penúltimo pilar, aponta para a ideia de reconhecer a irmandade que há no globo terrestre entre todos os seres humanos, e diríamos inclusive com os outros seres, principalmente nos tempos atuais que estamos vivendo de grandes catástrofes envolvendo a destruição da Terra, as pandemias, a escassez de recursos e as guerras para dominá-los, entre outros aspectos. Busca-se, nesse pilar, de maneira transversal, estabelecer uma devida formação que vise à harmonia entre os seres, e não apenas

uma tolerância entre eles. Nesse ponto, a transdisciplinaridade, conforme já explicitamos nos artigos da Carta, busca evocar a pluralidade e complexidade dos seres. Uma educação que prime o ensino da convivência mútua é, sem dúvidas, um aspecto que cada vez mais deve ser abordado, de modo que as novas gerações optem pela lógica da comunhão, do compartilhamento, e não do cerceamento, da simplificação, da individualidade. Nesse viés, conforme escrevem Dal Molin e Fialho (2011), temos as tecnologias digitais que podem servir de poderoso suporte para que a humanidade dialogue entre si, ainda que estejam fisicamente distantes um do outro. A possibilidade de conversar com pessoas do globo terrestre utilizando-se dos dispositivos digitais é um aspecto que certamente pode ser explorado nas dinâmicas educacionais e que favorecerá a aquisição de experiências e vivências que se fossem se dar de maneira física custariam a acontecer.

Por fim, *Aprender a ser*, busca a formação do indivíduo de modo que ele aprenda e descubra quem ele é, de modo que o acesso à educação formal procure elucidar aspectos ligados ao espírito, ao corpo, à inteligência, à sensibilidade, ao sentido estético, à responsabilidade pessoal, à espiritualidade (Delors, 1996) e, claro, ao conhecimento científico em si. Ademais, na inter-relação com o outro, *aprender a ser* atua como um processo mútuo, em que o indivíduo aprende com os indivíduos e meio que o cerca, mas também ensina os indivíduos com que se relaciona.

Tais aspectos podem e devem servir para que os currículos do curso de graduação, das atividades de extensão e de outras áreas sejam revisitados e sempre aprimorados, de modo que cada vez mais possamos dar passos, mesmo que pequenos, mas que nos aproximem para uma formação que vá além da individualidade. Essa aproximação colaborará para que a disjunção do conhecimento ocorra menos, pois seria utopia pensar que ela deixaria de ocorrer. Temos que lembrar que, na disciplinaridade metodológica, há uma exclusão do outro, do universo em que vive, do seu saber, pois é algo inerente ao método da unicidade e ele por si só é ineficaz em abranger os vários aspectos que o ser humano complexo tem. A transdisciplinaridade, na pesquisa em foco, se congregasse o ensino, a pesquisa e a extensão, poderia apontar para ir além do conhecimento produzido e estimulado de forma disjuntiva. É esse o nosso intuito ao apresentar as reflexões desta seção: que cada vez mais possamos levar nossos cursos pelos caminhos transdisciplinares que visam à formação integral do ser humano, pautando-se principalmente na realidade complexa que estamos vivendo e na construção mais afetiva das pessoas em tempos que cada vez mais a individualidade parece sobrepor a tudo e a todos.

PARA ALÉM DO FINAL DAS LINHAS E DOS FIOS

*“Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade”
individual e social
(Hugo Assmann)*

Uma tese de doutoramento envolve um complexo de variantes que fazem com que as linhas que foram traçadas inicialmente sofram várias mudanças, alterando-se o percurso, levando aqueles que começam a trilhar esse caminho a lugares dantes imaginados. Só dessa pequena experiência podemos entender o ato de se fazer um doutorado como um experimento *in loco* das temáticas que discutimos neste nosso texto, a saber, a transdisciplinaridade e a transversalidade. Pensando sob esse aspecto, o conceito do pensamento complexo de Edgar Morin vem ao encontro de reafirmar que não dá para simplificar as coisas que há em cada ser, em cada ato, em cada ação, em síntese, em tudo; múltiplas variedades que, embora possamos tentar prevêê-las, inesperadamente podemos ser (e somos) surpreendidos por aspectos que não foram previstos e/ou que sequer poderiam ser.

Quando iniciamos a escritura de nosso texto, lançamos nosso barco ao mar do conhecimento e resolvemos navegar por assuntos que buscassem responder à indagação que perpassou nossa mente no momento de definição dos primeiros passos de nossa longa jornada. Assim, a pergunta que nos guiou foi: o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação em Letras da Unioeste, *campus* Cascavel, apresenta aspectos que apontam para uma curricularização da extensão por vias transdisciplinares e transversais?

Para respondê-la, convidamos os leitores da tese a expandirem o seu recipiente mental, de modo que estivessem como uma mente receptiva para compreender todas as linhas que fomos traçando ao longo do desenvolvimento das pistas de nosso trabalho. Tais linhas foram sendo construídas, e algumas foram aparecendo à medida em que as pistas pelas quais seguíamos surgiam.

Assim, debruçamo-nos em analisar as várias temáticas que estão circunscritas ao nosso objeto de estudo, o que nos levou à investigação a respeito de conceitos envolvendo as abordagens disciplinar, pluri/multi, inter e transdisciplinar, transversal, além, é claro, de reflexões e análises do currículo dos cursos de Letras que figuraram nossa experimentação. Isso nos possibilitou observar as alterações feitas para responder a contento à demanda que a Resolução nº 07/2018 (Brasil, 2018) trouxe para os cursos de graduação de todas as IES do

Brasil. Também entrevistamos pró-reitores da Unioeste, além de realizarmos pesquisa com coordenação de curso, NDE e corpo discente para avaliar a percepção destes sobre a curricularização da extensão, que permeou o estudo.

Do problema de pesquisa que traçamos, em resposta à indagação levantada, entendemos que no PPP dos Cursos de Letras há uma breve menção a questões envolvendo a transdisciplinaridade e a transversalidade no currículo que foi alterado, mas pensadas ainda no plano teórico e imagético. Nas alterações propostas no currículo de Letras, houve um arranjo possível, aproveitando, inclusive, ações que o curso já fazia para atender às resoluções de curricularização da extensão de modo a inserir o mínimo de 10% de atividades extensionistas. Isso confirma a nossa hipótese inicial de que haveria no PPP mais traços de abordagens pluri/multi e interdisciplinares, pois estas são mais aceitas historicamente e já estão, de certo ponto, circunscritas nas atividades curriculares. Mexer em paradigmas tão amalgamados historicamente requer um movimento lento, planetário, mas necessário, de modo que as primeiras modificações podem demorar a serem vistas a olho nu.

Para apresentar uma contribuição que pode colaborar para os gestores (colegiados de curso, NDE, pró-reitorias etc.) repensarem o currículo, trouxemos algumas reflexões sobre como se efetivar modificações no currículo que insiram a extensão a partir de um viés que responda às questões da transdisciplinaridade e transversalidade, contribuindo para uma efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente agora que a extensão adquiriu o mesmo grau de importância em relação às demais. Nesse ponto, temos o que Sacristán (2020) nos apresentou sobre as perspectivas que envolvem a noção de currículo e até o seu caráter transversal em dialogar com as demandas atuais, de modo que este não pode ficar parado no tempo, sem refletir aos anseios da formação profissional, especialmente de cursos que preparam pessoas que formarão outras pessoas.

Desse modo, na última parte deste texto, lançamos ao leitor alguns aspectos que podem ser considerados no momento em que não só a Unioeste, mas todas as instituições que oferecem a formação inicial superior forem revisitar os seus PPP. Reiteramos o que já dissemos várias vezes aqui, que o nosso intuito não foi jamais o de dizer que tem que ser assim, mas apenas o de evocar possibilidades, trazendo à cena pensamentos que perpassam questões abordadas por Lawrence (2010) e Nicolescu (1999a) sobre transdisciplinaridade e sobre as demandas para o presente século, conforme evocamos os saberes de Morin (2011) e de Delors (1996).

Esperamos que com as nossas reflexões, que serão remetidas ao Colegiado de Curso que figurou nossa pesquisa, a partir das reelaborações do PPP dos cursos de Letras da Unioeste e de outros cursos ou instituições, o currículo reflita uma realidade atual, que considere nos

conteúdos trabalhados não só os aspectos imprescindíveis à formação, mas que também dialogue com as outras áreas e que trate de assuntos reais e relevantes para a formação, no nosso caso, de futuros professores. Que ademais disso, busque formar pessoas que lidam com pessoas, indo muito além de se passar o conteúdo científico, mas um conteúdo envolvendo as várias nuances da vida, especialmente neste momento em que poucos querem ser professores e a manutenção de cursos de licenciatura encontra-se em perigo devido ao seu esvaziamento.

Não que esta indagação tenha uma resposta neste momento, mas não seria a hora de buscar tentar iniciar uma solução para essa questão por meio de abordagens transdisciplinares e transversais? O que é que nos impede de tentar?

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T.; ALVAREZ, A. M. S.; SOMMERMAN, A.; PHILIPPI JR., A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. *In*: PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V. (org.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Manole, 2015. p. 37-90.

ANGELONI, E. A. **Curricularização da Extensão Universitária**: cenários e proposições. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BERGAMIN, F. **Curricularização da Extensão Universitária**: potencialidades e desafios numa Universidade Confessional do interior de São Paulo. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2023

BRASIL. Decreto nº 70.521, de 15 de maio de 1972. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel – Paraná. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4282, 16 maio 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70521-15-maio-1972-418881-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 4 abr. 1939.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. [Brasília]: MEC/CNE, 2001. p. 29-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. **Documento de Área**. Área 41: Linguística e Literatura. Brasília: MEC/CAPES/DAV, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/linguistica-e-literatura-pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Formas para a organização curricular. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 27-29.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria nº 1.784-A, de 23 de dezembro de 1994. Reconhecer a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, com sede na cidade de Cascavel e Campi nas cidades de Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Toledo, todos no Estado do Paraná, aprovando neste ano seu Estatuto e Regimento Geral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 246, 28 dez. 1994. Disponível em: https://unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/PORTAR_1.PDF. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014-2024 e dá outras providências. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020.

CHAGAS, V. Currículo mínimo e duração do curso de Letras (Parecer nº 283/62). *In*: BRASIL. **Documenta n. 10**. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962. Disponível em: <https://labhislingufrj.files.wordpress.com/2020/08/parecer-cfe-283-1962.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CONVITE / Fórum Estadual das Licenciaturas. Londrina: UEM, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/fope/documentos/forum_licenciaturas.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

CURSO de Formação para Ações Articuladoras do Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades Paranaenses. Curitiba: UVPR, 2023. Disponível em: <https://www.uvpr.pr.gov.br/noticias/curso-de-formacao-extensionista-tem-500-vagas-para-o-parana/>. Acesso em: 19 out. 2023.

DAL MOLIN, B. H. **Do Tear à Tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem 2003. 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_5b68f13fbed23a0e01f15eef5bb99e79. Acesso em: 19 mar. 2024.

DAL MOLIN, B. H.; FIALHO, F. A. P. O emprego da tecnologia da comunicação digital nas práticas educativas e o desenvolvimento de um espírito planetário necessário à educação do século XXI. In: MOTTER, R. M. B. *et al.* (org.). **Conhecimento e Ciberespaço**: Tessituras de Sentido. Cascavel: Edunioeste, 2011. p. 11-17.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 24, 2011. 1. v.

DELORS, J. *et al.* (org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Brasília: UNESCO/Edições ASA, 1996.

FERREIRA, F. E. **A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FIALHO, D. S.; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **HELB**, [S.l.], n. 2, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FRUTUOSO, T. P. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GAMEIRO, J. A. D. **Curricularização da extensão na Universidade de Brasília**: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

I SEMINÁRIO de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste. Cascavel: Unioeste, 2022. Disponível em: <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/SIEPEX>. Acesso em: 19 out. 2023.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAWRENCE, R. F. Beyond disciplinary confinement to imaginative transdisciplinarity. *In*: BROWN, V. A.; HARRIS, J. A.; RUSSELL, J. Y. (org.). **Tackling wicked problem through the transdisciplinary imagination**. London: Earthscan, 2010. p. 16-30.

LÉVY, P. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LIMA, W. S. Extensão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: um estudo sobre o tema sexualidade. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4615>. Acesso em: 07 dez. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

MARQUES, G. C. N. **Estratégias para a curricularização da extensão dos cursos de graduação do IFSC**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MENNES, J. Words matter: a shared baseline vocabulary. *In*: FOKDAL, J.; BINA, O.; CHILES, P.; OJAMÆ, L.; PAADAM, Katrin. **Enabling the city: interdisciplinary and transdisciplinary encounters in research and practice**. *New York*, Routledge 2021. p. 35-45

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. *In*: SILVA, R. V. (org.). **Educação, Aprendizagem e Tecnologias: um paradigma para professores do século XXI**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005. p. 01-22.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, E. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NETO, J. F. M. **Extensão Popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999a.

NICOLESCU, B. **Um novo conhecimento – transdisciplinaridade**. São Paulo: CETRANS, 1999b.

OLIVEIRA, C. V. N. C. **CEUNES e extensão universitária: perspectivas e desafios da curricularização**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular (PPC)**. [Curitiba]: SEED, [201?]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=131#:~:text=O%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%2DPedag%C3%B3gico%20norteia,ser%C3%A3o%20efetivadas%20na%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. [S. l.]: Manaus, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

PRADELLA, B. S. G. O papel da Extensão na Universidade: a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4793?mode=full>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In: SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 13-53.

SANTOS, A. P. F. **Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SEMINÁRIO discute Curricularização da Extensão. Cascavel: Unioeste, 2014. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/33-antiores-central-de-noticias/37591-Semin_ario-discute-Curriculariza_C_eo-da-Extens_eo. Acesso em: 19 out. 2023.

SERVA, F. M. **Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R.; VASCONCELLOS, V. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2022. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>.

SOUZA, D. M. **Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente**. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020.

SOUZA, M. M. **Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, R. A. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, São Paulo, v. 3, n. 4-5, p. 13-26, 2014. DOI: 10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2014.114864. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114864>. Acesso em: 23 jan. 2023.

STEIGLEDER, L. I. **Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale do Sinos: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social), Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Centro de Educação, Comunicação e Artes. **Portaria nº 027, de 08 de junho de 2022**. Instituir a composição do Núcleo Docente Estruturante do Colegiado do Curso Letras. Cascavel: Unioeste, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 468/97, de 11 de dezembro de 1997**. Aprova Projeto-Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês. Cascavel: CEPE, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 322/99, de 09 de dezembro de 1999**. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês. Cascavel: CEPE, 1999a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 027/99, de 16 de dezembro de 1999**. Aprova a criação das habilitações e de vagas no Curso de Licenciatura em Letras, no período noturno, no Campus de Cascavel. Cascavel: COU, 1999b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 028/2000, de 18 de julho de 2000**. Aprova Projeto Pedagógico das Habilitações Espanhol/Italiano do Curso de Letras da Unioeste/Campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2000a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 019/2000, de 27 de julho de 2000**. Aprova Orçamento das habilitações Espanhol/Italiano do Curso de Letras da Unioeste/campus de Cascavel. Cascavel: COU, 2000b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 011/2001, de 20 de março de 2001**. Aprova Regulamento-Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras – Português/Inglês. Cascavel: CEPE, 2001a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 047/2001, de 03 de julho de 2001**. Homologa e convalida a alteração de turno do Curso de Espanhol. Cascavel: CEPE, 2001b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 157/2003, de 26 de novembro de 2003**. Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês; Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes - Campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2003a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 181/2003, de 26 de novembro de 2003**. Aprova homologação das disciplinas optativas para inclusão no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, do Centro de Educação, Comunicação e Artes – campus de Cascavel, ofertadas no período de 2000 a 2003. Cascavel: CEPE, 2003b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 120/2003, de 16 de dezembro de 2003.** Aprova planilha orçamentária referente à implantação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras – Português/Espanhol/Inglês/Italiano, do campus de Cascavel. Cascavel: COU, 2003c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 062/2005, de 20 de abril de 2005.** Aprova retirada de pré-requisitos e convalidação de matrículas dos alunos do 2º ano do curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano, para o ano letivo de 2005 e dá outras providências. Cascavel: CEPE, 2005a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 323/2005, de 20 de outubro de 2005.** Aprova o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português-Inglês/Italiano/Espanhol, do campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2005b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 359/2005, de 01 de dezembro de 2005.** Aprova Projeto Político Pedagógico do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, do campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2005c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 066/2006, de 27 de abril de 2006.** Aprova Regulamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/ Italiano – campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2006a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 067/2006, de 27 de abril de 2006.** Aprova Regulamento geral de Estágio Supervisionado do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano – campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2006b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 338/2006, de 21 de dezembro de 2006.** Aprova prorrogação de atividades letivas de 2006 de disciplinas do curso de Letras, do campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2006c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 361/2007, de 13 de dezembro de 2007.** Aprova alteração parcial do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras e suas Habilitações, do campus de Cascavel, conforme especifica. Cascavel: CEPE, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 270/2007-CEPE, de 13 de dezembro de 2007.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste. Cascavel: CEPE, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 249/2010, de 25 de novembro de 2010.** Alteração parcial do Projeto Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel, implantado em 2005, pela Resolução nº 359/2005-Cepe, de 1º de dezembro de 2005. Cascavel: CEPE, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 147/2011, de 04 de agosto de 2011.** Altera, parcialmente, a Resolução nº 157/2003-Cepe, de 26 de novembro de 2003, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do Campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 138/2014, de 7 de agosto de 2014.** Aprova as Diretrizes para o Ensino de Graduação da Unioeste. Cascavel: CEPE, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 048/2015, de 09 de abril de 2015.** Aprova a semestralização de disciplinas do curso de Letras-Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do campus de Cascavel, para o ano letivo de 2015. Cascavel: CEPE, 2015a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 214/2015, de 10 de dezembro de 2015.** Aprova, para aplicação gradativa a partir do ano letivo de 2016, o projeto pedagógico dos cursos de graduação em Letras – Licenciatura, da Unioeste/campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2015b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 047/2016, de 14 de julho de 2016.** Aprova o impacto financeiro para a alteração do Projeto Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. Cascavel: COU, 2016a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 157/2016, de 28 de julho de 2016.** Aprova o Regulamento do Trabalho de Conclusão do curso de Letras Português/Inglês-Espanhol-Italiano, do campus de Cascavel, com implantação a partir do ano letivo de 2016. Cascavel: CEPE, 2016b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 233/2016, de 06 de outubro de 2016.** Aprova a alteração da Resolução nº 214/2015–CEPE, de 10 de dezembro de 2015, que aprovou o Projeto Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, do campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2016c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 049/2017, de 22 de junho de 2017.** Aprova o impacto financeiro para a alteração do projeto pedagógico do curso de Letras/Português/Espanhol/Italiano do campus de Cascavel. Cascavel: COU, 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 313/2017, de 30 de novembro de 2017.** Altera, parcialmente, o projeto pedagógico do curso de graduação em Letras, do campus de Cascavel, aprovado pela Resolução nº 214/2015-Cepe, de 10 de dezembro de 2015. Cascavel: CEPE, 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unioeste:** período 2019 a 2023. Cascavel: Unioeste, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 085/2021, de 20 de maio de 2021.** Aprova o regulamento das atividades acadêmicas de extensão na forma de componentes curriculares para os cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância, da Unioeste. Cascavel: CEPE, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 245/2022, de 13 de dezembro de 2022.** Aprova a alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. Cascavel: CEPE, 2022a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 174/2022, de 15 de dezembro de 2022.** Aprova o Impacto Financeiro da alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras, do campus de Cascavel. Cascavel: COU, 2022b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 194/2022, de 13 de dezembro de 2022.** Aprova o Calendário Acadêmico dos Cursos de Graduação da Unioeste, para o ano letivo de 2023 – veteranos e ingressantes 2023. Cascavel: CEPE, 2022c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **A Unioeste.** Cascavel: Unioeste, 2023. Disponível em: <https://unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 07 mar. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial:** apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WOCIECHOSKI, D. P. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação:** a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Previsão de realização das entrevistas: maio a agosto/2023;
- Formato de entrevistas: gravadas via *Microsoft Teams* ou presencial, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, utilizando gravador de voz;
- Prevê-se realizar entrevistas com pró-reitores de Pesquisa, Extensão e Graduação da Unioeste das gestões de 2016-2019 e 2020-2023.

| ROTEIRO DE ENTREVISTAS |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Na sua opinião, qual é a importância de a Universidade prever uma formação que articule ensino, pesquisa e extensão na formação inicial superior? 2) Qual a maior dificuldade em articular ensino, pesquisa e extensão? Em sua opinião, há articulação entre as pró-reitorias para a promoção da indissociabilidade entre esse tripé na Unioeste? 3) Qual foi o percurso que a Unioeste percorreu para implementar a curricularização da extensão? 4) Qual a sua opinião sobre a inserção obrigatório de no mínimo 10% de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação? 5) Quais foram as dificuldades para implementar a curricularização da extensão na Unioeste? 6) Quais serão os próximos passos em relação à curricularização da extensão na Unioeste? 7) A inserção de 10% da carga horária de um curso em atividades de extensão garantem uma formação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar? 8) Na sua percepção, o corpo docente entende (u) que a extensão é uma concorrente da pesquisa? Se sim, como se forma tal percepção? |

Fonte: elaborado pelo pesquisador

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

- Previsão de aplicação do questionário: abril a agosto/2023;
- Questionário semiestruturado a ser aplicado via *Google Formulários*.

Questões:

Coordenador de Curso (Letras – modalidade presencial – *campus* Cascavel):

- 1) Houve tempo suficiente para realizar os encaminhamentos necessários para ampla discussão no Colegiado de Curso sobre a readequação do PPP diante da curricularização da extensão?
- 2) Como foi a recepção dos membros do Colegiado sobre a inserção no currículo de no mínimo 10% de atividades de extensão?
- 3) Outros comentários que julgar pertinentes.

Membros do NDE (Letras – modalidade presencial – *campus* Cascavel):

- 1) Nome (a identificação não é obrigatória)
- 2) Área de atuação
- 3) Você é ou já foi docente extensionista?
- 4) O que você entende por extensão universitária?
- 5) Como é possível articular a extensão com o ensino no curso de Letras?
- 6) Na sua opinião, como deverá ocorrer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Letras?
- 7) Você percebe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Letras?
- 8) Qual a sua opinião sobre a inserção no currículo de atividades extensionistas?
- 9) Quais foram as formas de recepção dos docentes em relação à integração de atividades extensionistas no currículo?
- 10) Outros comentários que julgar pertinentes.

Discentes (acadêmicos matriculados do 2º ao 4º ano em 2023 - Letras – modalidade presencial – *campus* Cascavel):

- 1) Nome (a identificação não é obrigatória)
- 2) Qual é o seu curso? (Letras PT-ES; Letras PT-ING; Letras PT-IT)
- 3) Qual é a sua série atual?
- 4) Você já participou de alguma atividade extensionista? Se sim, indique de que tipo (evento, projeto de extensão, curso etc.);
- 5) Você sabe o que é Curricularização da Extensão?
- 6) Você participou ou ficou sabendo das discussões no Colegiado do Curso envolvendo a questão da inserção da extensão no currículo do curso de Letras?
- 7) Em caso afirmativo na questão anterior, como você descreve a recepção dos docentes em relação à inserção de 10% da carga horária do curso para extensão?
- 8) Qual a sua opinião sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão durante a graduação? Você percebe essa articulação no cotidiano da vida acadêmica?
- 9) Outros comentários que julgar pertinentes.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Aprovado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000 - Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 67995623.0.0000.0107

Pesquisador para contato: Higor Miranda Cavalcante

Telefone: (45) 9 9946-7703

Endereço de contato: Rua Universitária, 1619 – Cascavel – PR

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO
VIA GOOGLE FORMULÁRIOS

Título da Pesquisa: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar¹⁰

Autor: Higor Miranda Cavalcante

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos

Curso: Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Nível Doutorado Acadêmico (Unioeste, *campus* Cascavel)

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar” que espera contribuir significativamente para a construção de referencial teórico dos PPP e das práticas metodológicas não só da área do curso de Letras, mas também de áreas correlatas e transversais, no que diz respeito a estudos que envolvam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em ações pluri/multi, inter, transdisciplinares, apresentando sugestões de como implementar na prática ações que superem as interações disciplinares visando à atender o que dispõe a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES e prezando por uma formação íntegra do ser humano, que considera os saberes locais e globais, saberes da universidade e da comunidade, para a construção de uma sociedade mais consciente.

Para que isso ocorra, você será submetido(a) a responder algumas questões abertas, via *Google Formulários*, sobre a temática envolvendo a curricularização da extensão em sua instituição. Apesar da responsabilidade dos pesquisadores em fazer o armazenamento adequado dos dados coletados, existe o risco de quebra de confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

¹⁰ Título preliminar à versão de depósito da tese.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação, providenciaremos o acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita a partir das possibilidades disponíveis na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Cascavel. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Para considerarmos a sua ciência com os termos aqui propostos, basta que, antes de responder ao questionário, clique no botão “CIENTE E DE ACORDO” que contém ao final da página em que o formulário será implementado.

Caso você precise informar algum fato decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

[] Ciente e de acordo

Nome do sujeito de pesquisa:

Eu, *Higor Miranda Cavalcante*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Cascavel (PR), 14 de março de 2023.

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTAS



Aprovado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000 - Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 67995623.0.0000.0107

Pesquisador para contato: Higor Miranda Cavalcante

Telefone: (45) 9 9946-7703

Endereço de contato: Rua Universitária, 1619 – Cascavel – PR

ENTREVISTAS

NO FORMATO PRESENCIAL OU REMOTO, VIA MICROSOFT TEAMS

Título da Pesquisa: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar¹¹

Autor: Higor Miranda Cavalcante

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos

Curso: Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Nível Doutorado Acadêmico (Unioeste, *campus* Cascavel)

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar” que espera contribuir significativamente para a construção de referencial teórico dos PPP e das práticas metodológicas não só da área do curso de Letras, mas também de áreas correlatas e transversais, no que diz respeito a estudos que envolvam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em ações pluri/multi, inter, transdisciplinares, apresentando sugestões de como implementar na prática ações que superem as interações disciplinares visando à atender o que dispõe a Resolução nº 07/2018 MEC/CNE/CES e prezando por uma formação íntegra do ser humano, que considera os saberes locais e globais, saberes da universidade e da comunidade, para a construção de uma sociedade mais consciente.

Para que isso ocorra, você será submetido(a) a participar de uma entrevista em que são realizadas questões abertas sobre a temática envolvendo a curricularização da extensão em sua instituição. Apesar da responsabilidade dos pesquisadores em fazer o armazenamento adequado dos dados coletados, existe o risco de quebra de confidencialidade das informações do participante da pesquisa. De acordo com a disponibilidade do entrevistador e do entrevistado, a entrevista poderá ser realizada no formato presencial, com a gravação da voz por meio do gravador de voz do celular, ou poderá ser realizada no formato remoto, via *Microsoft Teams*, por meio do recurso de “gravação da reunião” que esse software dispõe.

¹¹ Título preliminar à versão de depósito da tese.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação, providenciaremos o acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita a partir das possibilidades disponíveis na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Cascavel. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Para considerarmos a sua ciência com os termos aqui propostos, basta que, antes de realizarmos a entrevista, clique no botão “CIENTE E DE ACORDO” que contém ao final da página em que o TCLE para as Entrevistas será implementado – no caso de entrevista realizada de forma remota – ou que assine o documento impresso com a sua ciência e autorização para a realização da entrevista – no caso de entrevista realizada no formato presencial.

Caso você precise informar algum fato decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

[] Ciente e de acordo

Nome do sujeito de pesquisa:

Eu, *Higor Miranda Cavalcante*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Cascavel (PR), 14 de março de 2023.

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTAS



Aprovado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000 - Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 67995623.0.0000.0107

Pesquisador para contato: Higor Miranda Cavalcante

Telefone: (45) 9 9946-7703

Endereço de contato: Rua Universitária, 1619 – Cascavel – PR

ENTREVISTAS – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DO NOME DO ENTREVISTADO

Título da Pesquisa: Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar¹²

Autor: Higor Miranda Cavalcante

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos

Curso: Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Nível Doutorado Acadêmico (Unioeste, *campus* Cascavel)

Eu, [_____], portador(a) do CPF nº [_____], que [fui pró-reitor de Ensino/Pesquisa/Extensão da Unioeste] / [que estou como pró-reitor de Ensino/Pesquisa/Extensão da Unioeste], considerando a entrevista realizada no formato [PRESENCIAL/REMOTO] no dia [DATA], autorizo o pesquisador HIGOR MIRANDA CAVALCANTE a deixar público o meu nome ao longo de suas análises e exposição das respostas dadas às questões realizadas ao longo da entrevista, dado o caráter público da função que [exerci/exerço] como [pró-reitor/pró-reitora de Ensino/Pesquisa/Extensão] da Unioeste, em sua pesquisa intitulada “Que tessitura se configura na Unioeste? Uma educação para o século XXI para uma formação transdisciplinar”.

Data/Local: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

¹² Título preliminar à versão de depósito da tese.