

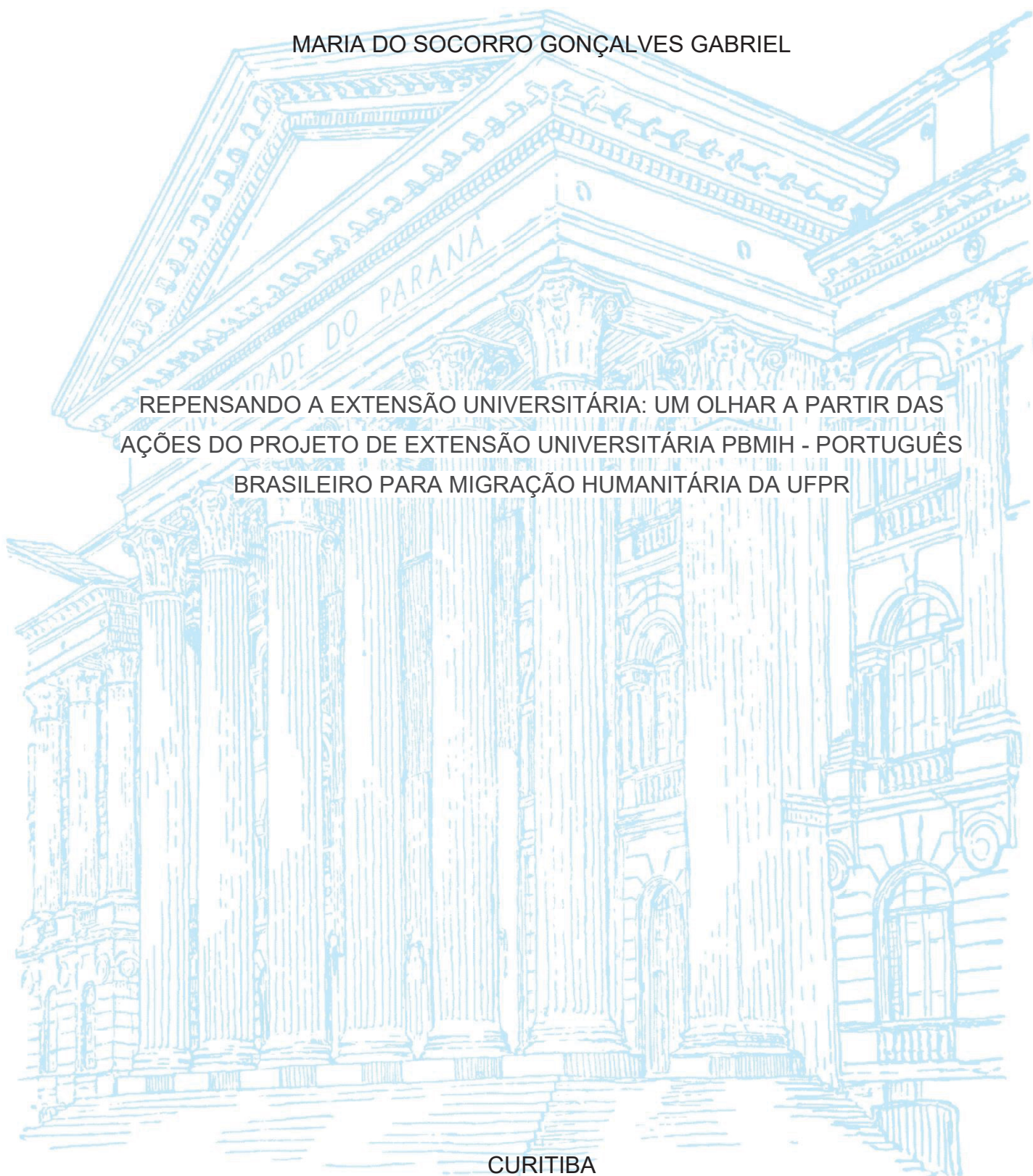
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES GABRIEL

REPENSANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR A PARTIR DAS
AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PBMIH - PORTUGUÊS
BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA DA UFPR

CURITIBA

2022



MARIA DO SOCORRO GONÇALVES GABRIEL

REPENSANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR A PARTIR DAS
AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PBMIH - PORTUGUÊS
BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA DA UFPR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Gabriel, Maria do Socorro Gonçalves

Repensando a extensão universitária : um olhar a partir das ações do projeto de extensão universitária PBMIH Português Brasileiro para Migração Humanitária da UFPR. / Maria do Socorro Gonçalves Gabriel. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge

1. Extensão universitária – Universidade Federal do Paraná.
2. Imigrantes - Brasil. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 4. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). I. Kluge, Denise Cristina, 1975-.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIA DO SOCORRO GONÇALVES GABRIEL** intitulada: **Repensando a Extensão Universitária: Um olhar a partir das Ações do Projeto de Extensão Universitária PBMIH - PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA da UFPR.**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
02/12/2022 12:54:03.0
DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/12/2022 19:56:54.0
DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑÇO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
02/12/2022 14:28:26.0
JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/12/2022 13:25:40.0
ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/12/2022 12:25:44.0
DENISE BARROS WEISS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)

Dedico esta tese à minha vó querida, Maria Eugênia, presença eterna na minha vida. Obrigado pelo amor incondicional e por me ensinar a ser incrivelmente resiliente, mas nunca esquecendo de florescer.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, gostaria de agradecer, mesmo que seja impossível, todas as pessoas que de algum modo contribuíram e contribuem com a realização das atividades extensionistas do projeto PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária. Tal iniciativa é resultante da força vital de muitas pessoas, o PBMIH se faz com muitas, muitas e muitas mãos; em especial, gostaria de agradecer **a população migrante** que balançou as estruturas históricas e sedimentadas da nossa universidade e as **minhas companheiras de trincheira** que, ao longo desses anos de trabalho à frente do PBMIH, se tornaram parte constituinte da minha vida: **Claudia Helena Daher, Graziela Lucchesi Rosa da Silva, Maria Cristina Figueiredo Silva e Viviane Araújo Alves da Costa Pereira.**

Agradeço aos amigos que cultivei na UFPR e que estão comigo desde a graduação, em especial: Anne L. Glienke, Diego Pancier, Diogo Simão, Gilberto Carlos Pereira, João Batista Barbosa Junior, Joyce Kurosawazovski, Julio Cesar De Freitas, Maria Isabel Bordini, Mariana Vidotti e Raphael Pappa Lautenschlager; obrigado, pela jornada, pelas conversas e pelas escapadas deste louco mundo acadêmico.

Agradeço a orientação humanizada da professora dr^a. **Denise Cristina Kluge**, pelos últimos sete anos de convivência, pela serenidade, dedicação exemplar e pelo carinho com que recebe as coisas que eu lhe apresento; agradeço, imensamente, a oportunidade de aprendizado acadêmico, mas, principalmente, agradeço pela grande amizade e pelo incansável companheirismo.

Agradeço as professoras doutoras participantes da banca examinadora: Adriana Cristina Sambugaro De Mattos Brahim, Deise Cristina De Lima Picanço, Denise Barros Weiss Da Universidade e Jeniffer Imaregna Alcantara De Albuquerque; agradeço, por terem aceitado ler e avaliar este trabalho, e pelas suas importantes contribuições.

Agradeço aos amigos que viraram família, muito obrigado por me acolherem e, principalmente, por ajudarem a tornar Curitiba um lar, sem vocês eu não conseguiria suportar os frio físico e simbólico desse lugar: obrigada, Suzane, pela parceria de vida

e capacidade de me transportar para outra dimensão; obrigada, Joyce, pelas risadas generosas e por sempre me mostrar uma perspectiva muito melhor das coisas; obrigado, Julio, pelo melhor parceiro, principalmente, de 'rebolation' que uma pessoa pode ter; obrigada, Bel, pelas conversas sempre muito frutíferas; obrigada, Mari, por ser esse mulherão incrível; obrigada, Patrick, pelos rangos maneiros e pelo abraço sempre caloroso e, obrigada, Jeny, pela amizade e parceria em diversos âmbitos da vida.

Agradeço aos meus primos e amigos de infância que mesmo à distância, me fazem sentir muito amada, em especial: Alessandra Araújo Caldas da Silva, Carla Bianca Silva Costa, Ivanilde da Conceição Sobral e Hanna Helena Moraes Araújo; vocês são as melhores coisas que me acompanham desde criança, obrigado por ainda existirem tão presentes no meu dia a dia.

Agradeço à minha família, aos meus pais e ao Biel, meu irmão querido, que apesar no curto período na minha vida, me ensinou o suficiente sobre o amor; Bernadete, mãe guerreira, agradeço a vida, mas, principalmente, o exemplo de força feminina; Manuel e Janete, tios amados, vocês fazem parte das referências que constituem quem eu sou hoje. Finalmente, agradeço, ao Amilcan, companheiro de vida, obrigada por me amar e me apoiar incondicionalmente.

“Toda desconstrução ocorre; é um evento que não espera a deliberação, a organização do assunto, nem mesmo da modernidade”

(DERRIDA, 1987 p, 321)

RESUMO

A presente tese se ocupa de analisar as atividades extensionistas do projeto PBMIH-Português Brasileiro para Migração Humanitária da Universidade Federal do Paraná-UFPR que realiza desde 2013 diversas ações de acolhimento com a comunidade migrante em situação de migração involuntária. Para tanto, a fim de investigar essas atividades, elaboramos uma analogia baseada em sistemas climáticos (Silva, Leite e Reboita(2018); Hakim(2003), Santos (2018), Lima(2018), Souza e Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges e Braga (2011), entre outros), mais especificamente, no desenvolvimento de ciclones tropicais (furacões). Ademais, o PBMIH sendo um projeto de extensão, buscamos também compreender melhor construto 'extensão universitária' implementado pela universidade pública brasileira; para tanto, partimos dos registros documentais da extensão universitária no Brasil, desde 1911 (cursos e conferências ofertados pela Universidade de São Paulo) até 2012 (Política Nacional de Extensão Universitária) ressaltando as alterações e as constâncias nas concepções acerca do construto explicitado nesses documentos ao longo dos anos. Em seguida, realizamos o mesmo processo para extensão universitária no âmbito da UFPR e, posteriormente, para as atividades do PBMIH. A partir desse percurso, focalizamos no objetivo central deste trabalho, apresentar a analogia proposta para o desenvolvimento de atividades extensionistas, tal proposta prevê três etapas iniciais [primeira, segunda e terceira etapa] e três estágios [depressão tropical, tempestade tropical e ciclone tropical] ambos são definidos, principalmente, pela força energética que movimentam sendo relações entre as partes e o todo do sistema de forma cíclica e não-hierárquica; a eito, partindo da nossa proposta, analisamos três marcos importante do PBMIH, saber: (a) a implementação do PBMIH enquanto projeto de extensão universitária, (b) o Programa de Formação Suplementar: ciclo de acolhimento acadêmico para estudantes refugiados (PSF-Refugiados) e (c) a criação dos materiais informativos, realizados durante a crise pandêmica instaurada pela COVID-19. Por fim, retomamos as discussões acerca da extensão universitária, para a analogia proposta e a luz de Pacey (1983) e Freire (1969), apontamos os encaminhamentos que almejamos para construto: a extensão como um espaço físico e simbólico em que o fazer extensionista se constroi a partir de tecnologias educacionais, capazes de (re)inventar, renovar e transformar a sociedade e a universidade.

Palavras-chave: Extensão Universitária; PBMIH; UFPR.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing the extension activities of the PBMIH-Brazilian Portuguese for Humanitarian Migration project of the Federal University of Paraná-UFPR, which since 2013 has carried out several reception actions with the migrant community in a situation of involuntary migration. To this end, in order to investigate these activities, we elaborated an analogy based on climate systems (Silva, Leite and Reboita(2018); Hakim(2003), Santos (2018), Lima(2018), Souza and Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges and Braga (2011), among others), more specifically, in the development of tropical cyclones (hurricanes). Furthermore, the PBMIH being an extension project, we also seek to better understand the 'university extension' construct implemented by the Brazilian public university; for that, we start analyzing records of university extension in Brazil, since 1911 (courses and conferences offered by the University of São Paulo) until 2012 (National Policy of University Extension), highlighting the changes and constancies in the conceptions about the construct explained in these documents over the Years. Then, we carried out the same process for university extension within the scope of UFPR and, subsequently, for PBMIH activities. From this path, we focused on the central objective of this work, to present the proposed analogy for the development of extension activities, such proposal foresees three initial stages [first, second and third stage] and three stages [tropical depression, tropical storm and tropical cyclone] both are mainly defined by the energetic force they move, being relations between the parts and the whole of the system in a cyclical and non-hierarchical way; Finally, based on our proposal, we analyzed three important landmarks of PBMIH, namely: (a) the implementation of PBMIH as a university extension project, (b) the Supplementary Training Program: cycle of academic reception for refugee students (PSF-Refugiados) and (c) the creation of informational materials, carried out during the pandemic crisis brought about by COVID-19. Finally, we resume the discussions about university extension, for the proposed analogy and in the light of Pacey (1983) and Freire (1969), we point out the referrals that we aim for the construct: the extension as a physical and symbolic space in which the extension work it is built from educational technologies capable of (re)inventing, renewing and transforming society and the university.

Keywords: University Extension; PBMIH; UFPR.

REZIME

Tèz sa prezante analiz aktivite ekstansyonis pwojè PBMIH-Pòtigè Brezilyen pou Migrasyon Imanitè nan Inivèsite Federal Parana ki reyalize depi 2013 divès aksyon nan resepsyon Kominote migran ki nan sitiyaasyon migrasyon envolontè. Se poutèt sa, nan objektif pou envestige aktivite sa yo, nou elabore yon analoji ki baze sou sistèm klimatik ((Silva, Leite ak Reboita (2018); Hakim(2003), Santos (2018), Lima(2018), Souza ak Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges ak Braga (2011), ak lòt ankò), espesifikman, nan devlopman siklòn twopikal (Ouragan). Anplis, PBMIH kise yon pwojè ekstansyon, ap chèche konprann pibyen konstriksyon rechèch ekstansyon Inivèsite ke Inivèsite Piblik nan Brezil mete an aplikasyon; se poutèt sa, nou Komanse ak dosye dokimanantè ekstansyon Inivèsite nan Brezil, depi 1911 (Kou ak konferans ke Inivèsite São Paulo te ofri) jiska 2012 (Politik Nasyonal Ekstansyon Inivèsite) pandan nap mete aksan sou chanjman ak konstans nan konsepsyon sou konstriksyon eksplisit rechèch la nan dokiman sa yo nan kèk ane. Tauswit, nou reyalize menm pwosesis la pou ekstansyon Inivèsite nan anviwonman Inivèsite a, epi aprè, pou aktivite PBMIH yo. Nan pakou sa, nou fokalize nou nan objektif santal travay sa a, prezante pwopozisyon analoji a pou devlopman aktivite ekstansyonis yo, pwopozisyon sa prevwa twa premyè etap [premyè,dezyèm epi twazyèm] ak twa faz (depresyon twopikal, tanpèt twopikal epi siklòn twopikal) yo tou de defini, prensipalman pa mwayen fòs enèjetik ki mouvman relasyon yo chak epi tout sistèm fòm siklik la ki pa yerachik; san entèripsyon, ak pwopozisyon sa, nou ap analize twa bagay enpòtan ki make PBMIH, kise: a) aplikasyon PBMIH kòm yon pwojè ekstansyon Inivèsite, b) Pwogram Fòmasyon Siplemanantè: Sik resepsyon akademik pou etidyan refijye yo (PSF-Refijye) epi c) kreyasyon materyèl enfòmatif ki reyalize pandan kriz pandemik Kovid-19 la. Finalman, nou reprann diskisyon yo sou ekstansyon inivèsite pou analoji pwopozisyon an epi sou limyè Pacey (1983) ak Freire (1969) fè sou sa, nou montre direksyon ke nou vize pou bati rechèch la: ekstansyon an se tankou yon espas fizik ak senbolik kote ke travay ekstansyonis lan bati apati teknoloji edikasyonèl, ki kapab (re)envante, renouvle epi transfòme sosyete ak inivèsite a.

MO-Kle: Ekstansyon Inivèsite; PBMIH; UFPR

خلاصة

تهدف هذه الأطروحة الى تحليل الأنشطة التوسيعية لمشروع - PBMIH البرتغالية البرازيلية للهجرة الإنسانية التابع لجامعة بارانا الفيدرالية والذي ينفذ منذ عام 2013 العديد من أعمال الترحيب مع مجتمع المهاجرين الذين هم في حالة الهجرة القسرية. لذلك، وبغية التحقق من هذه الأنشطة، قمنا بإجراء تناظر مبني على أنظمة المناخ، (Silva, Leite e Reboita (2018) Hakim (2003), Santos (2018), Lima (2018), Souza e Reboita (2020), Têso (2011) National Geographic (2014), Borges e Braga (2006) وآخرون)، وبشكل أكثر تحديداً، في تطور الأعاصير الاستوائية (الأعاصير المدارية). علاوة على ذلك، ولأن الـPBMIH يعتبر مشروعاً توسيعياً، فقد سعينا أيضاً إلى فهم أفضل لفكرة - "التوسيع الجامعي" التي تنفذها الجامعة البرازيلية الحكومية. لذلك، بدأنا انطلاقاً من السجلات الوثائقية للتوسيع الجامعي في البرازيل، منذ عام 1911 (الدورات والمؤتمرات التي تقدمها جامعة ساو باولو) حتى عام 2012 (السياسة الوطنية لتوسيع الجامعة) مؤكداً على التغييرات والثوابت في المفاهيم حول هذه الفكرة الموضحة في هذه الوثائق على مر السنين. بعد ذلك، أجرينا نفس العملية للتوسيع الجامعي في نطاق جامعة UFPR، ولاحقاً من أجل أنشطة PBMIH. وانطلاقاً من هذا المسار، نركز على الهدف المركزي لهذا العمل لتقديم التناظر المقترح لتطوير أنشطة توسيعية. يقدم هذا الاقتراح ثلاث مراحل أولية [المرحلة الأولى والثانية والثالثة] وثلاث مراحل أخرى [المنخفض الاستوائي والعاصفة الاستوائية والإعصار المداري الاستوائي] كلاهما مُعرَّفان أساساً بقوة الطاقة التي يحركانها كونهما علاقات بين الأجزاء ووحدة كاملة للنظام بطريقة دورية وغير هرمية. وبالتالي وبدءاً من اقتراحنا، قمنا بتحليل ثلاثة معالم مهمة لـPBMIH، وهي: (أ) تنفيذ PBMIH كمشروع توسيع جامعي، (ب) برنامج التدريب التكميلي: دورة الاستقبال الأكاديمي للطلاب اللاجئين (PSF) - اللاجئين) و(ج) إعداد المواد الإعلامية التي تم تنفيذها أثناء أزمة الوباء التي سببها COVID-19. أخيراً، نستأنف المناقشات حول التوسيع الجامعي للتناظر المقترح وعلى ضوء Pacey (1983) وFreire (1969)، نشير إلى الاتجاهات التي نحرص عليها من أجل تحقيق الفكرة: التوسيع كمساحة مادية ورمزية حيث يبنى فيها العمل التوسيعي انطلاقاً من تكنولوجيات تعليمية قادرة على (إعادة) ابتكار وتجديد وتحويل المجتمع والجامعة.

الكلمات المفتاحية: التوسيع الجامعي؛ PBMIH؛ UFPR.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but d'analyser les activités d'extension universitaire liées au projet PBMIH – Portugais Brésilien pour la Migration Humanitaire de l'Université Fédérale du Paraná, qui développe depuis 2013 plusieurs actions d'accueil de la communauté migrante en situation de migration involontaire. En ce sens, pour analyser ces activités, nous avons développé une analogie basée sur des systèmes climatiques (Silva, Leite et Reboita (2018); Hakim (2003), Santos (2018), Lima (2018), Souza et Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges et Braga (2011), parmi d'autres), plus spécifiquement, sur le développement des cyclones tropicaux (ouragans). En outre, puisque le PBMIH se conçoit comme un projet d'extension universitaire, nous avons aussi cherché à mieux comprendre le concept d'"extension universitaire" employé par l'université publique au Brésil ; pour ce faire, nous avons analysé des registres documentaires liés à l'extension universitaire au Brésil de 1911 (des cours et des conférences promus par l'Université de São Paulo) à 2012 (la Politique Nationale de l'Extension Universitaire) pour mettre en évidence les différences et les constantes des conceptions sur le *constructo* explicité dans ces documents le long des années. Ensuite, nous avons parcouru le même processus pour l'extension universitaire au sein de l'UFPR et, après, au sein du PBMIH. À partir de ce parcours, nous avons focalisé l'objectif central de ce travail, à savoir, présenter l'analogie proposée pour le développement des activités d'extension. Cette proposition engendre trois étapes préliminaires [première, deuxième et troisième étape] et trois phases [dépression tropicale, tempête tropicale et cyclone tropical], définies surtout par rapport à la force énergétique mobilisée entre les parties et sur le système comme ensemble de forme cyclique et non hiérarchique. D'après notre proposition, nous avons analysé trois moments charnières du PBMIH : a) l'implémentation du PBMIH en tant que projet d'extension universitaire ; b) le Programme de Formation Supplémentaire : un cycle d'accueil académique pour des étudiants réfugiés (PSF - Réfugiés) ; c) la création des matériaux d'information pendant la pandémie de Covid-19. Finalement, nous avons récupéré les discussions sur l'extension universitaire pour l'analogie proposée et à la lumière de Pacey (1983) et Freire (1969), nous avons pointé les cheminements envisagés pour ce *constructo* : l'extension en tant qu'espace à la fois physique et symbolique où l'extension se construit à partir des technologies de l'éducation susceptibles de (re)inventer, renouveler et transformer la société et l'université.

Mots-clés: Extension Universitaire ; PBMIH ; UFPR.

RESUMEN

Esta tesis se ocupa de analizar las actividades de extensión del proyecto PBMIH-Portugués Brasileño para la Migración Humanitaria de la Universidad Federal de Paraná-UFPR, que desde 2013 ha realizado varias acciones de acogida con la comunidad migrante en situación de migración involuntaria. Para tanto, con el fin de investigar estas actividades, elaboramos una analogía basada en los sistemas climáticos. (Silva, Leite y Reboita (2018); Hakim(2003), Santos (2018), Lima(2018), Souza e Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges y Braga (2011), entre otros), más específicamente en el desarrollo de ciclones tropicales (huracanes). Además, siendo el PBMIH un proyecto de extensión, también buscamos comprender mejor el constructo de 'extensión universitaria' implementado por la universidad pública brasileña; para eso, partimos de los registros documentales de extensión universitaria en Brasil, desde 1911 (cursos y conferencias ofrecidos por la Universidad de São Paulo) hasta 2012 (Política Nacional de Extensión Universitaria) destacando los cambios y las constancias en las concepciones sobre el constructo presentes en estos documentos a lo largo de los años. Luego, realizamos el mismo proceso para la extensión universitaria en el ámbito de la UFPR y, posteriormente, para las actividades del PBMIH. A partir de este recorrido, nos enfocamos en el objetivo central de este trabajo, que es presentar la analogía propuesta para el desarrollo de actividades extensionistas; la dicha propuesta prevé tres etapas iniciales [primera, segunda y tercera etapa] y tres etapas [depresión tropical, tormenta tropical y ciclón tropical] ambas definidas, principalmente, por la fuerza energética que mueven siendo relaciones entre las partes y el todo del sistema de forma cíclica y no jerárquica; Finalmente, con base en nuestra propuesta, analizamos tres hitos importantes del PBMIH, a saber: (a) la implementación del PBMIH como proyecto de extensión universitaria, (b) el Programa de Formación Complementaria: ciclo de acogida académica para estudiantes refugiados (PSF-Refugiados) y (c) la creación de materiales informativos, realizados durante la crisis pandémica provocada por el COVID-19. Finalmente, retomamos las discusiones sobre la extensión universitaria, por la analogía propuesta y a la luz de Pacey (1983) y Freire (1969), señalamos los referentes que apuntamos para el constructo: la extensión como espacio físico y simbólico en que el extensionismo se construye a partir de tecnologías educativas capaces de (re)inventar, renovar y transformar la sociedad y la universidad.

Palabras clave: Extensión Universitaria; PBMIH; UFPR.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NO BRASIL (1911 - 1974)	32
FIGURA 2 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NO BRASIL (19175 - 2012)	33
FIGURA 3 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UFPR.....	40
FIGURA 4 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PMUB.....	44
FIGURA 5 –O PERCURSO DO PBMIH.....	46
FIGURA 6 – PRIMEIRA ETAPA.....	58
FIGURA 7 – SEGUNDA ETAPA.....	59
FIGURA 8 – TERCEIRA ETAPA.....	60
FIGURA 9 – ESTRUTURA DE UM FURACÃO.....	62
FIGURA 10 – ANATOMIA DO FURACÃO.....	64
FIGURA 11 – VISITA AO MON- MUSEU OSCAR NIEMEYER.....	76
FIGURA 12 – SISTEMA DE RETROALIMENTAÇÃO.....	79
FIGURA 13 - DEFINIÇÕES ESQUEMÁTICAS DE 'TECNOLOGIA' E 'PRÁTICA DE TECNOLOGIA'.....	100
FIGURA 14 - MAPA DA PRÁTICA TECNOLÓGICA DESENVOLVIDO A PARTIR DA FIGURA 13	101

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CASLA - Casa Latino-Americana

CAEX - Comitê Assessor de Extensão

CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR

CEP - Conselho de Ensino e Pesquisa

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CF - Constituição Federal

CODAE - Coordenação das Atividades de Extensão

CRUTACs - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

DELLIN - Departamento de Literatura e Linguística

FORPROEX- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IES - Instituições de Ensino Superior

LA - Linguística Aplicada

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAA - Núcleo de Assuntos Acadêmicos

PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária

PMUB- Política Migratória e Universidade Brasileira

PFS-Refugiados - Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados

PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos

PRAC - Pró-Reitoria de Assuntos

PRAE- Pró-reitora de Assuntos Estudantis

PROGRAD - Pró-reitora de Graduação e Educação Profissional

PROMISAES - O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNE - União Nacional dos Estudantes

UP - Universidade do Paraná

SIGEU – Sistema Integrado de Gestão da Extensão Universitária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CAMINHO METODOLÓGICO	20
1.2 OBJETIVOS	22
2 MAPEANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	24
2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	24
2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPR.....	34
2.3 O PERCURSO DO PBMH	41
2.4 RECAPITULANDO.....	48
3 O FURACÃO: UM PROPOSTA DE ANALOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS	52
3.1 NOSSA PROPOSTA: O FURACÃO	56
3.1.1 Primeira Etapa.....	57
3.1.2 Segunda Etapa.....	58
3.1.3 Terceira Etapa.....	59
3.1.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)	60
3.1.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)	61
3.1.6 Terceiro Estágio (Furacão)	61
4 CULTIVANDO FURACÕES	66
4.1 O INÍCIO DA TEMPESTADE	66
4.1.1 Primeira Etapa.....	66
4.1.2 Segunda Etapa.....	67
4.1.3 Terceira Etapa.....	69
4.1.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)	70
4.1.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)	71
4.1.6 Terceiro Estágio (Furacão)	73
4.2 NOVAS NUVENS: O PFS-REFUGIADOS.....	81
4.2.1 Primeira Etapa.....	81
4.2.2 Segunda Etapa.....	82
4.2.3 Terceira Etapa.....	82
4.2.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)	83
4.2.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)	83

4.2.6 Terceiro Estágio (Furacão)	84
4.3 NOVAS NUVENS: OS MATERIAS INFORMATIVOS	85
4.3.1 Primeira Etapa.....	85
4.3.2 Segunda Etapa.....	85
4.3.3 Terceira Etapa.....	86
4.3.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)	87
4.3.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)	87
4.3.6 Terceiro Estágio (Furacão)	88
5 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES	90
5.1 OS MOVIMENTOS QUE OS CAPÍTULOS CUMULARAM	90
5.2 O CHÃO TREME: QUAL O LUGAR DA EXTENSÃO?	92
5.3 “NÃO MEXE COMIGO, QUE EU NÃO ANDO SÓ”: POSSIBILIDADES PARA A EXTENSÃO	96
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos migratórios encontram-se dentre as questões mais discutidas na contemporaneidade, pois constituem um fenômeno que impacta pilares fundamentais da nossa cultura, tais como as noções de povo e nação. Nesse contexto, observa-se, no século XXI, um aumento nos fluxos migratórios - principalmente, nos fluxos migratórios forçados¹ - no sentido Sul-Sul, cenário em que o Brasil se coloca como uma possibilidade de destino para as populações deslocadas. Contudo, a recepção de migrantes e refugiados em território brasileiro tem-se constituído em um grande desafio tanto para o Estado como para a sociedade civil, pois apesar de termos uma legislação que prevê o acolhimento dessas pessoas, o Brasil ainda não dispõe de estruturas públicas robustas que visem a inserção digna, na nossa sociedade, de indivíduos em diáspora.

Segundo dados do ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, no final de 2020, uma a cada 95 pessoas estavam em condição de deslocado forçado - cerca de 82.4 milhões de seres humanos – registrando o mais alto número até o momento (ACNUR, 2021). Vale destacar que esse número cresce em ascendência progressiva, batendo recordes consecutivos, por exemplo, em 2019, foram registrados 79,5 milhões de pessoas (ACNUR, 2020). A situação é grave e alarmante, principalmente porque os registros de 2019 apontam para cerca de 34 milhões das pessoas nessa condição serem crianças e adolescentes, e dezenas de milhares estavam separadas de suas famílias ou desacompanhadas (ACNUR, 2020). Entre os motivos que impulsionam os fluxos migratórios forçados podemos destacar:

¹ Faz-se importante esclarecer que existe uma distinção entre as definições de migração e refúgio. A migração é caracterizada pelo movimento de pessoas, de duração variada, com repercussões psicológicas, sociais, políticas e culturais para o sujeito e seu contexto. As migrações podem ser: a) voluntárias: quando a mudança decorre de uma decisão individual ou coletiva, na qual há, geralmente, um planejamento da partida e da chegada no novo lugar; b) involuntária (forçada): quando o deslocamento é imposto por motivos de perseguições religiosas, políticas e/ou ideológicas, graves violações de direitos humanos, efeitos de catástrofes naturais, entre outros. É mister esclarecer ainda que, o visto de refúgio e acolhida humanitária são exemplos de migração forçada. O migrante portador de visto de acolhida humanitária é aquele migrante proveniente de um desastre natural (haitianos) enquanto que uma pessoa portadora de visto de refúgio é aquela que em razão de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo (MARTINS-BORGES; JIBRIN; BARROS, 2015.; ACNUR, 2004). Ademais, é importante salientar para este trabalho que ao usarmos o termo *migrante* estamos nos referindo a pessoas provenientes de migração forçada/involuntária.

desastres naturais, posicionamento político ou crises políticas e econômicas, religião, gênero e sexualidade, nacionalidade, perseguição em função de raça, guerras e conflitos armados, entre outros.

Pensando no caso do Brasil e especificamente em migrantes em situação de refúgio, dados do CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados revelam que foram examinados, até abril de 2021, 71.820 solicitações de refúgio, sendo que, até junho de 2021, 52.703 pessoas de 109 nacionalidades tiveram seus pedidos aprovados (CONARE, 2021). Contudo, ressaltamos que o número de migrantes em condição de migração involuntária, mas que não se enquadram nas especificações para a solicitação de refúgio, é um número muito maior. Dados ainda mais recentes, primeiro quadrimestre de 2022, mostram que o Brasil teve 17.775 solicitantes de refúgio e que o Paraná está entre os três estados que mais recebe e emprega migrantes no Brasil (9,9 mil), seguido por Santa Catarina (12,6 mil) e São Paulo (11,1 mil) com o primeiro lugar (OBMIGRA, 2022).

Em relação à legislação brasileira acerca da migração involuntária, é mister ressaltar que, o país opera com uma política de aparente hospitalidade². Nossas leis são consideradas “bastante progressistas no que diz respeito à garantia dos direitos humanos das pessoas migrantes” (CLARO,2020). Nesse sentido, possuímos uma recente legislação³ (Lei nº 13.445 de 2017 - Lei de Migração) considerada favorável às pessoas em situação de refúgio e deslocamento involuntário que, apesar de recentemente sancionada, foi construída através de um histórico político com passos anteriores, como por exemplo, a criação, em 2012, do visto de auxílio humanitário (atualmente visto de acolhimento humanitário). Esse visto objetiva contemplar a situação dos migrantes haitianos, fluxo migratório destinado ao Brasil, desencadeado pelo terremoto que devastou o país em 2010. Por conseguinte, segundo dados da

² Para entender melhor as relações de ambiguidades contidas nas facetas de hospitalidade e hostilidade dos protocolos e legislações que regem a migração e o refúgio em território brasileiro, recomendamos a leitura de Gabriel et al (2020). Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c37fa258c710e38a3c8b5e9ff00959cb.pdf>

³ Sobre a legislação que regulamenta a migração e o refúgio no Brasil vide, Claro (2020); Jubilut e Godoy (2017), entre muito outros Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf e <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil-Coment%C3%A1rios-%C3%A0-lei-9.474-97-2017.pdf>

Secretaria Nacional de Justiça, 58 mil haitianos ingressaram no Brasil entre janeiro de 2010 e junho de 2015, sendo São Paulo, Santa Catarina e Paraná os estados que mais recebem essa população.

Tendo em vista o cenário acima situado, um dos lugares físicos e simbólicos em que se discute e atua sobre o cenário migratório é a extensão. Diante dos novos contextos sociais que se apresentam, a extensão universitária é desafiada a se reinventar; nesse sentido, no âmbito do Universidade Federal do Paraná - UFPR ações interdisciplinares vêm sendo desenvolvidas buscando soluções para o enfrentamento dessas problemáticas e estabelecimento de um diálogo respeitoso e eficiente com a sociedade. A exemplo dessas reinvenções extensionistas, o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH⁴) promove, desde 2013, ações de acolhimento a migrantes e refugiados na cidade de Curitiba e região, por meio, principalmente, do ensino-aprendizagem do português brasileiro. Ao longo dos anos, o projeto desenvolveu-se, procurando responder às novas demandas e necessidades sociais dos migrantes e refugiados, consolidando-se, cada vez mais, como um espaço de estudo, pesquisa e desenvolvimento dentro das humanidades, reforçando o caráter inovador das atividades realizadas. O diálogo efetivo e constante com a comunidade possibilita a construção de um espaço de reflexão que repercute no ensino e no desenvolvimento de soluções, além de trabalhos de pesquisa⁵, nos níveis de graduação, mestrado e doutorado. O projeto reúne, portanto, os três pilares que sustentam a atividade universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, antes que passemos para o caminho metodológico (seção 1.1) e os objetivos (seção 1.2), que pretendemos levantar neste trabalho, é mister explicitar

⁴ O PBMIH será apresentado de forma mais detalhada no capítulo 2 (Mapeando a extensão universitária) e no capítulo 4 (Cultivando Furacões).

⁵ Em relação aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no escopo do projeto, podemos citar: a) *Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento* (Anuniação, 2017); b) *A relação entre as classes acionais, definitude do objeto e telicidade do predicado na interpretação temporal de passado no crioulo haitiano* (Cursino, 2018); c) *Programa Reingresso - UFPR – aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento* (Pupatto, 2019); d) *“Nunca vai ser suficiente pra mim”: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná* (Rodrigues, 2019); e) *Caminhos Dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de Línguas Adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro* (Albuquerque, 2019); f) *Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): Impactos da Extensão Universitária na Trajetória Acadêmica e Profissional dos Professores* (Santana, 2019); entre outros.

como esta proposta surgiu; para tanto, recapitularemos o percurso acadêmico desta pesquisadora. Tal qual um migrante que entra em navio sem saber seu destino⁶, meu caminho inicial como professora de línguas estrangeiras e como membro da coordenação do PBMH começou sem que eu imaginasse, esperasse ou deslumbrasse essa longa jornada, eu somente embarquei. Com uma formação inicial na área de ciências exatas, prestei o vestibular para Letras Português-Alemão visando uma mudança no estilo de vida, mas sem ter a menor noção de quão grande seria essa mudança. Logo nos primeiros meses do curso em 2011, me identifiquei com os estudos e as pesquisas na área de linguística formal, mas especificamente, fonética e fonologia, desempenhando ao longo de toda a graduação uma pesquisa em prosódia da língua alemã, a qual resultou em quatro anos de Iniciação Científica, uma monografia sobre os padrões prosódicos interrogativos do alemão e, posteriormente, em uma dissertação de mestrado sobre prosódia do português brasileiro. Paralelamente aos meus estudos e pesquisas em prosódia, me deparei, em agosto de 2013, nos corredores do edifício D. Pedro I (sede do curso de Letras da UFPR) com os primeiros burburinhos sobre as aulas para os migrantes haitianos e me confrontei, assim, com as primeiras movimentações para o planejamento e início da ação extensionista; embarquei sem medo. Apesar de nunca ter almejado a sala de aula, o convite, partido da Coordenação do Curso de Letras para auxiliar nas aulas e na implementação de uma ação voltada a migrantes me tocou, visto que sou a primeira geração de brasileiros da minha família. Como eu, filha de migrantes e migrante dentro do meu país, poderia não me envolver? Iniciou-se, assim, o meu envolvimento e a minha paixão pela área da linguística aplicada, pela docência, pela extensão universitária e pelo projeto.

Ao longo desses anos de dedicação às atividades do projeto (docência, coordenação e à frente de muitas das ações desenvolvidas), as quais contribuíram qualitativamente e quantitativamente com a minha formação enquanto pesquisadora, professora e ser humano, criei coragem e resolvi alterar a minha proposta inicial de

⁶ Muitos dos migrantes que protocolaram a solicitação de refúgio no Brasil, inicialmente, não sabiam que desembarcariam no nosso país, como por exemplo, a história de Nobote Mwanafioti Inocent Moisés, da República Democrática do Congo, que visando fugir das guerras civis que assolam seu país embarcou 'clandestinamente' em um navio no porto de seu país na esperança de desembarcar em uma vida melhor. Seu depoimento está publicado na Revista TOM #07 – Andanças: travessias da migração e do refúgio, de 2018, página 35. Disponível em: https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom7

tese visando retribuir um pouco mais com as ações do PBMIH. Para tanto, esta tese parte das experiências vivenciadas no âmbito do projeto para retornar ao próprio projeto. Ademais, este texto foi sendo construído, no que concerne a sua linguagem, de modo a representar os processos externos e internos que reverberam nesta proposta de tese. Assim sendo, optei por alterar as vozes discursivas no texto de forma que a primeira pessoa do singular, em geral, é usada para representar ações e reflexões de um campo mais simbólico e pessoal como professora e coordenadora do PBMIH; enquanto, a primeira pessoa do plural é utilizada com maior frequência na descrição e análise dos documentos da extensão universitária e, por vezes, como uma retomada mais macro das propostas apresentadas neste trabalho. Seguimos, portanto, as reflexões bakhtinianas que entendem o texto como um processo em devir, constituído de movimentos de aproximação e distanciamento meus do fenômeno analisado.

1.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Feito este panorama, partimos para explicitar o processo de concepção, construção e encaminhamento deste trabalho. Este trabalho está circunscrito na área de Linguística Aplicada- LA, mais especificamente, na Linguística Indisciplinar que entende a área e seus fenômenos observados como híbridos e mestiços (MOITA LOPES, 2008. p. 97). No caso do nosso estudo, o objeto maior de análise é a extensão universitária, (re)formada por migrantes que advém do que chamamos de **migrações contemporâneas**. O plural, nesses destaques em negrito, reforça nossa intenção de localizar esses processos como diversos, complexos e relacionados e entendemos que discutir e analisar um fenômeno tão fluído e mutante nos coloca a necessidade de adotar uma abordagem teórica e prática que desbravem novos mares (FABRÍCIO, 2008, p. 52)

Diferentemente do percurso habitual dos trabalhos da área, esta pesquisa não se iniciou com uma busca pelos bancos de tese a fim de encontrar trabalhos que dialogassem e auxiliassem na construção do arcabouço teórico que pretendemos discutir. Ao invés disso, partimos do fato, do mundo, da observação e da participação efetiva dessa pesquisadora na construção do percurso desenvolvido e implementado

pelo PBMIH na UFPR; desse modo, este trabalho está organizado de maneira inversa a sua concepção.

Partimos, como explicitado, das ações do projeto para retornar para o projeto. Assim, em relação às abordagens ou metodologias de estruturação de trabalho, entendemos que o modo como olhamos para as ações, para os documentos e para os atores do nosso processo é dinâmico e complexo. Para tanto, pontuamos que nos baseamos nas lentes de um paradigma interpretativista, especialmente no que concerne ao princípio da reflexividade. Como aponta Bortoni-Ricardo (2008, p.58), “a pesquisa qualitativa entende que o pesquisador é “parte do mundo que ele pesquisa””. Neste sentido, a extensão como organismo vivo que é, se constitui e forja experiências em seus atores, os quais modificam o modo como observam e analisam a sua realidade. Enquanto membros da sociedade da sociedade, pesquisadores-professores-extensionistas não apenas se **preocupam** em olhar para o outro de forma a entender sua subjetividade, mas se **ocupam** em performar ações de mudanças nessa realidade.

A partir dessa visão, instanciamos que nosso objetivo é realizar uma triangulação dos dados dessa pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61)

Neste sentido, nossa investigação dialoga com ambas as propostas, uma vez que procuramos trazer não somente o olhar da pesquisadora sobre as ações do projeto, mas buscamos também fazer um levantamento dos documentos e das diretrizes que norteiam a extensão universitária, em universidades públicas, no Brasil. Entre esses documentos, destacamos a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e a resolução nº57/19 - CEPE/UFPR que atualmente normatizam as ações extensionistas na UFPR e conseqüentemente, o PBMIH. Por fim, mas não menos importante, buscamos através das diversas ações do PBMIH, que discutiremos ao logo deste trabalho, trazer também as vozes coletivas que construíram essas ações. A triangulação dos documentos e vozes nos permitem estabelecer um diálogo, exercitar a ética Freireana (2006), uma ética que se baseia

no cuidado com o outro, em se olhar para as experiências que atravessam os sujeitos e que os modificam, de maneira dinâmica, complexa e contínua.

1.2 OBJETIVOS

Com base no que acabamos de expor, iremos nos debruçar sobre questionamentos que consideramos extremamente relevantes para universidade pública brasileira e, principalmente, para a área de estudo que contempla as humanidades para tanto temos as seguintes perguntas norteadoras: Qual o papel da universidade pública no desenvolvimento de soluções que afligem a sociedade?; No que concerne a extensão universitária?

Evidentemente, nossos questionamentos se relacionam intimamente ao objetivo geral desta tese, a qual propõe um novo olhar sobre a extensão universitária no Brasil, através do estudo das ações e materializações desenvolvidas pelo projeto de extensão PBMIH da UFPR a fim de que possamos tratar tal construto com a sensibilidade e a parcimônia que as humanidades outorgam. Para tanto, enumeramos os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear as principais atividades extensionistas⁷ em universidades públicas brasileiras ao longo dos anos;
- b) mapear as principais atividades extensionistas na UFPR;
- c) mapear o percurso do PBMIH na UFPR desde a sua criação;
- d) elaborar uma analogia representativa do desenvolvimento de atividades extensionistas;
- e) analisar as atividades extensionistas do PBMIH através da analogia proposta por esta tese.

Visando cumprir tais objetivos, esta tese será organizada em cinco capítulos, incluindo o capítulo de Introdução. No capítulo 2, mapeando a Extensão Universitária,

⁷ Neste trabalho utilizaremos o termo 'atividade(s) extensionista(s)' como um vocábulo guarda-chuva das ações desenvolvidas pela extensão universitária, uma vez que os documentos oficiais, por exemplo, a resolução Nº 57/19 – CEPE (documento cuja finalidade é normatizar atualmente as atividades extensionistas na UFPR), também o utilizam a palavra atividade como o mesmo sentido, como em: "Dispõe sobre as **atividades de Extensão** na Universidade Federal do Paraná" (UFPR, 2019, grifo nosso). Ademais usaremos o vocabulário atividade e ações como sinônimos, pois os documentos oficiais assim o fazem.

encontram-se o percurso das atividades extensionistas no Brasil, na UFPR e no PBMIH. No capítulo 3, O Furacão: Um Proposta de Analogia para o Desenvolvimento de Atividades Extensionistas, apresentamos a proposta delineada por este trabalho. É mister ressaltar que, para a elaboração da nossa analogia, usaremos as teorias provenientes de sistemas climáticos, a saber: o desenvolvimento de ciclones tropicais (furacões). No capítulo 4, Cultivando Furacões, a fim de cumprir o objetivo (e), analisaremos as atividades extensionistas do PBMIH através da analogia proposta por esta tese e explicitada no capítulo 4. Por fim, no capítulo 5, Apontamentos e Considerações, recapitularemos nossas discussões apresentadas neste trabalho e traremos algumas considerações e limitações acerca do papel da extensão universitária em universidades públicas.

2 MAPEANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo se configura como parte de nosso referencial teórico para as discussões que apresentaremos neste trabalho. Julgamos pertinente, primeiro, elencar os principais marcos extensionistas no Brasil. Em seguida, apontaremos a caminhada da extensão na UFPR para, então, explicitar o percurso do PBMIH. Tais trajetórias dialogam diretamente com esta tese e estão a serviço de nossos objetivos: a) mapear as principais atividades extensionistas em universidades públicas brasileiras ao longo dos anos; b) mapear as principais atividades extensionistas na UFPR; e c) mapear o percurso do PBMIH na UFPR desde a sua criação, respectivamente.

É mister ressaltar que desde a implementação de instituições de ensino superior (IES) no Brasil, essas desempenham atividades de extensão, contudo, este construto – extensão universitária – a sua função, oficialização e operacionalização ao longo desses anos sofreram mudanças e transformações conforme passaremos a expor.

2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Os primeiros registros, em 1911, apontam para cursos e conferências ministrados pela Universidade de São Paulo, seguidos pela Universidade Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa que desde a sua inauguração, em 1926, oferecia prestação de serviços à comunidade. Nesse primeiro momento, aspirava-se que os conhecimentos técnicos desenvolvidos no âmbito das IES fossem acessíveis a população. Tal visão, conforme Justino (2001) e Nogueira (2005), era recorrente no início do século XX e inspiravam-se em IES internacionais como os cursos de formação continuada ofertados pela Universidade de Cambridge na Inglaterra e pela prestação de serviços de IES americanas.

Nessa mesma esteira, em 1931, o decreto nº 19.851/31, conhecido como a Reforma de Francisco Campos, visava regulamentar e unificar o ensino no país. Esse decreto marcou a primeira menção normativa acerca de atividades extensionistas em caráter federativo e reafirmava as principais concepções supramencionadas, como podemos observar nos artigos:

Art. 34 - a Extensão se fará através de **cursos de Extensão destinados a divulgar**, em benefício coletivo, as **atividades técnicas e científicas dos institutos universitários**; [...]

Art. 42 - a Extensão deverá se processar **de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário** uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade; [...]

Art. 109 - Extensão é vista como **difusão de conhecimentos filosóficos artísticos, literários e científicos** e benefício do aproveitamento individual. (BRASIL, 1931, grifo nosso).

Posteriormente, objetivando uma maior inclusão social, uma atuação interprofissional e uma reflexão sobre práticas profissionais, a UNE - União Nacional dos Estudantes, no final dos anos 50 e início dos anos 60, promoveu importantes atividades culturais e políticas⁸ que contribuíram para o surgimento de lideranças nacionais (FORPROEX, 2012). Contudo, esse foco incipiente no qual se ambicionava uma inclusão social foi suprimido pelo estabelecimento da ditadura militar no Brasil, em que se passou a propagar e advogar em favor de valores como, segurança e desenvolvimento nacional. Ademais, em 1961, a Lei Nº 4024/61, mais especificamente o Artigo 69, equiparava os cursos de extensão universitária ao nível de especialização e aperfeiçoamento; entretanto, essa medida foi revogada pela pelo decreto nº 464/69 de 1969.

Sob o prisma dos valores do regime militar, o governo federal começou a desenhar aos seus moldes uma política nacional de extensão universitária, contudo, é mister ressaltar que as medidas tomadas nesse momento traduziam sim as aspirações do novo regime, mas ainda eram centradas nas concepções iniciais - levar a luz produzida nas IES à população -. Nesse movimento, surgiu, em 1966, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs) os quais tinham como foco principal a prestação de serviços à população. No ano seguinte, em 1967, o decreto nº 252/67 fortalece essa visão, como destacado no Artigo 10 “A Universidade, **em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços**, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1967, grifos nossos). No mesmo ano, 1967, fundou-

⁸ Não encontramos documentos oficiais que detalhassem tais atividades. Acreditamos que o período de incertezas políticas vivenciadas na época, pré-instalação da ditadura militar, contribuiu para a falta de documentos oficiais. Ademais, as atividades eram desenvolvidas e organizadas pelo corpo discente, alvo contante de perseguições e ataques.

se o projeto Rondon, o qual tinha por lema "integrar para não entregar" alterado, em 2005, por "lição de vida e de cidadania" (BRASIL, 2022).

Em 1968, o governo federal sanciona a Lei nº 5.540/68 com a finalidade de promover e oficializar uma reforma universitária. Convém ressaltar que essa reitera mais uma vez a concepção de extensão universitária vigente, "(...) as universidades e as instituições de ensino superior **estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais**, as atividades de ensino e **os resultados da pesquisa que lhe são inerentes**" (Artigo 20, grifo nosso). Nessa perspectiva, em 1969, nasce o projeto Campus Avançado, um desdobramento do projeto Rondon que ambicionava através da participação universitária uma maior integração entre as diversas regiões do interior do país (MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1976).

Subsequentemente, no início dos anos 70, temos o primeiro passo real para uma institucionalização da extensão universitária com a criação da Comissão Mista CRUTAC/MEC – Campus Avançado/MINTER resultado da parceria entre o Ministério do Interior e Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visava desenvolver e implementar medidas voltadas à consolidação e à institucionalização da extensão. À vista disso, em 1974, nasce a CODAE - Coordenação das Atividades de Extensão, primeiro fruto substancial da parceria supracitada, resultando na elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, em 1975. Este plano possui dois grandes marcos que julgamos centrais para esse trabalho, visto que a partir dele iniciam-se mudanças de paradigmas em atividades extensionistas, essas são pautadas principalmente no relatório elaborado pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon e pelo educador Paulo Freire. Em suma, Atcon (1966 e 1967) recomenda que as universidades brasileiras deveriam ter suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão interligadas, enquanto Freire (1969) advoga, principalmente, em favor das trocas de saberes entre a comunidade e a universidade se opondo fortemente a visão de extensão tradicionalmente instaurada e praticada no país.

Por conseguinte, em 1987, mais de 10 anos após serem plantadas as primeiras sementes que problematizaram e reorganizaram a prática extensionista, colhemos frutos importantes, tais como a criação do FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-

Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras⁹, o qual repensa as atividades e as práticas extensionistas:

A Extensão Universitária **é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.** A Extensão é **uma via de mão-dupla**, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece **a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular**, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e **a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.**

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, **a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.** (FORPROEX, 1987, grifo nosso).

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal (CF) conhecida como Constituição Cidadã, regendo todo o ordenamento jurídico brasileiro até hoje. Essa reafirma a visão e o compromisso estabelecido pelo FORPROEX, oficializa construtos importantes como: a indissociabilidade entre o Ensino e a Pesquisa e a Extensão. Ademais, a CF ratifica a autonomia universitária (coeficiente fundamental após o regime militar) e a possibilidade de atividades extensionistas receberem apoio financeiro,

Art. 207 - As Universidades **gozam de autonomia didático-científica**, administrativa e de **gestão financeira e patrimonial** e **obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão.** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Por conseguinte, em 1993, materializando o apoio financeiro previsto na CF, é criado o PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária viabilizando a implementação de projetos de extensão universitária pelo país. Tal iniciativa, é mérito do trabalho constante e atuante do FORPROEX junto ao MEC (FORPROEX, 2012). Seguidamente, em 1996, é aprovada a Lei nº 9394/96, objetivando assegurar e

⁹ Atualmente é chamado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, a qual reitera como finalidade da universidade, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996).

Desde a criação do FORPROEX em 1987, ambicionava-se a elaboração de um plano nacional de extensão universitária aspirando uma articulação e um fortalecimento para o estabelecimento de uma política nacional de atividades extensionistas para as IES públicas brasileiras; nessa esteira, em 1999¹⁰, é publicado o Plano Nacional de Extensão Universitária, tal medida é consequência dos anos de atuação e, principalmente, da interlocução dos membros do fórum com diversos seguimentos da sociedade: desde o meio acadêmico passando por entidades públicas e privadas, mas, principalmente, pela esfera administrativa federal (NOGUEIRA, 2013). O plano objetiva primordialmente a:

- 1) a possibilidade de **dar unidade nacional aos programas temáticos** que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a **garantia de recursos financeiros destinados à execução** de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- 3) o **reconhecimento**, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como **uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã**;
- 4) a **viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país**. (FORPROEX, 1999, grifo nosso).

Com o intuito de avançar nas discussões e na implementação de uma política nacional efetiva de extensão universitária para as IES públicas brasileiras em 2001 é sancionada a Lei nº 10.172/2001 e o Plano Nacional de Educação para a década, 2001-2010. Esse plano nacional (2001- 2010) é resultante das ideias semeadas no plano de 1975, mais as contribuições das discussões ao longo dessa caminhada, o qual define a extensão como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2000/2001). Somando-se a isso,

¹⁰ É mister elucidar que o plano foi publicado e publicizado em 1999, contudo ele foi elaborado durante o encontro do FORPROEXT em 1998. Devido a isso, podemos encontrar em algumas publicações divergência nas datas.

temos um novo marco relevante para a extensão universitária, a meta 23 do item 4 da Lei nº 10.172/2001 em que se estabelece a obrigatoriedade de uma carga horária mínima para o desenvolvimento de atividades extensionistas:

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

As medidas que surgem após esse momento se concentraram em garantir a implementação desse novo grande marco, no qual a extensão universitária visa ser

(...) o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. (FORPROEX, 2012, p.9).

Nesse sentido, o FORPROEX, em 2007, pretendendo uma organização e uma sistematização mais coesa e alinhada com esses novos valores, delibera acerca da conceitualização e das diretrizes para a extensão universitária, na qual as atividades extensionistas devem estar pautadas em quatro pilares principais: Impacto e transformação; Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2007). Posteriormente, em 2011, temos o estabelecimento de um novo Plano Nacional de Educação para a década, 2011-2020, no qual é reafirmado o compromisso de garantir 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação no ensino superior em programas e/ou projetos de extensão universitária.

Nessa mesma esteira, em 2012, o FORPROEX realiza em Manaus o encontro dos pró-reitores, o qual resulta em um plano atualizado para a Política Nacional de Extensão Universitária, o qual rege atualmente a extensão universitária no país e é fruto de toda a jornada supramencionada. Entre essas atualizações, vale ressaltar, as modificações nas diretrizes para as ações universitárias que passaram de quatro para cinco pilares, a saber: Interação Dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na

Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. Ademais, elaborou-se novos 15 objetivos¹¹ principais:

1. reafirmar a Extensão Universitária como **processo acadêmico definido e efetivado** em função **das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante**, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
2. conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como **dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública** e de seu projeto político-institucional;
3. **contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;**
4. **conferir maior unidade** aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras;
5. **estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;**
6. **criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas** voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
7. possibilitar **novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;**
8. defender um **financiamento público**, transparente e unificado, **destinado à execução das ações extensionistas** em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos;
9. **priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais** (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho;
10. estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis;
11. considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
12. estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista;

¹¹ Ao longo deste trabalho e, principalmente, no capítulo 5 (Apontamentos e considerações) serão destacados e discutidos os objetivos que julgamos mais pertinentes para a extensão universitária. Ademais, retomaremos e debateremos os marcos que reconhecemos como fundamentais para este trabalho.

13. **tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade;**
14. valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade;
15. atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latinoamericana (FORPROEX, 2012, grifo nosso).

A título de ilustração, as Figuras 1 e 2 sintetizam as principais atividades extensionistas em universidades públicas brasileiras elencadas nesta seção.

FIGURA 1 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NO BRASIL (1911 - 1974)

BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 2 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NO BRASIL (19175 - 2012)



FONTE: A autora (2022).

Através do cenário delineado, procuramos apresentar uma seleção documental visando mapear os principais marcos referentes as atividades extensionistas em âmbito nacional. Tal empreitada evidenciou que as concepções e as diretrizes apresentadas nos documentos oficiais sofreram mudanças graduais ao longo dos anos; contudo, ressaltamos que a concepção atual, firmada na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), é semeada desde a década de 60. De forma a encaminhar as discussões pertinentes para este trabalho, passaremos a expor, na seção 2, a jornada da UFPR.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPR

Similarmente aos caminhos traçados pelas demais IES brasileiras, as atividades extensionistas na UFPR se originaram em consenso com a visão de extensão universitária da época, ou seja, era fundamentada em prestação de serviços à comunidade objetivando contribuir com a população ao mesmo tempo que possibilitava um espaço de prática e treinamento acadêmico, além do propósito de propagar os conhecimentos desenvolvidos dentro dos IES. Os primeiros registros oficiais sobre essa questão são encontrados, no estatuto fundador da UP - Universidade do Paraná, de 1913, mais especificamente no artigo 154; nesse é descrito a natureza das aulas clínicas que deveriam ser

(...) diárias e dadas pela manhã, seja em enfermarias de hospital, seja em gabinetes ou dispensários **para a pobreza mantidos pela Universidade.** (...) nesses gabinetes todos os **trabalhos serão gratuitos** (...) (UP, Estatuto, 1913, grifo nosso).

Posteriormente, em 1946, o decreto nº 9.323/46 ratifica a unificação das Faculdades (Direito; Engenharia; Medicina e escolas anexas de Farmácia e Odontologia; Filosofia, Ciências e Letras), oficializando as atividades coordenadas da UP que já existiam, mas a qual funcionava como faculdades independentes. A medida resultou na elaboração e na aprovação de um novo estatuto e de um novo regimento que visava normatizar a UP e ampliar o intercâmbio tanto dentro da universidade quanto com outras IES. Para tanto, o novo regimento prevê a criação de cursos, denominados nesse primeiro momento, cursos especiais, e a criação de um departamento cultural visando primordialmente o intercâmbio entre as IES,

Art. 26 – A Secretaria Geral da Universidade compreende: 1 – O Gabinete do Secretário; 2 – Três Departamentos: a – O Departamento Administrativo; b – O **Departamento Cultural**; (...)

Art. 30- Compete ao Assistente Técnico, Diretor do Departamento Cultural: (...) 2 – organizar e dirigir os seguintes serviços do departamento. **Distribuídos pelas Divisões de Intercâmbio Cultural**, Bibliotecas e Imprensa Universitária, que serão instaladas à medida das necessidades: a) **Missões de Intercâmbio Cultural**. (UP, 1946, grifo nosso).

Mais adiante, em 1952, a UP passou pelo processo de federalização, tornando-se a Universidade Federal do Paraná; igualmente ao processo anterior, teve um novo estatuto validado, nesse os cursos de extensão foram definidos e pontuados como, “Os cursos de Extensão destinar-se-ão a difundir conhecimentos, técnicas e terão duas modalidades: **Extensão popular e atualização cultural**. (UFPR, 1952, grifo nosso). Nessa mesma direção, em 1956, é promulgado um novo estatuto, no qual temos uma medida importante, os cursos de extensão deixam de serem esporádicos e “**deverão constar dos programas anuais e serão estabelecidos pelo Conselho Universitário** mediante proposta do Reitor” (UFPR, 1956, grifo nosso); desse modo, as normas para os cursos de extensão passaram a serem reguladas e unificadas pelo conselho universitário.

Em 1970, a UFPR elaborou e aprovou mais um novo estatuto visando alinhar suas diretrizes internas ao plano nacional, principalmente, ao decreto Lei nº 5.540/68, aprovado em 1968. Entre as principais alterações podemos destacar: a) uma ênfase ao papel social da universidade; b) uma (re)afirmação à concepção de extensão universitária vigente na época e c) a preocupação em destinar um reserva de recursos para viabilizar as atividades extensionistas. Tais questões estão explicitadas nos artigos abaixo,

Art. 2: A Universidade, adotando métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa, e assegurem a plena utilização de seus recursos humanos e materiais, destina-se: (...) c) contribuir para a **solução dos problemas de interesse da comunidade, sob a forma de cursos, estudos e serviços**. (...)

Art. 67: Mediante **cursos ou serviços especiais, o ensino e a pesquisa estender-se-ão a comunidade em geral**, ou a grupos definidos, a entidades públicas ou privadas, com o **objetivo precípua de servir os não diretamente beneficiados pelas atividades universitárias e cooperar no aperfeiçoamento de instituições da coletividade**.

Art. 68: Os serviços de extensão, inclusive a assessoria, atenderão a consultas e compreenderão estudo, a elaboração de projetos concernentes a **matéria científica técnica e educacional, bem como a participação em quaisquer**

outras iniciativas de domínio científico, tecnológico, intelectual e artístico.

Art. 69: A Universidade **consignará obrigatoriamente em seus orçamentos recursos destinados às atividades de extensão**, sem prejuízo dos que venha a obter de outras fontes.

Art. 70: A Universidade proporcionará aos seus alunos: a) por meio de atividades de extensão, oportunidade de participação em programas de **melhoria das condições de vida da comunidade e no processo global de desenvolvimento**; b) a realização de programas culturais, artísticos e desportivos. (UFPR, Estatuto, 1970, grifo nosso).

Na mesma esteira de alinhamento com a política nacional, em 1974, é aprovado um novo regimento. Esse implementa a criação da PRAC - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários objetivando o acampamento das versões locais do projeto CRUTAC e Campus Avançado. A PRAC visa ainda:

Art. 31. (...) promover a Extensão das atividades de ensino e pesquisa com o objetivo de **contribuir para o progresso material da comunidade**; b) relacionar a Universidade com a comunidade, **promovendo atividades educacionais, culturais e artísticas**; c) pesquisar e estudar os problemas paranaenses, a fim de que **a universidade possa contribuir de modo decisivo para suas soluções**; d) orientar e aconselhar o corpo discente em termos **de assistência social e de saúde**" (...) (UFPR, 1974, grifo nosso).

Como supramencionado, as práticas extensionistas da UFPR até o momento andam em consonância com as concepções de extensão vigente e com as políticas educacionais nacionais propagadas e instauradas pelo governo militar imposto. Contudo, a partir do enfraquecimento do regime militar, novas ideias e discussões começam a ganhar corpo e a PRAC, na UFPR, se torna um importante espaço de articulação, democratização e reverberação desse movimento. Para tanto, temos, em 1984, a criação de uma Coordenação de Extensão¹², a qual objetivava ser um espaço junto à PRAC para o diálogo e um desenvolvimento articulado de atividades extensionistas. A estrutura constitutiva do conselho, mantida até hoje no CAEX, é bastante relevante, em razão de possibilitar que representantes de todos os setores e órgãos da UFPR possam contribuir diretamente com as concepções e ações extensionistas, ampliando e o diálogo ressonante com as preocupações de Atcon (1966 E 1967) e Freire (1968), além de ocupar um lugar efetivo de atuação nas

¹² É mister ressaltar que, em 1994, o Coordenação de Extensão passou a ser denominado CAEX - Comitê Assessor de Extensão.

normativas da UFPR referentes a extensão universitária. O fragmento a seguir está a serviço de exemplificar essas discussões:

O primeiro critério é o de relevância social (a quem serve?). Deve haver uma clara opção por atividades e Extensão que privilegiem o compromisso político com as necessidades e os interesses da maioria da população. Entende-se que tal opção só se viabilizará se estiver integrada a uma política geral explícita para a Universidade. **A partir daí impõe-se o segundo critério, que é o da integração da Extensão com as demais atividades da universidade.** É inconcebível a Extensão como algo artificial e divorciado do saber produzido ou transmitido nos departamentos. A Extensão terá mais chance de se realizar a medida em que, a pesquisa e o ensino se vinculem, cada vez mais, às necessidades da comunidade em que a Universidade se insere. Por outro lado, a Extensão possibilita a realimentação contínua dos processos de ensino e pesquisa aproximando-os da realidade. **O terceiro critério é o de se ter uma postura definida quanto às possibilidades e os limites da Extensão universitária no processo de transformação social.** Isto supõe uma adequada compreensão da Universidade e do papel que ela pode desempenhar nesse processo. Com base nestes critérios, deve-se privilegiar a postura democrática na condução das ações extensionistas entre a comunidade universitária e a sociedade. (UFPR-PRAC, 1985, grifo nosso).

Nesse interim, após a promulgação da CF de 1988 resultando na restauração de direitos sociais e humanos, mais a possibilidade de uma (re)construção progressista da sociedade brasileira, valores reformadores começam a ressonar veementemente em diversos setores da sociedade. Assim sendo, no âmbito da extensão universitária da UFPR temos a implementação da resolução 56/88 com o escopo de incorporar algumas dessas mudanças. O documento evidencia, ainda que tímidas, mudanças na concepção que diz respeito à extensão universitária, principalmente, ao destacar a integração entre pesquisa, extensão e sociedade; entretanto, notamos fortemente ainda presente a visão de extensão como transmissão de conhecimento, no qual a universidade tem o papel de levar/estender a comunidade seus saberes ao invés de uma construção participativa/dialógica do conhecimento, como podemos perceber nos artigos:

Art. 2º - São considerados programas de Extensão universitária, trabalhos envolvendo departamentos e demais órgãos da UFPR, estudantes e professores, em atividades vinculadas a questões básicas da sociedade brasileira em desenvolvimento com a comunidade.

Art. 3º - São considerados cursos de Extensão universitária aqueles que, ofertados à comunidade objetivando a divulgação do conhecimento, busquem maior dinamização do processo de integração Universidade e Sociedade. (...)

Art. 9º - Os programas de Extensão universitária regidos pelas diretrizes contidas no preâmbulo desta resolução constituem instrumentos que visam à integração da Universidade com a Comunidade mediante trabalhos vinculados às atividades de ensino e pesquisa, possibilitando: a) práticas profissionais e acadêmicas que contribuam para a visão integrada do social; b) procedimentos que possam favorecer o desenvolvimento social, implicando na melhoria das condições de vida da população; c) fluxos que, estabelecendo a interação de saberes permitam viabilizar a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. (UFPR, 1988).

Uma nova alteração que cabe destacar refere-se à criação da PROEC- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que, em 1990, substituiu a PRAC. Desde a sua criação, a PROEC visa

ampliar sua atuação, tendo como um de seus objetivos a aproximação com as políticas públicas para a educação e a cultura. Após um período de consolidação de seu papel formativo, buscando institucionalizar a extensão universitária na UFPR, reformulando resoluções e normativas. (PROEC, 2016, p. 5)

Ademais, em 1991, diligenciando uma maior implementação de atividades extensionistas é aprovada a resolução 16/91, que regulamenta o programa de bolsas de extensão objetivando:

Art. 2º - Viabilizar a participação de alunos, regularmente matriculados nos cursos de graduação e dos professores, no processo de interação entre Universidade e a Sociedade, por meio de trabalho sistemático que contribua para a formação acadêmica e profissional e o exercício da cidadania, consoante com sua área de formação. (UFPR, 1991).

Outra medida relevante é implementada em 1997, na qual a extensão é equiparada a pesquisa e ao ensino, marco importante que está disposto na resolução 06/97. Essa reformula o **CEP** - Conselho de Ensino e Pesquisa para **CEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Art. 15 – A Administração Superior da Universidade será exercida pelos Conselhos de Planejamento e Administração (COPLAD), de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Universitário (COUN) como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, e pela Reitoria como órgão executivo central. (UFPR, 1997).

Nesse sentido, em 2002, o CAEX firma como meta o compromisso em garantir o caráter interdisciplinar das atividades extensionistas e proporcionar a extensão o mesmo patamar do ensino e da pesquisa. Como definido em:

O Plano estratégico da gestão atual da PROEC é **priorizar o caráter interdisciplinar da Extensão universitária trazendo-a para um nível de reconhecimento igual ao dado à pesquisa e ao ensino**. O desafio da Pró-reitora é equilibrar as ações de Extensão e cultura. A Extensão está normatizada e a cultura ainda é uma área pouco institucionalizada. (UFPR-CAEX, ata nº 149, 2002, grifo nosso).

Em 2008 e, seguidamente, em 2011 foram aprovadas duas novas resoluções, resolução 70/08 e resolução 72/11, ambas tinham por eixo central alinhar as diretrizes normativas das atividades extensionistas da UFPR com as diretrizes implementadas pelo FORPROEX. As principais mudanças versam sobre os quatro pilares norteadores da extensão universitária em harmonia com FORPROEX e a possibilidade de facilitar os processos administrativos necessários para a implementação de atividades extensionistas. Para tanto, em 2012, é lançado o SIGEU – Sistema Integrado de Gestão da Extensão Universitária com o objetivo de contribuir com o gerenciamento das atividades extensionistas. Contudo, em 1 de maio de 2020 o SIGEU foi substituído pelo SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica.

Ainda em 2019, temos um marco importante, visando mais uma vez adequar as normativas e as diretrizes internas às políticas nacionais, a resolução 72/11 foi substituída pela resolução 57/19¹³, documento que atualmente dispõe sobre as atividades de extensão na UFPR. O documento incorpora mudanças importante como as concepções atuais e as discussões acerca da curricularização da extensão, a saber:

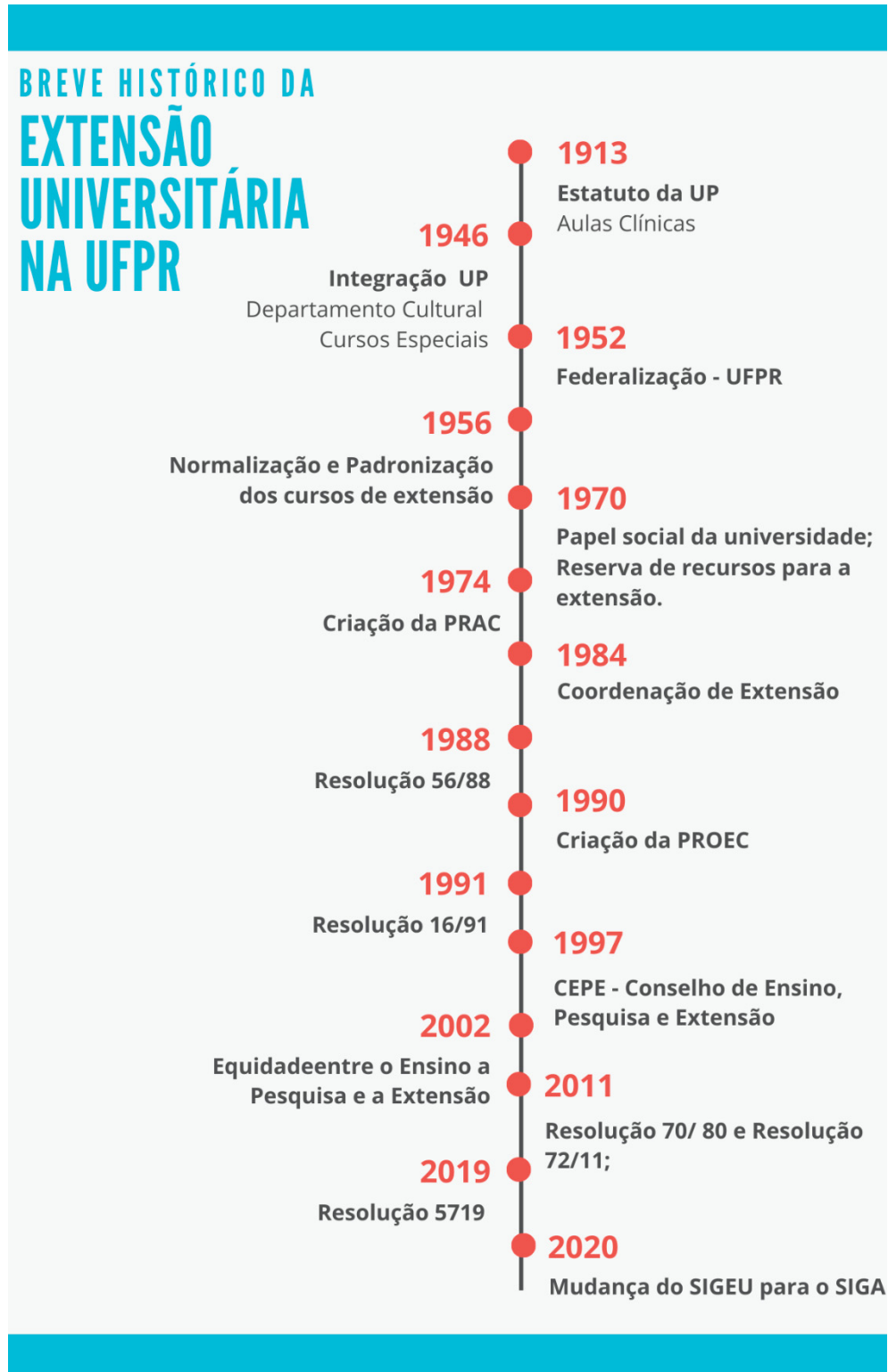
Art. 1º A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se constitui em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 3º As atividades de **extensão universitária serão integralizadas e autoavaliadas no currículo dos cursos de graduação de** acordo com as normativas da UFPR e o previsto nos projetos pedagógicos, regulamentados e aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFPR, 2019).

¹³ No capítulo 5 serão destacados e discutidos mais detalhadamente os aspectos que julgamos mais pertinentes dessa resolução para as atividades extensionistas na UFPR.

A Figura 3 sintetiza as principais atividades extensionistas na UFPR mencionadas nesta seção.

FIGURA 3 – AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UFPR



FONTE: A autora (2022).

Procuramos, nesta seção, fazer um apanhado das normativas que implementam e regulam as atividades extensionistas no âmbito da UFPR. É mister ressaltar que, tais normativas demonstram consonância com as diretrizes e regulamentações nacionais.

2.3 O PERCURSO DO PBMIH

Nas seções anteriores, fomos apresentados ao percurso pavimentado pela extensão universitária em esfera nacional e mais localmente no âmbito da UFPR, respectivamente. Agora, nesta seção, visando contemplar o objetivo (c), mapearemos o caminho do PBMIH desde a sua criação. Contudo, vale mencionar que, no capítulo 4 (Cultivando Furacões), discutiremos as ações do projeto com o intuito de contemplar o objetivo (e) analisar as atividades extensionistas do PBMIH através da analogia proposta por esta tese.

O marco inicial do projeto de extensão universitária PBMIH da UFPR ocorreu em 2013, visando atender a demanda de migrantes haitianos recém-chegados a Curitiba por aulas de português. A iniciativa que resultou nessa ação partiu da Associação dos Haitianos e da ONG Casla (Casa Latino-Americana) que em conjunto com a Prefeitura Municipal de Curitiba entraram em contato com o CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade e com o curso de Letras ambos da UFPR para verificar a possibilidade de aulas de português gratuitas para essa comunidade. Assim, em 2013, respondendo a essa demanda, surgiu ainda incipiente o PBMIH, uma ação de ensino emergencial para a população migrante que precisava se comunicar em outra língua no país recém chegado (cf. RUANO, PERETI, GRAHL, 2016).

No mesmo ano, quase que concomitantemente com o início das aulas de português, é implementado o Termo de Parceria e Cooperação com o ACNUR - Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)¹⁴, em 27 de setembro de 2013. O convênio estabelece o envolvimento oficial da UFPR nos temas relacionados à migração e o refúgio. Ademais, a Cátedra almeja a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes dentro desta temática. Além de priorizar o trabalho direto

¹⁴ Vale ressaltar que desde a sua implementação o PBMIH esteve sob a tutela da cátedra, optando pela saída no início de 2022.

com os refugiados em projetos extensionistas, dentro das três linhas de ação: educação, pesquisa e extensão.

Em 2014, a ação isolada – aulas de português - ganhou contornos de projeto de extensão, promovido pelo curso de Letras com o envolvimento de professores tanto do DELLIN - Departamento de Literatura e Linguística quanto do DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Essa ampliação se deu em paralelo à expansão do público atendido: migrantes refugiados sírios (desde 2014), em grande número; mas também africanos de vários países (República Democrática do Congo, Nigéria, Senegal, Togo, entre outros); e, desde 2017, venezuelanos. Ademais, após a primeira experiência dos cursos de português se observou que somente as aulas de português não seriam suficientes para atender as demandas apresentadas no chão da sala de aula, ou seja, as aulas não seriam suficientes para atender as demandas apresentadas pelas vivências em imersão desses alunos. Para tanto, buscou-se formar parcerias e fomentar a instauração de outros projetos de extensão que pudessem contribuir com o trabalho realizado nas aulas de língua; desse modo, projetos com foco nas questões da migração e do refúgio foram criados em outros cursos da UFPR: Direito, Psicologia, e Ciência da Computação. Dessarte, cada projeto começou a atuar junto à comunidade migrante, dentro da sua área de especialidade, mas em parceria com os demais projetos, por exemplo, o PBMIH acolhia os migrantes recém-chegados, ministrava os cursos de português e, a partir da convivência e da escuta em sala de aula, encaminhava-se o aluno migrante ao projeto do curso de Direito, da Psicologia e outros cursos envolvidos.

Também em 2014, a articulação supramencionada ganhou notoriedade suficiente para conseguir a aprovação junto ao CEPE da resolução nº 13/14, a qual visa a reinserção de migrantes e refugiados que tenham iniciado cursos de graduação em IES no estrangeiro possam continuar seus estudos na UFPR. Vale ressaltar que a resolução dispõe ainda de um processo de inserção desburocratizado com destacado nos artigos abaixo:

1º O ingresso na universidade **deverá ser facilitado, levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados** e em atendimento aos preceitos da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997.

3º A solicitação poderá ser realizada nos idiomas **português, espanhol, francês ou inglês**.

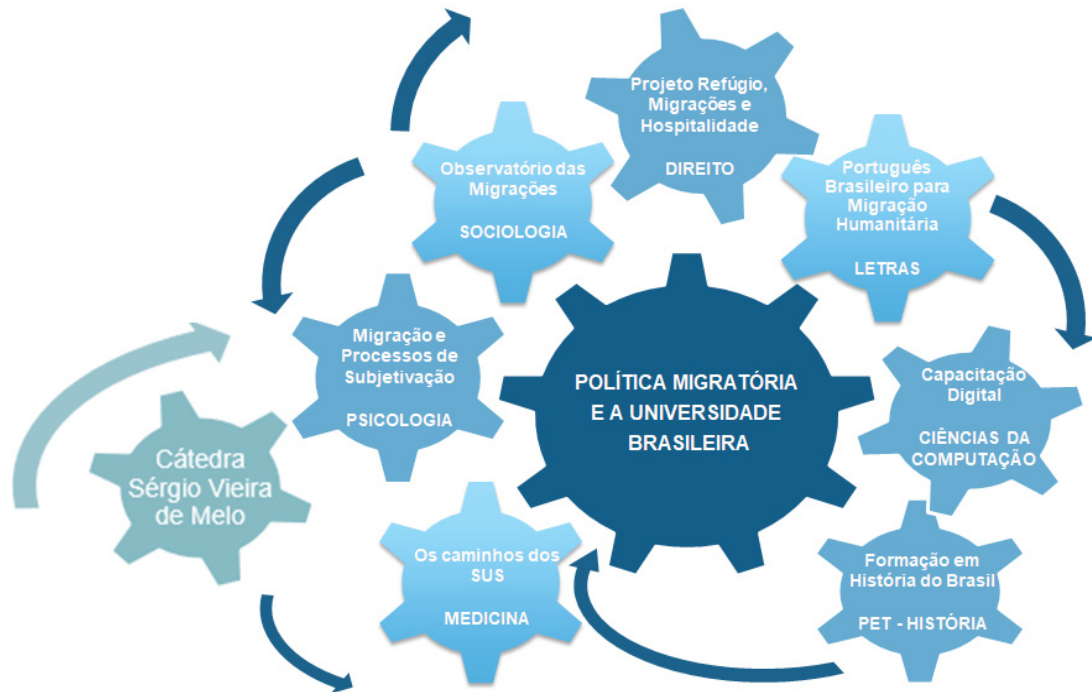
Parágrafo único Na **ausência de documentação**, será facultado ao refugiado a comprovação pelos meios de prova em direito permitidos, inclusive mediante atestado fornecido pelo CONARE. (UFPR, 2014, grifo nosso).

Ainda em 2014, em âmbito estadual, firmou-se o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (2014 a 2016) e o Dia de Mobilização dos Direitos Humanos, realizado no Edifício D. Pedro I (sede do curso de Letras), as medidas são frutos dos esforços do Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes. Tal comitê é composto por organizações da sociedade civil, pública e privada; entre essas organizações compõem os projetos da CSVM. O plano objetivava “proporcionar meios para a construção e implementação de Políticas Públicas voltadas à proteção e promoção dos direitos da população de Migrantes, Refugiados e Apátridas no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2014, p. 20)

No ano seguinte, 2015, a atuação dos projetos de extensão vinculados à CSVM resultou no programa de extensão universitária PMUB – Política Migratória e Universidade Brasileira. O programa é fruto do trabalho conjunto desenvolvido em 2014 pelos projetos de extensão dos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Ciência da Computação com a adesão, em 2015, dos cursos de Sociologia, História e posteriormente, em 2018, do curso de medicina. A Figura 4 ilustra a estrutura organizacional do programa vigente até início de 2022¹⁵.

FIGURA 4 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PMUB

¹⁵ No início de 2022 o PMUB foi dissolvido, contudo os projetos de extensão vinculados continuam atuando em parceria sob a tutela da CSM com exceção do PBMIH que optou por se desvincular das atividades da Cátedra.



FONTE: Gabriel e Albuquerque (2021).

Nessa estreia, em 2016, o PMUB foi contemplado com nota máxima ocupando o segundo lugar nacional do edital do PROEXT¹⁶ que objetiva viabilizar financeiramente projetos e programas de extensão de todo país. Essa conquista possibilitou a implementação de muitas bolsas de extensão os acadêmicos naquele ano e a compra de materiais de insumo permanente para os projetos que compõem o PMUB.

Em 2018, homologou-se junto ao CEPE a resolução 63/18 com o objetivo de:

Art. 1º Disponibilizar anualmente 10 (dez) vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes migrantes na condição de refugiados ou com visto humanitário (UFPR, 2018).

Tal medida está em consonância com a legislação nacional¹⁷, com o termo firmado com o ACNUR, com o trabalho em conjunto que os projetos de extensão desenvolvem

¹⁶Para conferir o resultado do edital na íntegra, acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=19541-resultado-final-proext-2016-programas-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192

¹⁷ Em relação a legislação nacional podemos citar: a condição do Brasil como Estado-membro da Organização das Nações Unidas e signatário da Convenção sobre o Direito dos Refugiados de 1951; o contido no artigo 5, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil, que atribui à educação a qualidade de direito fundamental, garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país;

na instituição nesses anos e, principalmente, com os resultados obtidos com os editais de Reingresso (2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019).

Nessa trajetória, em 2019, aprovou-se junto ao CEPE o PFS-Refugiados - Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados através da resolução 56/19 que ficou conhecido como “ano zero”. Tal disposição é resultante de uma caminhada iniciada logo após a primeira edição do Edital de Reingresso, no qual se identificou a necessidade da criação de um protocolo¹⁸ de acolhimento linguístico e acadêmico. Esse protocolo tem por finalidade minimizar as adversidades e os obstáculos enfrentados pelos migrantes recém inseridos na comunidade acadêmica da UFPR. Assim, desde a segunda edição do Reingresso, visando uma atuação mais humanizada, iniciou-se um trabalho desde o processo de inscrição junto à PROGRAD - Pró-reitora de Graduação e Educação Profissional e ao NAA - Núcleo de Assuntos Acadêmicos). Tal protocolo incluía treinamento e sensibilização dos técnicos administrativos, além do estabelecimento do contato e acolhimento por parte dos secretários, coordenadores e alguns professores (tutorias) dos cursos envolvidos em cada edição do edital. Ademais, se promovia um curso de acolhimento linguístico e acadêmico, no qual os alunos eram expostos ao português brasileiro acadêmico e aos principais gêneros acadêmicos praticados na graduação. Além disso, como atividade do curso, os alunos eram apresentados através de visitas guiadas e palestras ao sistema bibliotecário, de transporte, de saúde e, principalmente, ao sistema de apoio à permanência do estudante na UFPR. Assim, juntamente com a PRAE- Pró-reitora de Assuntos Estudantis, os alunos em fragilidade econômica tomavam conhecimento e eram cadastrados nos programas de auxílios da UFPR – PROBEM¹⁹, Material Pedagógico, PROMISAES - O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, apoio a eventos e apresentação de trabalhos etc. Entretanto, com a nova resolução, 56/19, o

a legislação especial que dá tratamento específico para o acesso à educação por refugiados, migrantes e apátridas (Leis nº 9474/1997 e 13.445/2017), complementadas por regras administrativas.

¹⁸ Enfatizamos que o termo protocolo aqui utilizado engloba as articulações/ações tal qual um programa, i.e., não se trata apenas de um mero documento isolado, que protocola o processo de inserção acadêmica, mas de um conjunto de ações que envolve diversos agentes (setores, pró-reitorias, departamentos, cursos, técnicos/servidores etc).

¹⁹ Auxílio que visa apoiar os estudantes com fragilidade socioeconômica com necessidade de auxílio financeiro para se manter na universidade. O auxílio é constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição: Auxílio Permanência, Auxílio Refeição, Auxílio Moradia e Auxílio Creche.

protocolo tornou-se o programa PFS-Refugiados e conseqüentemente mais amplo implementando novas conquistas, como:

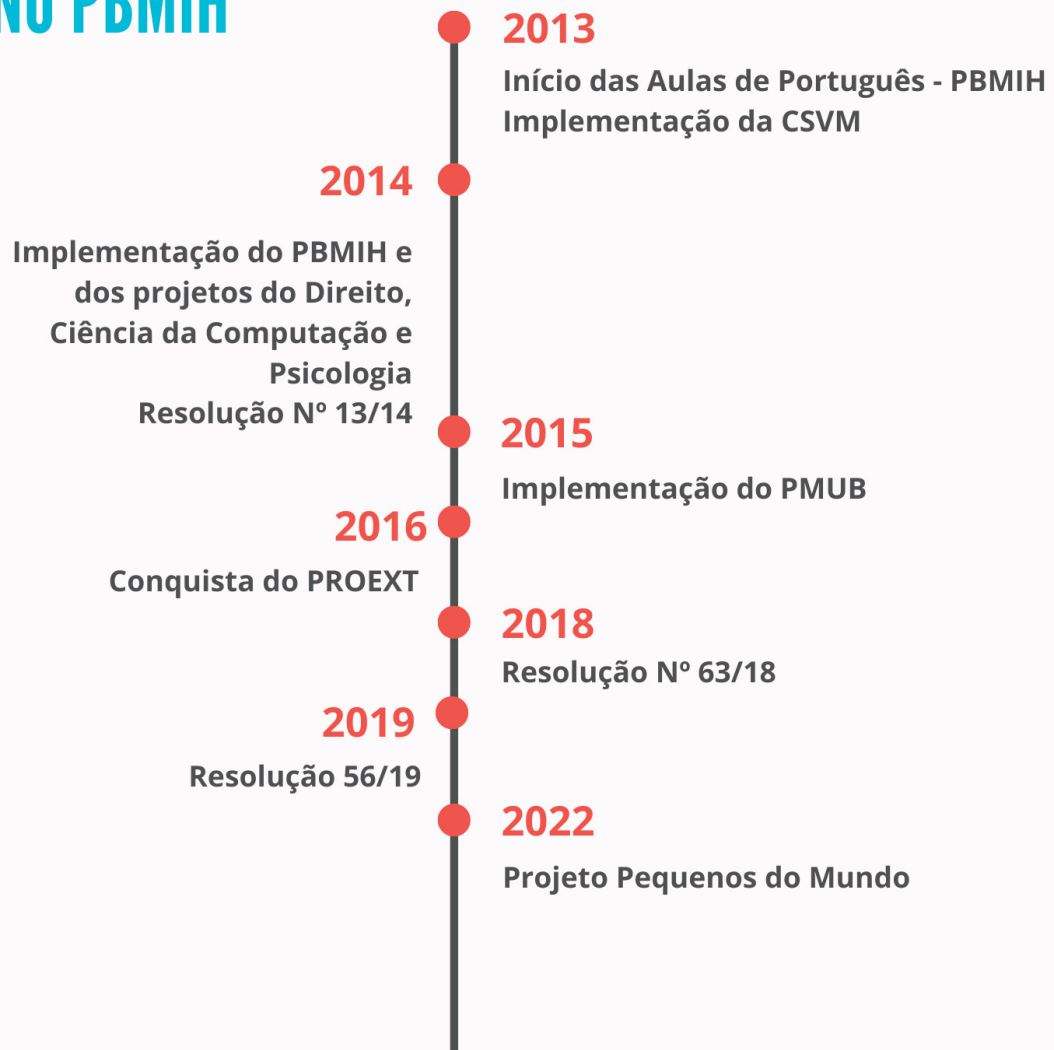
Art. 6º - O período de vínculo com o PFS-Refugiado não será computado para efeito de verificação do prazo máximo do estudante para conclusão do seu curso, em conformidade com a Res. 94/98 – CEPE, sendo cabível, portanto, a aplicação dos procedimentos relativos ao jubramento (IN Nº 02/04 – CEPE) somente após o cumprimento do prazo máximo acrescido do prazo de vínculo com o PFS-Refugiados. (UFPR, 2019)

Em 2022, firmou-se como projeto de extensão universitária o Projeto Pequenos do Mundo²⁰ com o objetivo de possibilitar um espaço seguro para que as crianças migrantes possam desenvolver suas potencialidades enquanto os pais cursam as aulas de português. O projeto iniciou suas atividades em 2017 como uma ação conjunta entre o PBMIH e o projeto do curso da Psicologia ao averiguarmos que as migrantes mulheres, que frequentavam as aulas de português promovidas pelo PBMIH, muitas vezes faltavam por não terem com quem deixar os filhos ou, quando os traziam, as crianças ficavam irritadas e/ou estressadas com o “confinamento” na turma dos adultos decorrente da falta de atividades e espaço adequado. A Figura 5 sintetiza o percurso do PBMIH mencionadas nesta seção.

FIGURA 5 –O PERCURSO DO PBMIH

²⁰Para saber mais sobre a proposta metodológica do projeto pequenos do mundo, acesse: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77294>

BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PBMIH



FONTE: A autora (2022).

Por fim, ao se chegar ao final desta seção, de forma a retomar brevemente a trajetória do PBMIH, alguns aspectos são dignos de nota: a) o PBMIH iniciou sua trajetória a partir de uma demanda da sociedade. Tal demanda é resultante da

conjuntura sociopolítica mundial que obriga milhares de pessoas a se deslocarem; b) a partir do primeiro contato com a população, o projeto iniciou uma articulação com demais departamentos, cursos e setores da universidade, mas, também, com outros órgãos públicos e privados a fim de ampliar sua rede e campo de atuação; c) todas as atividades desenvolvidas são uma resposta frente às demandas apresentadas pela população de migrantes, resultante de um diálogo constante. Tais observações serão explicitadas mais detalhadamente nos capítulos 4 e 5.

2.4 RECAPITULANDO

Faz-se interessante notar no caminho percorrido nas seções anteriores (*2.1 A extensão universitária no Brasil*, *2.2 A extensão universitária na UFPR* e *2.3 O Percurso do PBMIH*), que as concepções acerca da extensão universitária ao longo dos anos sofreram alterações gradativas. Em um primeiro momento, o papel das atividades extensionistas estava intrinsecamente ligado a uma visão assistencialista, sendo operacionalizado na forma de prestações de serviço e de cursos que visavam repassar para a comunidade os conhecimentos técnicos desenvolvidos no âmbito da IES. Essas perspectivas e, principalmente, a visão de extensão universitária como um espaço apenas de transmissão de conhecimento perdurou por muitos anos conforme expusemos através dos documentos norteadores; entretanto, apesar das diretrizes e normativas (re)firmarem um distanciamento com essas visões, é perceptivo que esse imaginário ainda permanece, nesse sentido, o FORPROEX destaca que:

o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. (FORPROEX, 2012, p.14).

É mister ressaltar que, desde a sua criação, o Fórum é um ator social importante buscando atuar no fortalecimento da extensão universitária, em sua renovação, sua democratização e sua institucionalização (NOGUEIRA, 2013). Atualmente, conceitua a extensão sob:

o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação

transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p.15).

Contudo, gostaríamos de lembrar que tais concepções eram observadas desde o primeiro documento publicado pelo Fórum:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. (...) Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes **sistematizados, acadêmico e popular**, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a **participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade** (FORPROEX, 1987, grifo nosso).

Lembramos ainda que atual proximidade entre o Ensino-Pesquisa-Extensão e uma interação dialógica entre a universidade e a comunidade já estavam semeadas em Atcon (1966 e 1967) e Freire (1968)²¹.

A partir do que foi exposto e ao pensarmos no PBMIH que iniciou sua jornada anos após os primeiros passos da caminhada traçada pela extensão universitária no Brasil, notamos que o projeto também surgiu em meios a uma premissa conservadora. Nossa primeira ação, mesmo que por um breve momento, também objetivava a prestação de um serviço à comunidade migrante e visava estender a essa os conhecimentos técnicos desenvolvidos no CELIN da UFPR. Contudo, é notável que essa visão tradicional foi superada rapidamente, resultado, primordial, do diálogo com a comunidade migrante possibilitando uma renovação e uma ampliação das frentes de atuação do projeto dentro da UFPR; desde sua principal frente de atuação, o ensino de português brasileiro a migrantes em condição de migração forçada, passando pela articulação com outras áreas e departamentos da UFPR para o desenvolvimentos de outros projetos e, conseqüentemente, a criação do Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB, até seu estágio atual, de consolidação

²¹ Freire questiona em seu livro “Extensão ou comunicação?” de 1983 a capacidade de transformação das atividades extensionistas ao operar em uma lógica de transmissão/comunicação de conhecimento.

da necessidade da pesquisa e da ciência para o caráter profissional e formativo das atividades realizadas no âmbito do projeto.

É mister ressaltar que o PBMIH possui um caráter intrínseco de acolhimento humanitário norteando as escolhas tanto teóricas quanto metodológicas de todas as ações realizadas. Porém, essa característica humanitária somada a atuação voluntária²² por maior parte dos extensionistas não configura o PBMIH como um projeto assistencialista, uma vez que o caráter formativo dos extensionistas é também um dos pilares centrais de atuação, pois o projeto contribui com o percurso formativo dos alunos-ministrantes. Tal percurso é bastante complexo e envolve estudo, planejamento, prática docente, reflexão sobre a própria prática, numa espiral que faz recomeçar sempre, mas nunca do mesmo ponto. A extensão se configura, então, como um espaço de construção de conhecimento orgânico, autorreflexivo e movente. Nessa esteira, nos apoiamos em Fabrício (2008), que tece considerações sobre a área de LA, para realizar alguns apontamentos sobre a necessidade de apostar na desaprendizagem nas práticas extensionistas. Da forma como concebemos, a extensão é por excelência um terreno propício para desencaminhar processos cristalizados.

Ecoamos o que Fabrício enuncia sobre a área LA, a extensão

“se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiências da própria área de conhecimento na qual se insere.” (FABRÍCIO, 2008. p. 61)

Ao mesmo tempo em que circunscrevemos a prática extensionista como um espaço que aposta em descaminhos, não nos parece possível delimitar o mesmo para as premissas de mudanças que acompanham nossa descrição e análise dos documentos extensionistas e para a implementação desses documentos. Conforme pontuamos anteriormente, observamos mudanças significativas nos documentos ao longo dos anos, principalmente no que concerne o entendimento e lugar da comunidade nas ações extensionistas. Houve uma valorização do papel da extensão na universidade, saindo da margem e chegando, pelo menos documentalente, ao

²² A atuação voluntária deve-se ao número normalmente reduzido de bolsas oferecidas a projetos de extensão nas universidades públicas brasileiras.

centro da concepção de universidade atual, fazendo parte do que conhecemos pelo tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão. No entanto, esse trânsito no status da extensão não reverberou para a realidade vivenciada na universidade atualmente. Pensando no sistema no qual a extensão se encontra inserida – governo federal → organização/gestão dentro das universidades → prática extensionista em si – sinalizamos que a desaprendizagem parece estar alocada no chão da extensão (que poderia ser visto como a base da ação) e no topo (nos documentos reguladores). Porém, algo na composição intermediária entre o topo e a base encontra-se calcado em sistema cristalizado. Nesse sentido, como aponta Moita Lopes (2008), é nítida a timidez das ações dentro de uma linguística aplicada que se quer interdisciplinar e crítica, mas que pouco avança na prática em relação a esse ponto. Apontamos uma mesma timidez e pouca desaprendizagem nessa seção intermediária, que seriam algumas estruturas da universidade, como departamentos, setores, que reforçam proposições mais hegemônicas, fixas.

Conforme se delineou até o momento, a extensão universitária brasileira se coloca como articuladora e promotora de soluções inovadoras e reais frente às problemáticas sociais. Nesse sentido, buscaremos neste trabalho, como já mencionado, exemplificar através da atuação do PBMIH práticas reais para as soluções referente as problemáticas impostas pela crise migratória a sociedade contemporânea. Para tanto, no próximo capítulo, propomos uma analogia na tentativa de representar o desenvolvimento/organicidade das atividades extensionistas.

3 O FURACÃO: UM PROPOSTA DE ANALOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

No capítulo anterior buscamos explicitar o percurso das atividades extensionistas no Brasil, na UFPR e no PBMIH. Ao observar essa jornada, notamos que a universidade pública e, principalmente, a extensão universitária (objeto central desta tese), (re)formulou-se e (re)inventou-se muitas vezes ao longo desses anos, fruto da conjuntura sociopolítica vivenciada pela nossa sociedade. Atualmente, como já mencionado, a extensão visa ser um “instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade”, buscando uma maior “democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades” através de uma “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública” (FORPROEX, 2012).

Aspirando implementar as concepções supramencionadas, a extensão universitária na UFPR, regulamentada, no atual momento, pela resolução 57/19, prevê o desenvolvimento das atividades extensionistas na forma de: Programa, Projeto, Evento, Prestação de Serviço e Curso ou Oficina. Tais possibilidades são descritas e conceituadas nos artigos abaixo:

Art. 17 Considera-se **programa de extensão** o conjunto articulado de no mínimo 02 (dois) Projetos vinculados e outras atividades de extensão, que tenham clareza e direção rumo a um objetivo comum (...), visando a resultados de mútuo interesse para a sociedade e para a comunidade acadêmica.

Art. 18 Considera-se **projeto de extensão** a ação processual e contínua de caráter educativo, social, artístico, científico ou tecnológico (...).

Art. 33 Considera-se **evento de extensão** a atividade que implica a apresentação ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido e reconhecido pela Universidade, de acordo com o estabelecido pelo FORPROEX (...).

Art. 23 Considera-se **curso de extensão universitária** a ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária previamente definida(...).

Art. 38 Considera-se a **prestação de serviço extensionista** um trabalho social que desenvolve o estudo e a solução deliberada de problemas dos meios profissional ou social, podendo desenvolver novas abordagens pedagógicas e de pesquisa, bem como transferir conhecimentos e tecnologia à

sociedade. Pode ser de forma eventual ou permanente e deve se constituir a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. (UFPR, 2019)

É mister ressaltar que tal entendimento acerca das atividades extensionistas está em concordância com a Política Nacional de Extensão Universitária expressa pelo FORPROEX. Ademais, tais definições são fundamentais para um melhor entendimento da analogia proposta por esta tese, visto que as etapas e fases que serão descritas a partir desse momento versam sobre esses construtos.

A partir do cenário delineado, o presente capítulo contempla o objetivo (d) desta tese, elaborar uma analogia representativa do desenvolvimento de atividades extensionistas. Vale ressaltar que tal proposta é fruto da conjunção de diferentes fontes de conhecimento universitário (pesquisa, ensino e extensão), de diferentes áreas da ciência (ciências humanas, ciências atmosféricas e ciências exatas), do caminho por mim traçado ao longo de meu percurso acadêmico e, primordialmente, da vivência ao longo desses quase 10 anos de existência do PBMIH. Visando explicitar tal analogia, este capítulo está organizado de modo a descrever suas premissas, condições, fases, etapas e procedimentos.

Contudo, antes de passarmos especificamente para a analogia formulada neste trabalho, é mister explicitar como tal proposta foi desenvolvida. O primeiro ponto de destaque se encontra no **incômodo** latente que me ebulia diariamente desde que iniciei minhas atividades extensionistas com o PBMIH. Tal incômodo, antes vivenciado inicialmente na mudança de uma profissional das ciências exatas para uma profissional das ciências humanas, encontrou uma estranheza de natureza dupla. Havia um estranhamento perene nas pessoas (alunos, professores, técnicos, entre outros) sobre o fazer da extensão universitária, das ciências humanas e, principalmente, do linguista aplicado. Concomitantemente, eu estranhava a maneira dissonante com a qual docentes, discentes e servidores olhavam para as atividades e demandas extensionistas.

Enfatizo que, nesse momento inicial, nem eu possuía a mesma concepção que tenho hoje após toda a jornada trilhada. Contudo, o incomodo vivenciado todos os dias dentro da universidade - nos mais diferentes âmbitos e setores - ecoava fortemente dentro de mim. Assim sendo, desde que iniciamos nossas atividades e

percebemos a necessidade de institucionalizar o PBMIH dentro da UFPR através do estabelecimento de parcerias, previamente mencionadas no capítulo 2, objetivando a construção de um projeto híbrido/mestiço que melhor pudesse contemplar as especificidades da comunidade migrante, resultando também em tensões entre/intra/in áreas. Se, por um lado, as tensões geradas no âmbito universitário me incomodavam, a estranheza que eu experienciava em âmbitos sociais – amigos, mídia, familiares, etc –, me afligia mais ainda.

É nítido que, nos últimos anos, as ciências humanas e até mesmo as ciências exatas (vista ordinariamente como algo “verdadeiro” e “real”) perderam espaço no país. Todo o descredenciamento da educação e da universidade operacionalizado pelos planos políticos, principalmente, dos últimos (des)governos (2019 - 2022) reverberam em como a sociedade vê e entende o nosso trabalho. Assim, ao tentar dialogar sobre o trabalho extensionista desenvolvido por nós no PBMIH e na UFPR, pude por diversas vezes observar a dificuldades de muitos em compreender a relevância, a necessidade e até mesmo o motivo da universidade se envolver com tais temáticas.

O segundo ponto é a **sensação de caos**, vivenciada a partir da prática extensionista (entendida aqui como o trabalho direto em sala de aula e em outros espaços de convivência com a comunidade migrante). Apesar de não assumir uma visão linear para nenhuma das áreas do tripé universitário, ensino-pesquisa-extensão, pontuo que é visível um entendimento corrente na universidade de que ensino e pesquisa teriam processos de condução mais sequencial e homogêneo. É comum que os graduandos, primeiro, tenham anos de teoria para, posteriormente, entrar em contato com a parte prática, tanto para as atividades de ensino quanto de pesquisa. Oposto a isso, a experiência extensionista é porosa, de modo que teoria e prática sempre andam juntas, sendo a práxis o modelo educacional por excelência, “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (FREIRE, 2013, p. 127). A organicidade da extensão emerge nos sujeitos como uma relação caótica (no sentido do senso-comum, que olha como um evento desorganizado), se distinguindo da aparente organização estruturada dos processos de ensino e pesquisa. No entanto, é essa natureza complexa que possibilita transformações reais na disposição da sociedade.

O terceiro ponto se deu na **desaprendizagem**, gerada a partir do incômodo e do caos²³ do processo extensionista. Conforme mencionado anteriormente, entendemos a extensão como um espaço essencialmente de descaminhos e desaprendizagem, uma vez que suas reflexões e ações são interrogadoras, compostas por

“práticas discursivas [que] não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2008, p. 48).

Os efeitos do mundo real, em nosso cenário, se traduzem nas diversidades da comunidade migrante e, por consequência, na auto-organização do projeto PBMIH. Tendo ciência da natureza complexa da extensão, ficou claro para mim que tal natureza não poderia ser domada e, portanto, métodos, metodologias, modelos de cunho mais linear não seriam adequados e representativos. Nesse sentido, entendi que precisaria ir atrás de uma proposta que contemplasse a dinamicidade da empreitada extensionista.

Por fim, após a turbulência gerada pelo incômodo, caos, desaprendizagem do fazer extensionista, em conversa com a orientadora, cheguei na representação simbólica de que minha vivência na extensão era como estar no olho de um **furacão**. Assim, partindo desta construção imagética do furacão, busquei compreender se existia uma literatura que contemplasse o furacão de um ponto de visto analítico. O local onde encontrei apoio para essa ideia foi na física, geologia e, mais especificamente, na meteorologia. Como linguista aplicada indisciplinar procurei entender como poderia trazer tais conceitos e premissas desses modelos, que analisam o furacão como um fenômeno que atua na regulação e interação de variáveis naturais no planeta, para as ciências humanas, visando explicitar as etapas de desenvolvimento da extensão universitária.

²³ Ressaltamos que não entendemos aqui ‘incômodo’ e ‘caos’ como etapas estanques do desenvolvimento desta proposta de tese. Apenas os trazemos aqui como partes do processo que desembocam na desaprendizagem.

3.1 NOSSA PROPOSTA: O FURACÃO

Para tanto, passamos, agora, à descrição da analogia que visa representar o desenvolvimento de atividades extensionistas. Salientamos que nossa proposta, como mencionado anteriormente, é inspirada em sistemas climáticos, mais especificamente tomamos como base uma analogia ao desenvolvimento de um furacão, assim sendo, as descrições das fases, etapas e processos climáticos são baseadas nos estudos de Silva, Leite e Reboita(2018); Hakim(2003), Santos (2018), Lima(2018), Souza e Reboita (2020), Têso (2006), National Geographic (2014), Borges e Braga (2011), entre outros.

Ao pensarmos em um ciclo tropical (furacão)²⁴ nos vêm em mente a ideia de caos e, principalmente, a sua grande capacidade destrutiva; essa concepção se deve, muito em medida, à abordagem jornalística acerca deste fenômeno. Entretanto, um furacão é um fenômeno climático natural que se forma a partir da interação orgânica entre elementos existentes no planeta (água, vento, radiação solar, temperatura) que, nas palavras de Silva et al

são sistemas atmosféricos com centro de baixa pressão que se formam sobre os oceanos tropicais. Esses sistemas apresentam os ventos intensos em baixos níveis da atmosfera e circulação no sentido horário no Hemisfério Sul e anti-horário no Hemisfério Norte. O deslocamento dos ciclones tropicais é fortemente influenciado pela circulação geral da atmosfera e, portanto, se deslocam, em geral, para oeste e noroeste. Outra característica dos ciclones tropicais é que eles possuem núcleo mais quente do que suas cercanias por quase toda a troposfera e são sistemas com aparência simétrica tanto na nebulosidade quanto nas demais variáveis atmosféricas (cf. Silva, Leite, Reboita, 2018)

Desse modo, um furacão é um sistema complexo no qual sua constituição advém de condições climáticas específicas e do prevaletimento da interação entre elementos distintos. Ademais, é responsável pelo sistema que regulamenta as diferenças de temperatura entre os polos e o equador, mantendo os ventos do oeste

²⁴ Convém definir o uso do termo furacão e/ou ciclone tropical usado neste texto. Um ciclone tropical é o termo genérico para ventos circulares, como tufão, furacão, tornado e willy-willy. Para este texto usaremos os termos como sinônimos.

nas latitudes médias contra dissipação friccional, ou seja, exercem uma função primordial no sistema climático da Terra (HAKIM, 2003).

Equitativamente, ao pensarmos no desenvolvimento de atividades extensionistas podemos lançar mão de um processo análogo ao fenômeno meteorológico. Conforme passaremos a expor; argumentaremos a favor da necessidade de propor um novo olhar e/ou encaminhamentos novos para os desafios nos quais a universidade pública brasileira tem se deparado.

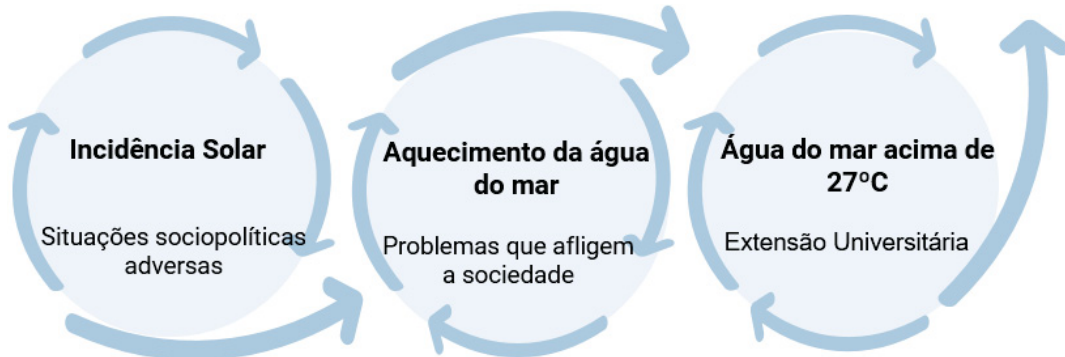
O processo de formação de um ciclone tropical depende, inicialmente, de **três etapas preliminares** que possuem características próprias e elementos que interagem entre si de maneira orgânica e condicional. As três etapas, bem como as analogias propostas, serão descritas nas subseções seguintes.

3.1.1 Primeira Etapa

A primeira condição essencial para a formação de um furacão versa sobre a incidência solar; por isso, o fenômeno ocorre, geralmente, em regiões tropicais e subtropicais, pois a luz solar incide quase que verticalmente sobre a superfície dessas regiões resultando em temperaturas elevadas. A alta incidência solar aquece a temperatura do mar e, ao atingir uma temperatura igual ou superior a 26°C, se inicia as condições ideais para a formação dos furacões, visto que a água quente serve como combustível que alimenta o processo (SANTOS, 2018).

Ao contrapormos a analogia para o ambiente universitário e, por conseguinte os processos que fomentam o desenvolvimento de atividades extensionistas, observamos que é necessária uma força inicial que principie o sistema. No caso investigado por este trabalho, a força maior desencadeadora do processo de mudança no paradigma existente são condições sociopolíticas adversas. Desse modo, a universidade pública é confrontada com essa incidência (uma problemática) e inicia-se seu processo de ebulição. É mister ressaltar que, ao nosso ver, a localização propícia para promoção de mudanças dessa natureza no mar acadêmico é a extensão universitária. Nela temos nossa região tropical uma vez que é através da extensão que se estabelece pontes entre o campo acadêmico e a comunidade, articulando saberes e práticas. A FIGURA 6 sintetiza a primeira etapa.

FIGURA 6 – PRIMEIRA ETAPA



FONTE: A autora (2022).

3.1.2 Segunda Etapa

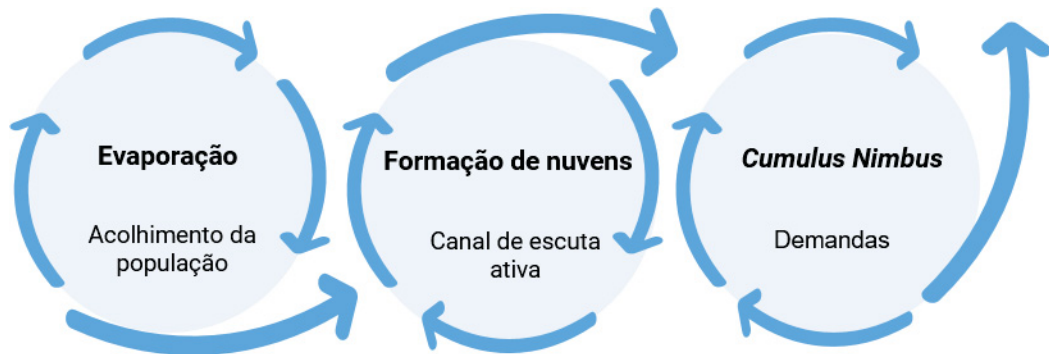
Com o aquecimento da água do mar e, conseqüentemente, o processo de evaporação, inicia-se a formação de nuvens. Com a manutenção das condições climáticas necessárias possibilita-se a geração de nuvens mais pesadas e, como resultado, formam-se *cumulus-nimbus* – nuvens compostas de um alto potencial convectivo – em outras palavras, nuvens que possuem uma grande quantidade de energia integrada que resulta em um alto poder de flutuação ascendente possibilitando que a massa de ar suba verticalmente para a atmosfera (LIMA, 2018).

Do mesmo modo, após a universidade ser confrontada/movimentada/aquecida pela comunidade, ou seja, após iniciado a ebulição, desencadeia-se o sistema de evaporação. Nesse caso, a partir da questão que bate à porta da universidade se estabelece o processo de escuta/diálogo²⁵, configurando a nossa formação de nuvens

²⁵ Um canal de escuta versa sobre estabelecer uma comunicação aberta, eficiente, dinâmica e ativa, que atue como uma ferramenta de (re)construção no mundo; visto que o PBMIH é um projeto de extensão da UFPR, tendo assim como um dos pilares a *Interação dialógica* com a sociedade visando uma troca de saberes e possibilitando um conhecimento novo que contribua com o enfrentamento da desigualdade social. Vale ressaltar retomaremos essa discussão nos capítulos 4 e 5 deste trabalho. Ademais, para uma verificação das normativas na íntegra, ver RESOLUÇÃO N° 57/19-CEPE, disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/Res.-57-19-CEPE-atividades-de-extens%C3%A3o-1.pdf>

(demandas). Dessarte, é preciso que o canal de escuta/diálogo se mantenha aberto e ativo para que que novas demandas sejam apresentadas possibilitando a formação de nuvens cada vez mais pesadas e com alto poder convectivo (*cumulus-nimbus*). A FIGURA 7 ilustra a segunda etapa.

FIGURA 7 – SEGUNDA ETAPA



FONTE: A autora (2022).

3.1.3 Terceira Etapa

Após instaurado a formação de *cumulus-nimbus* e à medida que as correntes de vento ascendente se fortalecem através da absorção de mais e mais ar quente e úmido, forma-se um sistema de baixa pressão atmosférica. Esse sistema resulta no desenvolvimento de redemoinhos a partir das trocas entre o sistema de baixa pressão (ar frio) e o sistema de alta pressão (ar quente). Em consequência, grandes redemoinhos se originam e começam a girar mais rápido sobre o oceano indicando que um furacão está prestes a se formar.

Equitativamente, após instaurado um canal de escuta se principia o processo de elaboração da ação pela universidade frente às demandas apresentadas pela comunidade; entretanto, somente na aplicação da ação que é possível estabelecer um sistema dinâmico de trocas entre o que a universidade propôs (baixa pressão) e o que a comunidade gostaria de receber (alta pressão). Nessa troca entre sistemas de pressão divergentes se originam os redemoinhos que começam a girar cada vez mais rápido indicando a possibilidade de um ambiente propício para o desenvolvimento de uma nova proposta, originando uma reinvenção e/ou uma reconfiguração da ação. A FIGURA 8 traz uma representação esquemática da terceira etapa.

FIGURA 8 – TERCEIRA ETAPA



FONTE: A autora (2022).

Em suma, todo o processo se inicia com o aquecimento da água do mar resultando na evaporação. Com a mudança do estado líquido para vapor, esse, mais leve e quente, sobe em direção à atmosfera que é mais fria, começando o processo de condensação (formação de nuvens). Caso o sistema seja mantido em constante alimentação, nuvens com maior poder energético são formadas possibilitando que a interação entre sistemas divergentes seja estabelecida (alta e baixa pressão). Nessa interação, redemoinhos são formados e começam a girar cada vez mais rápido resultando no que conhecemos como furacões. Em outros termos, a universidade, na nossa estrutura social, é um dos principais polos detores de conhecimento formal; contudo, precisa ser provocada/mobilizada/instigada para sair da inércia que se encontra no seu distante e frio sistema atmosférico.

Conforme supramencionado, para a formação de um furacão, inicialmente, são necessárias três etapas; após constituído esse cenário, é preciso que o sistema se mantenha em abastecimento possibilitando a passagem para os próximos **três estágios**, a saber: **depressão tropical, tempestade tropical e ciclone tropical (furação)**. Tais estágios serão descritos nas subseções seguintes.

3.1.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)

Depressão tropical é o termo utilizado para descrever o primeiro estágio da formação de um furacão. Essa é a etapa mais fraca na qual o sistema inicial foi constituído; contudo, ainda não tem a força, a energia e a dimensão de um furacão. A

principal característica é que os ventos formados pelo sistema de troca entre baixa e alta pressão não passam de 61km/h (cf. Souza e Reboita, 2020).

Ao fazermos mais uma vez o exercício comparativo com o universo acadêmico, o nosso primeiro estágio seria uma *ação extensionista*²⁶; na qual, o contato com a comunidade está estabelecido, se formando o canal de escuta e iniciando a atuação. Contudo, esse canal ainda não é robusto o suficiente para o estabelecimento das trocas que possibilitam uma mudança real e/ou transformadora. Nesse primeiro momento, normalmente, a universidade assume muito mais o papel tradicional de levar o conhecimento já estabelecido, de transmitir os saberes convencionados do que o de construção de algo novo e transformador.

3.1.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)

Em seguida ao primeiro estágio (depressão tropical) se constitui o segundo estágio - tempestade tropical - estabelecido com a manutenção do sistema e com os ventos ultrapassando 50km/h. Nesse estágio intermediário, o sistema já ganhou força para mobilizar uma maior porção de energia e massa podendo transformar uma quantidade maior de elementos.

Após o estabelecimento do contato com a população e a implementação de uma ação extensionista (primeiro estágio), busca-se a manutenção do sistema (segundo estágio), ou seja, o fortalecimento do canal de escuta possibilitando a troca cada vez mais robusta entre o sistema de baixa pressão (comunidade) e alta pressão (universidade). Assim, o segundo estágio constitui-se na reformulação da ação inicial ou na ampliação da ação planejada por princípio.

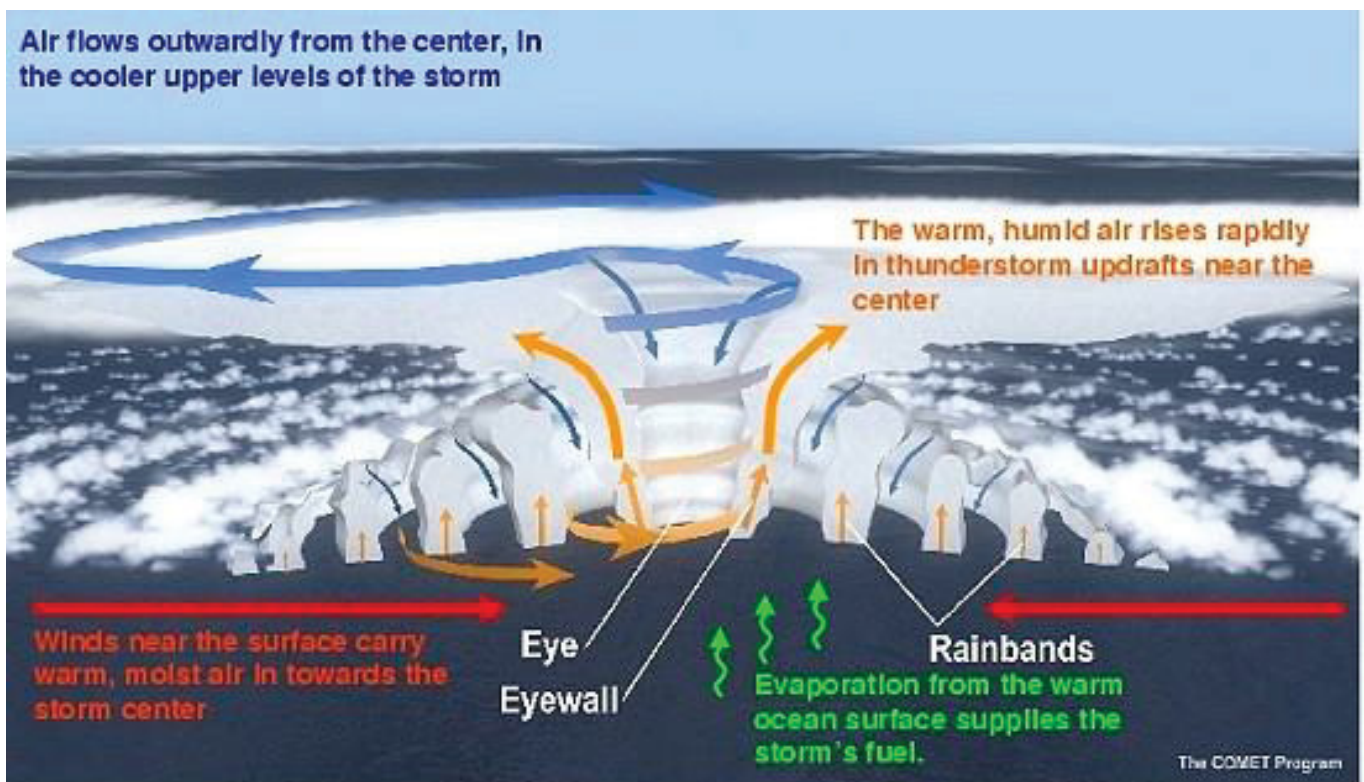
3.1.6 Terceiro Estágio (Furacão)

É no terceiro estágio em que tecnicamente temos a implementação do furacão, configurado por ventos a partir 119km/h (cf. Têso, 2006). Nesse momento, o sistema ganha força suficiente para mobilizar uma enorme quantidade de energia e cobrir uma grande área. O processo que foi desencadeado pelo aquecimento da água e,

²⁶ Conforme mencionando anteriormente, uma ação extensionista configura-se por uma atividade que, inicialmente, se estabelece de forma **pontual** realizando-se nas modalidades: curso, eventos e prestação de serviços (RESOLUÇÃO N° 57/19).

consequentemente, pela sua evaporação, entra em um ciclo robusto de retroalimentação e sua composição consiste em: a) fortes correntes de ar ascendentes que sopram nas paredes do olho do furacão; b) ventos, na alta superfície, sopram de fora ao centro da tempestade; e c) correntes de vento, dentro do olho do furacão (diâmetro entre 30 e 60 km), sopram de cima para baixo fazendo com que essa área seja mais estável, com ventos fracos e poucas nuvens. Ademais, o sentido rotacional das correntes de ar é determinado pela influência da força de Coriolis²⁷ possuindo sentido horário no hemisfério sul e anti-horário no hemisfério norte (National Geographic, 2014). A FIGURA 9 ilustra a anatomia estrutural de um furacão, na qual as setas laranjas representam o ar quente e as setas azuis o ar frio.

FIGURA 9 – ESTRUTURA DE UM FURACÃO



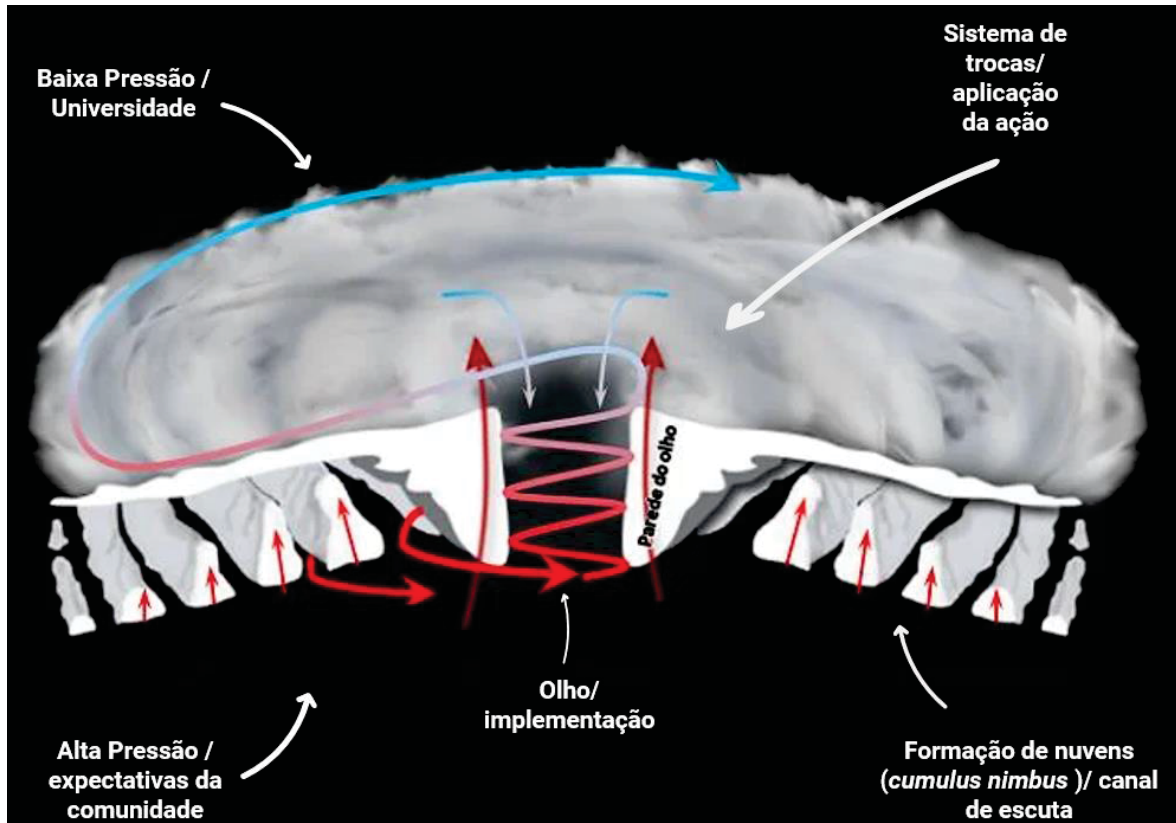
FONTE: Monolito Nimbus (2014)²⁸.

²⁷ Simplificadamente a força de Coriolis é uma força suplementar a força centrífuga, descrita por Gustave-Gaspard Coriolis, a qual atua sobre movimentos rotacionais em relação ao seu referencial inercial. Desse modo, influencia diretamente os movimentos da atmosfera e dos oceanos (cf. Borges e Braga, 2011).

²⁸ Disponível em: < <https://www.monolitonimbus.com.br/furacao-versus-tornado> >. Acesso em: 08 fev. 2021

Associadamente, o terceiro estágio refere-se à implementação de um projeto ou programa extensão universitária caracterizado pelo conjunto de ações extensionistas aplicadas de forma processual e contínua; vale ressaltar que, não é necessário a formalizações das ações como projeto e/ou programa de extensão, o que importa são ações estabelecidas de forma processual e contínua que resultam em transformações/reinvenções. Ou seja, inicialmente, ao ser provocada, a universidade, mais especificamente nós da comunidade acadêmica, saímos da inércia e damos o primeiro passo em sentido às problemáticas reais e atuais; um passo tímido, mas um primeiro passo. Ao analisarmos mais de perto a dinâmica envolvida, observamos que o sistema é complexo, orgânico e dinâmico demandando, principalmente, uma energia cooperativa de todos os atores envolvidos (comunidade, sociedade civil, docentes, discentes, técnicos administrativos, entre outros). Em geral, a energia e a força desprendidas, em um primeiro momento, são muito mais da comunidade ou do problema/questão que escancara as portas da universidade e perturba o sistema calmo, escuro e frio em que nos acomodamos (verdades a paradigmas estabelecidos). Contudo, é importante refletirmos sobre as condições que proporcionam a manutenção e a alimentação do sistema resultando na progressão dos estágios. Nesse sentido, enfatizamos a importância de um canal de escuta efetivo estabelecido entre a comunidade e a universidade que precisa ser constantemente retroalimentado, pois é através dele que novas demandas e, conseqüentemente, novas soluções/encaminhamentos/alternativas são desenvolvidas. Ainda em relação às características do terceiro estágio, nosso olho do furacão, ou seja, nosso local estável, calmo, com ventos fracos e poucas nuvens, se dá quando conseguimos implementar ações realmente efetivas para a comunidade. Ademais, o sentido rotacional das correntes de ar (horário ou anti-horário) é determinado pelas estruturas na qual o sistema movimenta; nossa força de Coriolis refere-se as engrenagens da universidade (departamentos, setores, comitês, entre outros), como explicitaremos no capítulo 4, *Cultivando Furações*. A FIGURA 10 ilustra a anatomia do furacão.

FIGURA 10 – ANATOMIA DO FURACÃO



FONTE: Adaptado de Clima Tempo (2017)²⁹.

Procuramos, neste capítulo, explicitar a analogia proposta, por este trabalho, para o desenvolvimento de atividades extensionistas (no qual, suas etapas, fases, processos e constituição foram inspiradas na formação de furacões). Tal analogia busca representar as experiências vivenciadas durante o processo de desenvolvimento e implementação dessas ações; por mais que esse trabalho não traga, diretamente, as vozes das milhares de pessoas que (re)constroem ações extensionistas efetivas, ou seja - ações que buscam cumprir os objetivos firmados nos documentos atuais, primordialmente, que resultem em “múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública” (FORPROEX, 2012) - almejamos que essas vozes e seus sentimentos estejam representadas.

²⁹Disponível em: < <https://www.climatempo.com.br/noticia/2017/09/19/parede-do-olho-9950> >. Acesso em: 08 fev. 2021

Nesse sentido, ao longo dessa jornada, ao nos depararmos com a complexidade da realidade, dos anseios e das necessidades da comunidade com quem se estabelece o diálogo, nossa sensação inicial frente ao que **precisa ser feito**, o que **pode ser feito**, mas também e, principalmente, **como ser feito** é devastação. Contudo, esperamos, como esse trabalho, apontar caminhamos, mas, efetivamente, esperamos tranquilizar os futuros caminhantes ao explicitar que o caos e a suposta desordem fazem parte do processo. Por conseqüente, no próximo capítulo, *Capítulo 4 - Cultivando Furacões*, explanaremos o processo de formação dos furacões concebidos na UFPR através das atividades do projeto de extensão PBMIH-UFPR.

4 CULTIVANDO FURACÕES

Conforme já mencionado na introdução desta Tese, este estudo procura discutir as atividades extensionistas desenvolvidas por universidades públicas, mais especificamente, as instanciadas no âmbito da UFPR. Para tanto, olharemos para o processo de implementação e desenvolvimento do projeto de extensão universitária PBMIH da UFPR, em seguida, analisaremos a elaboração do programa PFS-Refugiados e, posteriormente, refletiremos acerca da elaboração dos materiais informativos; ambos sob a lente da analogia proposta no capítulo anterior. Em vista disso, o presente capítulo está ancorado ao objetivo (e) desta tese, que propõe analisar as atividades extensionistas do PBMIH através da analogia proposta por esta tese.

4.1 O INÍCIO DA TEMPESTADE

Buscando cumprir os objetivos supramencionados, apresentaremos, nas subseções seguintes, as etapas, as fases, os métodos e os atores envolvidos no processo de desenvolvimento do nosso furacão.

4.1.1 Primeira Etapa

Conforme previamente mencionado, a primeira condição essencial para a formação de um furacão consiste na incidência solar, essa aquece a água do mar que, ao chegar a uma temperatura maior ou igual à 26°C, inicia o processo que possibilita a formação de furacões. No nosso caso, a força que desencadeou todo o sistema, a qual resultou na proposta deste trabalho, foram os fluxos migratórios involuntários. Como explicitado na Introdução deste trabalho, vivemos, atualmente, uma crise migratória, na qual milhões de seres humanos são obrigados a deixar suas casas devido as mais diversas situações sociopolíticas.

Desse modo, em 2013, a chegada de um grande contingente haitiano em Curitiba, resultou no início do aquecimento do mar, que seria o contexto da UFPR. Mais especificamente, em agosto de 2013, a Prefeitura de Curitiba, a ONG CASLA e a Associação de Haitianos (presidida pela haitiana Laurette Bernardin) convidaram o

Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR – Celin e o curso de Letras da UFPR para uma reunião acerca da necessidade de os migrantes recém-chegados aprenderem a língua portuguesa. Nessa reunião, a universidade e a extensão universitária (representada pelo CELIN) foi confrontada com a necessidade de aulas de português voltadas para migrantes haitianos em imersão, provenientes de fluxos migratórios forçados, começando, assim, nosso processo de ebulição. A presença da universidade pública se faz urgente por diversos motivos, mas acima de tudo, devido ao Brasil ainda não dispor de políticas públicas de acolhimento de indivíduos em diáspora no que diz respeito a questões culturais e linguísticas (ALBUQUERQUE et al, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2017; MOREIRA, 2014; LOPEZ, 2016).

4.1.2 Segunda Etapa

A partir dessa primeira reunião, nosso mar acadêmico começou a ser aquecido, desencadeando nosso processo de evaporação, resultando na formação das primeiras nuvens e iniciado a segunda etapa.

As primeiras *cumulus-nimbus* se formaram na implementação do canal de escuta ativa com a comunidade, naquele momento, a Associação de Haitianos. As primeiras nuvens se constituíram através da acolhida da demanda – aulas de português para migrantes residentes de Curitiba e região metropolitana – seguido da alimentação do sistema proporcionado pelo canal de escuta. Desse modo, nossas *cumulus-nimbus* foram ganhando cada vez mais energia, se alimentando e resultando na verificação das primeiras especificidades da demanda, a saber: **perfil dos alunos**³⁰ - **migrantes em situação de deslocamento involuntário** -, o que, conseqüentemente, traz uma série de particularidades que fomos identificando e acessando a partir das próximas etapas. Contudo, nesse momento, pudemos perceber e atender as seguintes demandas/particularidades: a) emergência da ação

³⁰ Neste trabalho, optamos por não discutir de maneira aprofundada o perfil dos migrantes em situação de migração involuntária e como esses perfis se modificaram ao longo dos anos dentro do projeto; uma vez que entendemos que esses aspectos são tão complexos quanto os fluxos migratórios, pois são resultantes de uma conjuntura sociopolítica macro. Desse modo, tal questão sairia do recorte pretendido para esta tese.

(início imediato); b) custo do curso (gratuito); c) dia das aulas (sábado); d) horários das aulas (às 15h); e) quantidade total de alunos (mais de 100 migrantes).

Faz-se interessante notar que, essas especificidades, naquele momento, por si mesmas já representavam um grande desafio para a Universidade. Como já mencionado, a comunidade migrante com a qual estabelecemos nosso canal de comunicação, migrantes em situação de migração forçada, chega ao país de recepção em extrema vulnerabilidade (social, psíquica, econômica, entre outras); tal condição implementa uma urgência em aprender a língua objetivando, nesse primeiro momento, uma colocação imediata no mercado de trabalho possibilitando uma renda em vista de: alugar uma casa, comer, locomover-se pela cidade, viver, permanecer, existir. Além do deslocamento imposto e as complexidades práticas supracitadas de reconstrução da vida em um país distinto, pontuamos também problemas como a xenofobia, o preconceito e a racialização como barreiras vivenciadas pelas populações que migram para outros países.

Assim sendo, não poderíamos seguir as etapas, os protocolos e os caminhos burocráticos comuns para iniciar novas ações na UFPR, a circunstância exigia - urgência (início imediato) e gratuidade (curso gratuito). Vale mencionar que o Celin, projeto de extensão que naquela ocasião oferecia a comunidade externa aulas de português para migrantes, não disponibilizava vagas gratuitas³¹ que comportasse 100 migrantes em suas turmas. Além disso, os migrantes que possuíam emprego naquele momento, de maneira geral, trabalhavam na construção civil com uma jornada de serviço que impossibilitava frequentar as aulas nos horários convencionalmente oferecidos. Por conseguinte, contemplar essas especificidades eram cruciais, pois permitiriam o acesso da comunidade às aulas de português.

³¹ O público migrante com qual o CELIN atua, normalmente, são migrantes intercambistas e estrangeiros que permanecerão por um curto período no país devido ao trabalho, curso, entre outros. Assim, os cursos de língua são, normalmente, pagos, cobra-se um valor menor do que o praticado pelo mercado de ensino de línguas, contudo, se tem um custo; isso possibilita, de maneira geral, que os professores que atuam nas turmas recebam pela sua função. Ademais, o centro de língua não possuía espaço físico, pessoal e tão pouco funcionava no sábado no período da tarde não contemplando as especificidades da comunidade migrante em situação de migração involuntária.

4.1.3 Terceira Etapa

Seguindo as etapas de desenvolvimento da analogia, temos na terceira etapa, conforme mencionado na seção 3.1.3, a formação de grandes redemoinhos que começam a girar mais e rapidamente sinalizando que a tempestade que se estabelecia e que um furacão estava prestes a se formar. Esse processo é resultante do fortalecimento das correntes de vento ascendente, as quais foram alimentadas pelas *cumulus-nimbus* que promovem as trocas entre o sistema de baixa pressão (ar frio) e o sistema de alta pressão (ar quente).

Desse modo, principiado o processo de interação entre o sistema de baixa pressão (o que a universidade estava acostumada e/ou conseguia ofertar) e o sistema de alta pressão (o que a comunidade espera/precisa receber - demandas) firmado através do diálogo e, conseqüentemente, do planejamento da ação; nos deparamos, nesse momento, com uma bela e enorme tempestade compostas de muitas *cumulus-nimbus* e com ventos girando cada vez mais rápidos, visto que: apesar de o Celin ter uma expertise com o ensino-aprendizagem de PLE³²- Português como Língua Estrangeira construída ao longos de seus anos de atuação³³, e como mencionado anteriormente, o centro nunca tinha atuado com migrantes em situação de deslocamento involuntário (o principal público das aulas PLE do Celin são alunos intercambistas que escolhem o Brasil, Curitiba e a UFPR, especificamente) e tampouco possuía estrutura física e humana para atender a demanda e suas especificidades. Assim sendo, os ventos fortes começaram a chacoalhar as estruturas existentes e os paradigmas estabelecidos³⁴.

³² É importante salientar a existência de outras siglas associadas à área. Para uma discussão mais aprofundada sobre as nomenclaturas associadas ao ensino de português para não nativos, ver Almeida Filho e Cunha (2007); contudo, o Celin sempre usou a denominação PLE; porém, em 2022, passaram a adotar também o termo PLA- Português como Língua Adicional.

³³ Para um relato mais detalhado acerca da criação e do processo inicial de implementação do Centro de línguas e Interculturalidade – Celin e ,principalmente, ter um panorama da atuação do PLE no Celin ver Ruano, Santos e Saltini (2016). Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63930/Cursos_de_Portugues_CELIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³⁴ Cabe lembrar que o centro de línguas, em 2013, era um programa de extensão universitária (desde ano 2020, o Celin tem *status* de Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da UFPR), sem fins lucrativos e com ações (primordialmente cursos de línguas) destinadas à comunidade interna e externa à UFPR; entretanto, os cursos de línguas sempre tiveram um custo, normalmente, abaixo do praticado pelo mercado, porém, um custo que os migrantes não conseguiam arcar e, apesar do centro ter uma reserva de vagas gratuitas, essas não comportariam a quantidade de alunos.

Buscando responder as questões supramencionadas, nossos redemoinhos começaram a se deslocar e movimentar muita energia sacudindo diversas estruturas da universidade como a coordenação do curso de Letras, o CELIN e o PLE do CELIN; o setor de Ciências Humanas, o departamento de Literatura e Linguística (DELLIN) e o departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) e, principalmente, diversos atores (docentes, discentes de graduação e pós-graduação, técnicos administrativos e comunidade civil) objetivando a implementação da ação extensionista (aulas de português para migrantes haitianos). Entre as mobilizações que possibilitaram a ação, podemos destacar: a) a comunidade discente que se voluntariou para ministrar as aulas. Na primeira chamada, cerca de 40 alunos do curso de Letras da UFPR se prontificaram, além de alguns estudantes do ensino técnico integrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); b) o apoio do CELIN que cedeu o material didático dos cursos de PLE para as aulas com os migrantes e alguns de seus professores que se voluntariaram ajudando a comunidade discente que, na grande maioria, ainda não possuía experiência com o ensino-aprendizagem de PLE; c) a coordenação do curso de Letras que foi fundamental como suporte estrutural e humano disponibilizando espaço, equipamento e pessoal para impressões do material, uso de computadores e todo suporte técnico necessário; d) o Setor de Ciências Humanas que possibilitou o uso de diversas salas do edifício D. Pedro I; e, primordialmente, e) o esforço vital de todos os atores envolvidos que mobilizaram muita energia e força cooperativa possibilitando o estabelecimento das condições essenciais para a implementação do nosso furacão.

A partir da consolidação das três etapas primordiais supra referidas, passamos nas subseções seguintes, para a explicitação dos três estágios do sistema (depressão tropical, tempestade tropical e ciclone tropical (furação)).

4.1.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)

Em concordância com os procedimentos descritos na *seção 3.1.4*, temos a implementação da nossa ação extensionista, resultado do diálogo estabelecido, dos saberes já consolidados pela universidade e das energias geradas. Ou seja, nossa primeira percepção de alteração climática se deu a partir do desenvolvimento da nossa primeira ação extensionista. Ela teve início em setembro de 2013 e se consistiu

em turmas de ensino-aprendizagem de PLE voltadas à migrantes haitianos matriculados pela Associação de Haitianos. Inicialmente, foram abertas nove turmas³⁵: uma turma de letramento (destinada a alunos adultos que não passaram por um processo de ensino-aprendizagem formal na sua língua materna), duas de Básico 1, duas de Básico 2, duas de Pré-Intermediário e duas de Intermediário. É importante salientar que para cada turma foram disponibilizadas 20 vagas³⁶ e contávamos com uma equipe de dois a quatro professores concomitantemente na mesma sala de aula, mesclando professores mais e menos experientes. Ademais, o curso teve duração de quatro meses (setembro a dezembro de 2013), com encontros semanais aos sábados das 15h às 18h00.

4.1.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)

Nesse estágio, os ventos ganham ainda mais força conseguindo mobilizando mais energia e matéria. Após concretizado o primeiro estágio, ou seja, a primeira ação extensionista, o sistema continuou sendo alimentado; mantivemos fortalecido do canal de escuta ativa viabilizando o desenvolvimento do sistema e instaurando, assim, o segundo estágio, a reformulação da ação.

O principal aprendizado que tivemos com a implementação da primeira ação extensionista foi que os paradigmas e as certezas que possuímos em relação ao ensino-aprendizagem de PLE precisavam ser reconstruídos. A depressão tropical (primeira fase) arrasou com os protocolos e métodos estabelecidos com os anos de *práxis* do CELIN, devastando nossas certezas, mas possibilitando um espaço para o desenvolvimento e a implementação de algo novo, possibilitando então nossa reinvenção. Nesse sentido, foi preciso, já para o segundo estágio (ampliação da ação) repensar as seguintes questões: a) Como contemplar a dinamicidade dos fluxos migratórios involuntários? Ou seja, um migrante nessa situação não tem o privilégio

³⁵ A divisão inicial das turmas foi feita a partir de uma ficha cadastral que foi encaminhada para a Associação de Haitianos, através desse preenchimento pudemos identificar de maneira incipiente o nível de português dos alunos.

³⁶ Desde o início da ação extensionista, o curso de português teve grande procura, porém, precisamos limitar a quantidade de vagas por turmas devido o espaço físico das salas que não suportariam mais de 20 alunos e a equipe; além de ser pouco produtivo uma turma de ensino-aprendizagem de língua com muitos alunos. Contudo, é importante ressaltar que desde o primeiro dia de ação tivemos uma lista de espera. Atualmente (ano a que se refere), a lista de espera das aulas de português contava com 135 pessoas.

de planejar a sua viagem organizando-a para chegar a tempo de iniciar o curso em uma data pré-estabelecida pela instituição; e b) O material didático que estávamos usando do CELIN (voltado para alunos intercambistas) era adequado para atender as especificidades dos migrantes? Diferentemente de um aluno intercambista (principal público-alvo do CELIN), um migrante em condição de migração forçada, ao chegar no país de destino, precisa, primordialmente, conseguir um local para morar, um emprego que resulte em seu sustento e da sua família, melhor dizendo, essas pessoas inicialmente têm uma emergência de subsistência.

Buscando uma reação a essas questões, no início de 2014 criou-se um grupo de estudos e um curso de formação voltado ao ensino-aprendizagem de português em contexto de refúgio e migração; iniciamos, assim, o delineamento de uma metodologia para as aulas de português que atendesse as características população, denominada Porta-Giratória³⁷, bem como a elaboração de materiais didáticos autênticos voltados especificamente às necessidades da população atendida. Pensando nas especificidades de elaboração e aplicação destes materiais, é mister que haja, não somente a inclusão de necessidades práticas e emergenciais vivenciadas pela população migrante recém-chegada, mas também uma reflexão crítica sobre o papel do respeito à diversidade cultural. De acordo com Cazden, Cope, Fairclough, Gee et al. (1996), não se pode negligenciar a diversidade cultural e linguística que é parte visceral da composição da sociedade. Além disso, os autores mencionam a necessidade de desenvolver novos contextos de aprendizagem que incluam, ao invés de excluir, diferenças sociais, linguísticas e gênero. Especificamente, quando pensamos na produção oral e escrita destes migrantes, compartilhamos a visão de Koch e Elias (2007), que discorrem sobre o texto ser um espaço de interação entre sujeitos, que são sempre sociais, inseridos em um contexto e tempo específicos. É no texto e a partir dele que os atores sociais se constituem. Ademais, a atuação de mais de um professor ao mesmo tempo em sala, inicialmente motivada pela falta de experiência de muitos professores, mostrou-se crucial para atender as especificadas da ação. Foi preciso, ainda, montar uma equipe física de acolhimento para receber novos alunos a cada aula. Essa equipe atua na linha de

³⁷ A metodologia que intitulamos “porta-giratória” consiste basicamente em uma aula que abre e fecha nela mesma e que prevê a entrada e/ou a saída de um aluno em qualquer momento. Para uma discussão mais aprofundada, ver Cursino, Albuquerque, Figueiredo Silva, Gabriel e Anunciação (2016).

frente da ação extensionista, acolhendo, nivelando e encaminhando os alunos recém-chegados à sala de aula³⁸. Assim sendo, prática e teoria caminham juntas moldando as novas ações à medida que a aplicação dessas vão acontecendo como um microsistema de escuta/diálogo, pesquisa, tentativa, acerto-erro. Nesse sentido, a comunidade tem papel ativo e fundamental no processo, é preciso que o sistema de trocas (baixa e alta pressão) se retroalimente impulsionando as mudanças.

4.1.6 Terceiro Estágio (Furacão)

O terceiro estágio do sistema é o qual temos efetivamente a implementação de um furacão, definido pela presença de ventos ainda mais fortes (>119km/h) resultando em enorme quantidade de energia sendo retroalimentado pelas etapas e estágios anteriores. Equitativamente, o terceiro estágio caracteriza-se, nesse caso, pela institucionalização das ações extensionista aplicadas anteriormente resultando na formalização de um projeto e/ou de um programa de extensão universitária, conforme explicitado anteriormente, a ação extensionista deixa de ser algo pontual para se tornar constante e processual e continua.

Retomando a implementação do nosso furacão, após o nosso mar acadêmico ser aquecido pela forte incidência dos raios solares (fluxos migratórios involuntários) e o nosso sistema atmosférico frio e estabilizado (verdades e paradigmas convencionados acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira), o sistema começa a ser perturbado e agitado com a implementação e o desenvolvimento dos dois primeiros estágios (Depressão Tropical e Tempestade Tropical). Ou seja, após a realização das primeiras ações extensionista em 2013 e, conseqüentemente, suas reformulações no início de 2014 a força e a conexão gerada com o canal de escuta ativo não poderia resultar menos do que a implementação de um enorme e poderoso furacão: o projeto de extensão universitária PBMIH, conforme passaremos a expor.

³⁸ Em linhas gerais essa medida visa acolher os migrantes que chegam todos os sábados ao projeto. Para tanto, desenvolvemos um protocolo de recepção. Ao chegar no PBMIH o migrante preenche uma ficha de inscrição, em sua língua materna; essa ficha serve para cadastro pessoal e como um pré-nivelamento linguístico. Em seguida, o migrante é encaminhado para uma conversa com um dos membros da equipe objetivando entender a história desse sujeito, verificar se ele se enquadra no perfil de participante do projeto (muitas vezes recebemos migrantes intercambistas que sabem das aulas gratuitas, mas não são o perfil do curso) e fazer uma avaliação linguística baseada nos níveis dos cursos ofertados. Caso tenha vagas disponíveis o migrante é encaminhado imediatamente para uma turma, se estivermos com o número máximo de alunos para aquele nível, esse migrante entra para uma lista de espera; assim, entramos em contato logo que uma vaga for disponibilizada.

Nosso sistema de trocas (alta e baixa pressão) tornou-se mais robusto, sendo alimentado por um canal de escuta ainda mais ativo e próximo. O canal que antes foi estabelecido com a Associação de Haitianos, através do planejamento e suporte para a aplicação das primeiras ações extensionistas (as aulas de português), tornou-se o coração da sala de aula. O canal de escuta passou a ser íntimo, forte e a ser alimentado e retroalimentado em cada sala, em cada encontro, em cada temática abordada. Assim sendo, novas *cumulus-nimbus* foram se formando ainda mais densas e com cada vez mais potencial convectivo resultando em maiores questionamentos, embates e problemáticas que trouxeram mais *chacoalhões*, trovoadas e raios; os quais possibilitaram a geração de ainda mais energia viabilizando a movimentação de atores em outros setores da universidade. As *cumulus-nimbus* resultantes desse novo canal de escuta trouxeram questões como: a) Somente as aulas de português eram suficiente?; b) Como lidar com os conflitos de natureza distintas em sala?; c) Como contemplar a dinamicidade dos fluxos migratórios involuntários?; d) Qual o papel do professor nesse espaço de aula?; entre outras.

Como resposta a essas novas demandas, buscou-se: a construção de parcerias que proporcionassem a instauração de outras ações e projetos de extensão que pudessem contribuir com o trabalho realizado nas aulas de língua. Os primeiros cursos a serem procurados foram os cursos de Direito, Psicologia e Informática da UFPR que prontamente atenderam ao chamado iniciando suas ações extensionistas e, ainda em 2014, instauraram seus projetos de extensão: Migrações, Refúgio e Hospitalidade do Direito; Migração e Processos de Subjetivação: Psicologia, Psicanálise Política na Rede de Atendimento aos Migrantes³⁹ do curso de Psicologia; e Capacitação em Informática para Migração Humanitária do curso de Informática. Cada projeto começou a atuar junto à comunidade migrante, dentro da sua área de especialidade, mas em parceria com os demais projetos. Por exemplo, o PBMIH acolhia os migrantes recém-chegados, ofertava as aulas de português e, a partir da convivência e da escuta em sala de aula, encaminhava o aluno migrante e/ou as demandas ao projeto do curso de Direito, da Psicologia e/ou da Informática. No chão da sala de aula somos constantemente confrontados com a situação de

³⁹ Atualmente, o projeto chama-se MOVE - Movimentos Migratórios e Psicologia.

vulnerabilidade em que a comunidade migrante se encontra, o professor se torna uma referência segura para o migrante, por exemplo, em uma das ocasiões que motivaram a busca por forças energéticas de áreas distintas (novas ações e projetos como os supramencionados), o aluno trouxe um contracheque no qual a maior parte de seus rendimentos eram descontados. A situação era claramente abusiva, mas somente com profissionais/estudantes das Letras não conseguíamos dar encaminhamento real às demandas dessa natureza⁴⁰.

As reuniões de formação que objetivavam constituir um espaço de desenvolvimento teórico e metodológico⁴¹, logo precisaram ter um espaço dedicado a uma espécie de cartasse coletiva. As situações vivenciadas no chão da sala de aula, eram tão novas e muitas vezes tão angustiantes que os professores precisavam de um espaço de escuta e troca. Nesse momento, começamos a entender que os fluxos migratórios involuntários são resultado de dolorosos processos de violência material e simbólica que geram traumas e a necessidade de ressignificação; essas questões emergem na sala de aula, pois é um dos poucos espaços seguros de escuta e voz que o migrante possui. Por exemplo, em uma aula sobre os procedimentos para conseguir alugar uma casa no Brasil, uma aluna pediu para mostrar fotos de sua casa e as fotos eram de sua casa destruída em seu país de origem⁴²; Episódios que desnorteiam e, caso não seja adequadamente tratados, podem resultar em mais traumas, conflitos e mal-estar coletivo para professores e alunos;

O projeto começou a receber migrantes de outras nacionalidades com especificidades linguísticas e socioculturais distintas. Ainda no primeiro semestre de 2014, tivemos nosso primeiro grupo de migrantes sírios⁴³ com características e

⁴⁰ Para entender melhor a situação de complexidade entre o Professor e o aluno em salas de ensino-aprendizagem para migrantes em migração involuntária, ver Gabriel & Albuquerque (2021), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/76540/47673>

⁴¹ É mister ressaltar que não há na UFPR uma habilitação em português como Língua Adicional e/ou Língua de Acolhimento. Desse modo, o PBMIH oferece aos estudantes de graduação e pós-graduação, estagiários e voluntários do projeto um curso de formação inicial e continuada voltado a essa especialidade.

⁴² Para entender e conhecer melhor algumas das situações críticas vividas no chão da sala de aula das turmas de português do PBMIH ver Gabriel e Albuquerque (2021).

⁴³ Em linhas gerais, os migrantes sírios que conseguem sobreviver aos horrores da guerra e chegam ao Brasil, encontram apoio na comunidade árabe que já está estabelecida há muitas gerações no país. Outras questões que difere essa comunidade a comunidade haitiana é que, diferentemente do primeiro ciclo de migrantes haitianos constituído por sua maioria homens; a migração síria acontece em grupos familiares, sem tocar na questão racial. Os dados da apontam que, entre 200 e 2014, o coletivo haitiano era formado basicamente por indivíduos solteiros (74%) (OBMIGRA, 2014).

necessidades totalmente diferentes das apresentadas pelos haitianos. Assim, foi necessário montar uma equipe especialmente para acolher e entender as principais demandas desse novo grupo. Nesse primeiro momento, as aulas destinadas aos migrantes sírios, ocorriam durante a semana devido suas particularidades.

Ainda em 2014, entendeu-se a dor de ter que recomeçar a vida em um outro país, pois “ser migrante é saudade porque eu sozinho, eu não tem amigos, também a família⁴⁴” (Migrante Haitiano, 2017). Percebemos a dificuldade da população migrante em se integrar à sociedade curitibana e como isso afeta a qualidade de vida e, principalmente, impossibilita a sua reconstrução real⁴⁵. Para tanto, montou-se uma equipe do projeto especificamente destinada a pensar e planejar o desenvolvimento de ações/eventos educativos que contribuíssem em derrubar os muros impostos pelo entorno (MAHER, 2007), possibilitando a ocupação e a circulação dos migrantes em locais de cultura e lazer de Curitiba, além de proporcionar a divulgação das culturas dos países das comunidades visando, ainda, uma sensibilização da comunidade local. O primeiro evento cultural realizado foi uma visita ao museu Oscar Niemeyer realizada em novembro de 2014. A figura 11 exemplifica essas atividades.

FIGURA 11 –VISITA AO MON- MUSEU OSCAR NIEMEYER

⁴⁴ Depoimento retirado do mural elaborado para uma das ações do PBMIH e publicado no texto “Colorir o quadro e a cidade” da Revista TOM #07 de curadoria dos integrantes do PBMIH. Disponível em: https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom7

⁴⁵ Para conhecer algumas das problemáticas impostas pelo entorno e entender um pouco sobre o seu papel no acolhimento dos migrantes participantes do PBMIH, ver Albuquerque, Gabriel e Anunciação (2016). Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Ref%C3%BAgio_e_Hospitalidade_2016.pdf



FONTE: Acervo PBMIH (2014)

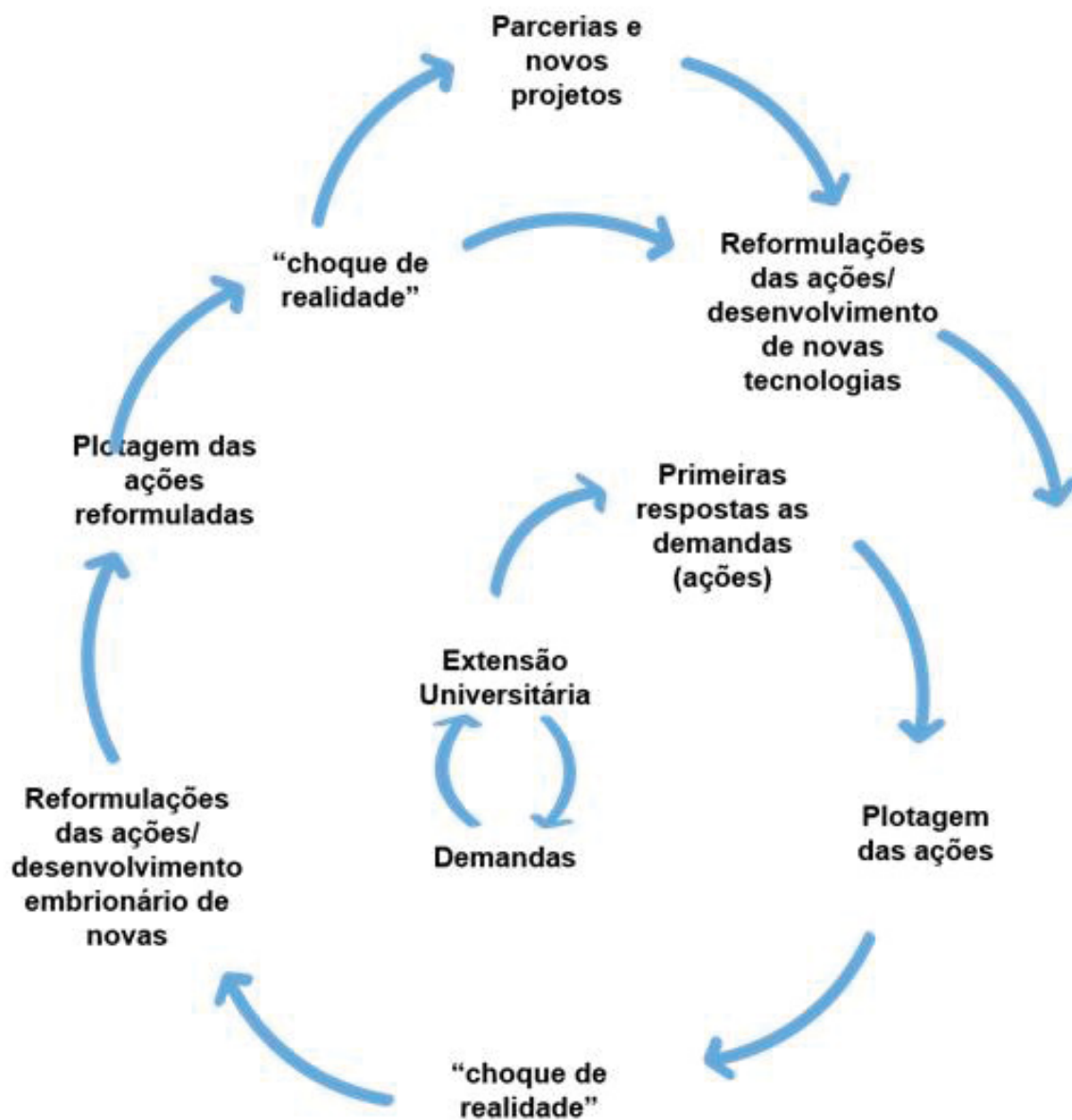
Convém ressaltar que é inviável atender as todas as questões trazidas. Muitas das nuvens (demandas) não chegam a se tornarem *cumulus-nimbus*, mas a postura acolhedora e a escuta atenta propiciam estabelecer um vínculo e, quando possível, ajudar a criar outras vertentes de atendimento advindas dessas demandas e, como consequência, favorecer a permanência de cidadãos estrangeiros, buscando, junto à comunidade e suas organizações, reformulações e o estabelecimento de (re)invenções que possibilitem um diálogo respeitoso e efetivo, respondendo aos anseios dessas comunidades. Aliado a isso, conforme estabelecido pelo FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras) é papel da extensão contribuir para a solução de problemáticas sociais, priorizando práticas de atendimento e criar condições para a elaboração e validações de leis. Nessa esteira, o Brasil é signatário do Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos refugiados além disso, aprovou mais recentemente em 2017, mesmo com os vetos, uma legislação favorável a população migrante (Lei nº 13.445 de 2017 - Lei de Migração). Contudo, não possuímos instauradas estruturas que assegurem os direitos previstos por essas leis, sendo papel da extensão universitária contribuir nesse sentido.

Em suma, saímos da inércia frente às questões relacionadas aos novos fluxos migratórios que implicam uma grande quantidade de sujeitos deslocados forçadamente de suas pátrias, resultando em uma série de problemáticas que precisam de reformulação, reinvenções, encaminhamentos e soluções. O curso de Letras e o Centro de Línguas da UFPR, ao serem agitados com as demandas que bateram a sua porta e perturbaram seu sistema atmosférico, iniciaram o processo que desencadeou o sistema de desconstrução e reconstrução como impõem a implementação de um furacão. A ação extensionista inicialmente aplicada (as primeiras turmas de ensino-aprendizagem de português) poderia ter simplesmente não prosperado, não dando continuidade as próximas etapas e estágios descritos pelo sistema. As condições frutíferas ideais se estabeleceram, ao nosso ver, primeiro, pela localização precisa em que a demanda desembarcou – o mar acadêmico da extensão universitária-; segundo, pela energia cooperativa produzida pelos atores envolvidos. Sem a força energética produzida por muitas mãos, não somente pela comunidade acadêmica (docentes, discente, técnicos administrativos, entre outros) que se empenhou e se doou para contribuir com a manutenção do sistema, mas, principalmente, pela força energética da comunidade migrante que abraçou, se integrou e permitiu que a cada dia o espaço fosse deles, não seria possível fortalecer e alargar o sistema de trocas de baixa e alta pressão, contribuindo para a manutenção e retroalimentação do nosso furacão.

Recapitulando, o sistema foi principado pelos fluxos migratórios contemporâneos (Primeira Etapa → incidência solar) que resultaram no deslocamento de um grande contingente populacional ao território brasileiro. Esse movimento desencadeou a demanda por aulas português (Segunda Etapa → aquecimento do mar → formação de nuvens). Visando cumprir essa primeira demanda, iniciou-se um canal de escuta entre a universidade e a comunidade (Terceira Etapa → sistema de trocas entre baixa e alta pressão). Seguido ao planejamento e ao preparo inicial da terceira etapa, temos como resultado as primeiras turmas de ensino-aprendizagem de português para migrantes haitianos (Primeiro estágio → implementação das primeiras ações extensionistas). Posteriormente a experiência das primeiras turmas, a ação precisou ser reformulada e, nesse momento, tivemos o surgimento das primeiras reinvenções, a saber: início do delineamento de uma metodologia própria para o ensino de português para migrantes em situação de deslocamento involuntário,

protocolo de atendimento, elaboração dos materiais didáticos (Segundo estágio → reformulação da primeira ação); e, em sequência, a institucionalização das primeiras ações aplicadas na formalização do projeto de extensão PBMIH e ainda a ampliação da rede de atuação (terceiro estágio → formação do furacão → implementação do projeto de extensão). A figura 12 sintetiza esse processo desenvolvimento.

FIGURA 12 – SISTEMA DE RETROALIMENTAÇÃO



FONTE: A autora (2022)

Faz-se interessante notar na Figura 12 que, o processo de retroalimentação é constante, desde que o canal de escuta esteja ativo, sempre teremos novas demandas que alimentarão o sistema. Contudo, é mister ressaltar que não é necessário passar por todas as fases, etapas e estágios; a depender da demanda não necessariamente precisará ser gerado um novo furacão, podendo-se sanar a questão em etapas anteriores. Além disso, caso já esteja estabelecido um novo projeto ou programa como seu canal de escuta ativo, o resultado serão novas implementações e/ou novas (re)invenções.

Nessa esteira, diversos furacões foram e/ou estão sendo cultivados e no âmbito do PBMIH na UFPR, além dos que já citamos nessa tese, podemos destacar: a) a 7ª edição da revista TOM da UFPR⁴⁶ - “Andanças: travessias da migração e do refúgio”; b) a campanha “Vozes e cultura na UFPR: Ser Migrante⁴⁷” com apresentação cultural no Teatro Guaíra; c) o Preparatório para o Celpe-Bras⁴⁸ (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros); d) o Livro Passarela⁴⁹; e) o REAacolhida - Repositório de Materiais Didáticos⁵⁰; f) a Entrelaços⁵¹; g) a Revista Ressonâncias⁵² e

⁴⁶ A sétima edição do TOM Caderno de Ensaio, com o título “Andanças: travessias da migração e do refúgio”, é resultado da curadoria dos integrantes do PBMIH. Esta edição propõe um olhar para a migração a partir de uma perspectiva plural, híbrida, multicolor, multilíngue, com muitos ritmos, sabores, rostos e vozes: sob a ótica daqueles que vivenciaram a migração forçada e partilham a experiência de ser migrante. Disponível em: https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom7

⁴⁷ Essa campanha ocorreu dentro das atividades da semana do migrante e uma dessas ações resultaram em um vídeo que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-1krZOll8M&t=5s>

⁴⁸ Essa ação visava responder a demanda apresentada pela Portaria Interministerial do Governo Federal n. 1112 (Cap.1 Artigo 5), de 3 de maio de 2018 (atualmente revogada), que estabelecia a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa através da aprovação no exame Celpe-Bras.

⁴⁹ Livro didático elaborado para o ensino-aprendizagem de português para migrantes em contexto acadêmico. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf

⁵⁰ Em 2019, firmamos uma parceria com o Programa de Educação Tutorial - Computando Culturas em Equidade (PET – COCE) e com o projeto de extensão Português Para Falantes de Outras Línguas (PFOL) ambos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Curitiba) a fim de desenvolver um repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA) inspirado no repositório Arcas e voltado ao ensino-aprendizagem de português como língua adicional. Atualmente, o repositório está em reta final de desenvolvimento.

⁵¹ Ação desenvolvida com mulheres migrantes e refugiadas que residem em Curitiba e Região Metropolitana alunas do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). O objetivo da ação é fortalecer laços afetivos e culturais, partilhar experiências e acolhê-las de maneira generosa e criativa.

⁵² A Revista Ressonância tem como principal premissa disponibilizar e ampliar o acesso a materiais de apoio didático de Português como Língua Adicional e Português como Língua de Acolhimento a comunidades de migrantes em situação de refúgio, acolhida humanitária e em vulnerabilidade social, bem como a professores em formação inicial e/ou continuada que trabalhem com esse público. A

h) os Materiais Informativos⁵³. Ainda visando cumprir o compromisso firmado no objetivo (e), analisar as atividades extensionistas do PBMIH através da analogia proposta por esta tese, discutiremos mais duas (re)invenções (O Reingresso e os Materiais Informativos), que julgamos marcos importantes para o projeto, através da perspectiva prosta em nossa analogia.

4.2 NOVAS NUVENS: O PFS-REFUGIADOS

Após a implementação do nosso furacão, com o desenvolvimento do PBMIH e, conseqüentemente, das novas frentes de atuação concretizadas com a formação de novos projetos de extensão e, primordialmente, do canal de escuta instaurado no chão da sala de aula, surgiram novas demandas. Algumas dessas com força suficiente para gerar novos furacões.

4.2.1 Primeira Etapa

Nesse caso, em 2014, o que principiou o aquecimento do nosso mar foi a necessidade da população migrante em conseguir colocações profissionais melhores. Como já mencionado neste trabalho, uma das principais emergências de um migrante recém-chegado é lograr um emprego visando sua subsistência. Normalmente, os cargos empregatícios que um migrante consegue pleitear, mesmo com um bom domínio do português brasileiro, são ofícios com baixa remuneração. Nesse sentido,

(...)as principais características laborais dos haitianos no panorama nacional são de longas jornadas de trabalho, variando, predominantemente, entre 40 a 45 horas e com uma remuneração mínima concentrada em 1 a 2 salários mínimos. Esse coletivo vem sendo incorporado no mercado de trabalho brasileiro em atividades econômicas como abate de aves, que empregou tanto homens como mulheres, abate de suínos e construção de edifícios com maior concentração masculina, e o setor de restaurantes e limpeza de prédios e domicílios que se destacou pelo crescimento na empregabilidade de haitianas (...) (TONHATI et al, 2015, p. 52)

revista é fruto dos materiais de apoio didático elaborados pelos docentes e colaboradores do projeto de extensão PBMIH. Pode-se consultar a primeira edição no seguinte endereço: <https://issuu.com/ressonancias>

⁵³Essa ação nasceu devido o contexto da pandemia da COVID-19, na qual foi necessário nos reinventar e atuar na frente de mais necessidade no momento, a falta de informações acessíveis para a população migrante. Na seção 5.2 apresentaremos, de forma mais detalhada, tal iniciativa.

Por conseguinte, a demanda e o anseio dos migrantes por conseguir novos postos de trabalho e, assim, a possibilidade de uma melhor remuneração que auxiliasse em outras conquistas sociais, chacoalhava o nosso canal de escuta.

4.2.2 Segunda Etapa

A partir da identificação dessa demanda, nosso mar acadêmico começou a ser aquecido, desencadeando nosso processo de evaporação, resultando na formação das primeiras nuvens e iniciando a segunda etapa.

As primeiras *cumulus-nimbus* se formaram na identificação de que a barreira linguística e as questões socioculturais não são os únicos empecilhos, soma-se a isso a dificuldade em comprovação documental das qualificações e/ou experiências profissionais anteriores. Em medidas gerais, um migrante em situação de migração forçada, deixa para trás não somente seu lar, sua casa, seu emprego, seus estudos, seus amigos, sua familiares, entre outros; na maioria dos casos e, principalmente, nos casos que são motivados por desastres naturais e/ou guerras civis, perde-se também um patrimônio documental, uma vez que a devastação resultante de tais situações impedem o acesso e a preservação de documentos comprobatórios. Ademais, os migrantes que conseguem preservar de alguma forma seus documentos precisam que esses sejam válidos em território brasileiro. Desse modo, nossas *cumulus-nimbus* foram ganhando cada vez mais energia, se alimentando e resultando em uma força com energia suficiente para seguir para a próxima etapa.

4.2.3 Terceira Etapa

Nessa etapa, temos a formação de grandes redemoinhos que começam a girar mais e rápido sinalizando que a tempestade está estabelecida e que um furacão está prestes a se formar. Esse processo é resultante do fortalecimento das correntes de vento ascendente, alimentadas pelas *cumulus-nimbus* que promovem as trocas entre o sistema de baixa pressão (ar frio) e o sistema de alta pressão (ar quente).

Desse modo, principiado o processo de interação entre o sistema de baixa pressão (o que a universidade estava acostumada e/ou consegue ofertar naquele momento: aulas de português brasileiro em formato de curso de extensão e as demais ações dos outros projetos: auxílio jurídico, auxílio psicológico, entre outros) e o sistema de alta pressão (o que a comunidade espera/precisa receber – demandas:

desejo de poder retomar os estudos visando uma qualificação profissional baseada na necessidade primordial de inserção em novos postos de trabalho e em novas posições sociais) firmado através do diálogo e, conseqüentemente, da acolhida da demanda;

Buscando responder as questões supramencionadas, nossos redemoinhos começaram a se deslocar e movimentar muita energia, sacudindo diversas estruturas. Entre as primeiras estruturas, começamos a delinear com a comunidade possíveis soluções que atendessem essa demanda, para tanto, em reuniões sistemáticas entre os membros do projeto e a comunidade, mais as reuniões de discussões internas entre as equipes, resultaram no alinhamento da proposta do reingresso.

A partir da consolidação das três etapas primordiais supra referidas, passamos nas subseções seguintes, para a explicitação dos três estágios.

4.2.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)

Assim sendo, nossa primeira percepção de alteração climática se deu após o delineamento, no âmbito dos projetos, da nossa proposta de (re)invenção: um edital que possibilitasse a reinserção da população migrante em cursos de graduação. Buscamos atuar no sentido rotacional oposto da força de *Coriolis* a qual estávamos inseridos, ou seja, para implementar tal medida, era necessário movimentar outras engrenagens da universidade. Para tanto, iniciamos um trabalho de divulgação das nossas ações e de proximidade com outros setores e departamentos da UFPR visando a aprovação de tal medida; após esse trabalho de articulação, conseguimos, a aprovação no CEP da resolução 13/14, a qual sancionou, em 2014, vagas destinadas a migrantes em situação de migração involuntária que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da UFPR.

4.2.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)

Nesse estágio, os ventos ganham ainda mais força conseguindo mobilizando mais energia e matéria. Após concretizado o primeiro estágio, ou seja, a aprovação da resolução 13/14, o sistema continuou sendo alimentado; mantivemos fortalecido

do canal de escuta ativa viabilizando o desenvolvimento do sistema e instaurando, assim, o segundo estágio, a reformulação da ação.

O principal aprendizado que tivemos com a implementação dessa medida foi: para conseguirmos concretizar novas ações era preciso atuar com a força de *Coriolis* em direção rotacional distinta da que move os projetos e programas. Nesse sentido, precisávamos, nos articular para atuar não somente no âmbito dos departamentos e setores que abrigam os projetos, mas também precisávamos manter um contato e uma presença em um âmbito maior, ampliando a rede de atuação política. Assim dizendo, manteríamos nosso canal de escuta ativa com a população e entre as equipes dos projetos, mas ampliaríamos nossa rede através da estrutura que a implementação de uma cátedra permite.

Nessa esteira, após a primeira turma de reingressos, como mencionado no capítulo 2, providenciamos implementar medidas que possibilitasse a permanência desses sujeitos recém-ingressados na nossa universidade. Entre essas medidas podemos citar: o curso de português acadêmico, um diálogo com outros órgãos da universidade visando a garantia de direitos e auxílios, entre outros.

4.2.6 Terceiro Estágio (Furacão)

No terceiro estágio temos, efetivamente um furacão, definido pela presença de ventos ainda mais fortes (>119km/h) resultando em enorme quantidade de energia sendo retroalimentado pelas etapas e estágios anteriores. Equitativamente, o terceiro estágio caracteriza-se, nesse caso, pela institucionalização, em 2019, da resolução 56/19, a qual implementou o programa PFS-Refugiados - Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados. Vale lembrar que tal medida é fruto do trabalho árduo de muitas mãos, que desde a implementação da resolução 13/14, encarregaram-se de delinear e melhorar, ano após ano, as soluções acerca da permanência e do acolhimento dos migrantes acadêmicos que são reinseridos na nossa universidade.

Nessa seção, apresentarei, sobre o filtro da analogia proposta por essa tese, o longo caminho para a implementação de um novo furacão, ou seja, de uma (re)invenção: o programa PFS-Refugiados. Como mencionado, a demanda surgiu da comunidade migrante através do canal de escuta instaurado com as realizações de

nossas atividades e provocou nossa atuação dentro dos dois sentidos da força *Coriolis*.

4.3 NOVAS NUVENS: OS MATERIAS INFORMATIVOS

Mudemos, agora, para a discussão do nosso mais novo furacão: os materiais informativos.

4.3.1 Primeira Etapa

No início de 2020, a epidemia da COVID-19 se instaurou no Brasil e, assim sendo, em Curitiba. Tal fato, resultou na incidência solar que iniciou o aquecimento do nosso mar e que, conseqüentemente, desencadeou o processo e ebulição resultante num novo furacão. Vale ressaltar, que a situação pandêmica implicou em diversas (re)invenções tanto para a sociedade quanto para as universidades; contudo, limitando-se ao escopo desse trabalho, nos atentaremos em discorrer sobre umas das principais alterações/(re)invenções firmadas no âmbito do PBMIH.

4.3.2 Segunda Etapa

Dado esse cenário, nosso mar acadêmico começou a ser aquecido, desencadeando nosso processo de evaporação, resultando na formação das primeiras nuvens e iniciado a segunda etapa. As primeiras *cumulus-nimbus* se formaram na implementação da paralisação das atividades presenciais. A UFPR publicou, em 19 de Março de 2020, a Portaria Nº 754, a qual determinava a adoção obrigatória do regime de trabalho remoto para todos os servidores técnicos administrativos, docentes e estagiários em todas as unidades da UFPR a partir do dia 20 de março de 2020, dia que iniciaríamos o semestre letivo no PBMIH.

Desse modo, o que nos restava a fazer, era tentar avisar os alunos⁵⁴ sobre a suspensão e o adiamento do início do semestre por tempo indeterminado. Ademais, mesmo com as atividades presenciais paralisadas, nos dirigimos à entrada do prédio

⁵⁴ Nesse momento, o PBMIH contava com 14 turmas, em diferentes níveis (básico ao avançado) contendo 20 alunos matriculados em cada turma. Além disso, no primeiro dia de aula, habitualmente, costumávamos receber muitos novos migrantes visando serem matriculados no curso, tivemos anos com mais 60 pessoas novas.

D. Pedro I, objetivando avisar os migrantes que não receberam nosso comunicado⁵⁵. Tal iniciativa proporcionou o primeiro contato real com a problemática que resultou na etapa seguinte.

4.3.3 Terceira Etapa

Nessa etapa, como já mencionado, temos a formação de grandes redemoinhos que começam a girar mais e rápido sinalizando que a tempestade está estabelecida e que um furacão está prestes a se formar. Esse processo é resultante do fortalecimento das correntes de vento ascendente, alimentadas pelas *cumulus-nimbus* que promovem as trocas entre o sistema de baixa pressão (ar frio) e o sistema de alta pressão (ar quente).

Desse modo, principiado o processo de interação entre o sistema de baixa pressão (o que o projeto estava acostumado: aulas presenciais de português brasileiro em formato de curso de extensão⁵⁶) e o sistema de alta pressão (o que a comunidade espera/precisa receber – demandas: falta de informações confiáveis na língua materna das populações migrantes participantes do projeto e o agravamento do isolamento social que migrantes, como já mencionado, já vivenciavam, mas foi agravado com a pandemia).

Buscando responder as questões supramencionadas, nossos redemoinhos começaram a se deslocar e movimentar muita energia sacudindo diversas estruturas. Primeiro, as equipes, uma vez que nossa preocupação inicial versava sobre buscar informações dos membros extensionistas a fim de saber acerca de suas situações. Segundo, em relação a população migrante, que nos procurava⁵⁷ como referência

⁵⁵ Em linhas gerais, nossa principal comunicação com a comunidade, nosso canal de escuta, era presencial e, primordialmente, durante as aulas. Apesar de possuirmos o cadastro dos alunos através das fichas de nivelamento, muitas vezes esses dados estavam desatualizados e/ou um único número de celular é compartilhado com um grupo de migrantes e/ou os migrantes estavam sem internet e não receberam o recado enviado, entre outros. Contudo, ressaltamos que enviamos para todos os números de celular e para todos os e-mails que tínhamos disponíveis naquele momento.

⁵⁶ Cabe mencionar que nesse momento o PBMIH já possuía várias frentes de atuação como citado ao longo desse trabalho; contudo, o coração das nossas atividades sempre foram as aulas de português para a comunidade migrante externa. Essa ação sempre contou com o maior público participante, nesse momento, a previsão era termos 300 alunos migrantes.

⁵⁷ Nesse momento, ainda não tínhamos sistematizado os contatos com a população migrante. Contudo, muitos dos migrantes que estudavam no projeto a mais tempo possuíam nossos números pessoais e, além disso, recebíamos através das nossas redes sociais, *FaceBook e Instagram*.

para tirar dúvidas sobre a situação pandêmica e as normativas instauradas pelo governo brasileiro.

A partir da consolidação das três etapas primordiais supra referidas, passamos nas subseções seguintes, para a explicitação dos três estágios.

4.3.4 Primeiro Estágio (Depressão Tropical)

Assim sendo, após essas primeiras ações que aconteceram de forma espontânea, sem muito planejamento e ainda na expectativa de um breve retorno das atividades presenciais. Começamos a perceber que a situação se alongaria mais do que esperado inicialmente; para tanto, nos concentramos, primordialmente, em restabelecer o canal de escuta ativo e efetivo que antes funcionava no chão da sala e que, naquele momento, passou a ser pelo *WhatsApp*. Nesse sentido, criamos grupos de trabalho no *WhatsApp* com a comunidade migrante; ademais, marcamos reuniões *online* com a nossa equipe e, aproveitamos da inter e da trans disciplinaridade⁵⁸ já estabelecida devido as outras frentes do PBMIH para nos concentramos em atender a nova demanda: informar os migrantes acerca da normativas e situações advindas da pandemia.

4.3.5 Segundo Estágio (Tempestade Tropical)

Após concretizado o primeiro estágio, ou seja, a organização nosso novo canal de escuta, grupos de *WhatsApp*, e a formação da equipe visando a elaboração dos materiais informativos. Iniciamos um diálogo mais próximo com o projeto Caminhos do SUS⁵⁹, do curso de medicina da UFPR. Essa aproximação objetiva a elaboração do nosso primeiro material informativo, uma que observamos através do nosso canal de escuta observamos um certo pânico e um sentimento de impotência em relação ao vírus, recebíamos da população vários questionamentos acerca do funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e acesso a modos de prevenção. Assim, com os ventos ganhando ainda mais força conseguindo mobilizando mais energia e matéria

⁵⁸ A equipe interdisciplinar foi composta por professores e alunos das áreas de Letras, Psicologia, Design, Jornalismo e migrantes ex-alunos do projeto.

⁵⁹ Tal projeto busca garantir os direitos e o acesso à saúde aos migrantes e refugiados residentes em Curitiba e faz parte, como mencionado anteriormente, do PMUB.

em meio ao caos e elaboramos, em parceria, com o projeto supramencionado nosso primeiro material⁶⁰.

Nessa esteira, após o primeiro material lançado, providenciamos avaliação com a equipe e com a população migrante que resultou na questionamentos e delineamento futuros, entre esses podemos citar: o design do material, o formato, as cores, a linguagem, as temáticas, entre outros.

4.3.6 Terceiro Estágio (Furacão)

No terceiro estágio temos efetivamente a implementação de um furacão, definido pela presença de ventos ainda mais fortes (>119km/h) resultando em enorme quantidade de energia sendo retroalimentado pelas etapas e estágios anteriores. Equitativamente, o terceiro estágio caracteriza-se, nesse caso, pela implementação de uma metodologia⁶¹ que resultou no desenvolvido, na elaboração e na tradução de materiais informativos, nas mais diferentes temáticas, voltados para a comunidade migrante⁶². Ao longo do período de isolamento foram desenvolvidos 18 materiais, em seis línguas cada (português, inglês, francês, crioulo haitiano, árabe e espanhol) visando facilitar o acesso à informação em momento de distanciamento físico e social. Ademais, os materiais foram elaborados em uma linguagem gráfica que, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão das informações, é maleável o suficiente para comportar composições de diversas línguas e dos diversos suportes de mídia (*Facebook, Instagram, WhatsApp*). Por fim, cabe mencionar, que um dos materiais elaborados ganhou versão impressa, a cartilha Valente é sua voz⁶³, o ACNUR imprimiu 12 mil cartilhas que foram distribuídas por todo estado do Paraná. Esse material visa conscientizar mulheres migrante acerca da temática da violência doméstica no contexto migratório perante as leis brasileiras e servir como ferramenta auxiliar para o trabalho nas redes de apoio e proteção.

⁶⁰ O material pode ser acessado em: <https://www.pbmihufpr.com/post/tem-d%C3%BAvidas-sobre-o-sistema-de-sa%C3%BAde>

⁶¹ Para saber mais sobre os processos metodológicos desenvolvidos nessa ação, acesse: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducao/article/view/106060/61719>

⁶² Todos os materiais podem ser acessados no seguinte endereço: <https://www.pbmihufpr.com>

⁶³ Disponível em: <https://www.pbmihufpr.com/post/valente-%C3%A9-a-sua-voz>

Nesse capítulo, objetivamos discutir, sobre o filtro da analogia proposta por essa tese, ações/materializações/(re)invenções do projeto PBMIH da UFPR. Para tanto, apresentamos primeiro, a implementação do PBMIH, em seguida, verificamos o percurso do PFS-Refugiados e, por fim, averiguamos a ação de desenvolvimento de materiais informativos. Por consequente, no próximo capítulo, *Capítulo 5 – Apontamentos e Considerações*, teceremos nossas considerações acerca das questões discutidas ao longo desse trabalho visando retomar os pontos que julgamos primordiais para esta tese, além disso, buscaremos trazer novos direcionamentos.

5 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

Entendemos esta seção não como final, mas como parte de toda nossa reflexão ao longo desta investigação, que não se finda, especialmente, no momento em que estamos vivendo, de curricularização das atividades extensionistas, como explicitados nos documentos apresentados no capítulo 2. Assim, passamos a uma breve recuperação das discussões travadas nos capítulos da tese, na sequência, uma problematização de alguns aspectos que gostaríamos de apontar e, por fim, alguns encaminhamentos de nossos desejos e tensionamentos sobre o lugar que gostaríamos/entendemos para a extensão.

5.1 OS MOVIMENTOS QUE OS CAPÍTULOS CUMULARAM

“O simples bater de asas de uma borboleta no Brasil pode ocasionar um tornado no Texas” (LORENZ, comunicação oral, 139º Encontro da Associação Americana para o Avanço da Ciência, 1969).

O pensamento acima citado parte de um encontro/conferência científica, no qual Lorenz dissertava sobre o funcionamento de sistemas caóticos, ou seja, que são caracterizados por serem não-lineares, dinâmicos e complexos. Neste trabalho, caracterizamos nosso objeto de análise, a extensão universitária, também como caótico, não no sentido recorrente (de algo que não possui organização ou seja passível de estruturação), mas na esteira do que elabora Lorenz: composto de diversas variáveis (com peso e forças distintas), direções nas mudanças e organização. Mais do que isso, como lidamos com seres humanos que estão inseridos dentro de esferas relativamente estruturadas ao longo dos anos (extensão, universidade, sociedade civil), é visível a impossibilidade de olhar para este objeto de forma distanciada e não-engajada.

Inicialmente, no capítulo 2, apontamos a trajetória da extensão universitária através dos documentos normatizadores, ressaltando as concepções do construto ‘extensão universitária’ desde 1911 (cursos e conferências ofertados pela Universidade de São Paulo) até 2012 (Plano de Política Nacional de Extensão Universitária), se estendendo à vida e à prática extensionista de hoje, 2022. Observamos, ao longo dessa trajetória de análise documental, que alguns aspectos

ainda permanecem até hoje, como a crença coletiva de que a função primordial e única da extensão visa um serviço assistencialista e de transmissão de conhecimento, da universidade para a sociedade. Por outro lado, entre as diferenças ao longo dos anos, nota-se a existência de um relacionamento de mão dupla entre universidade e comunidade, que tem como base a troca de saberes, de forma dialógica. Se antes a extensão, ao menos do ponto de vista documental, era algo menor e separado das instâncias de ensino e pesquisa, hoje, a universidade concebe a extensão como parte de seu tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão. Posteriormente ao plano nacional, discorreremos sobre a extensão em uma instância mais específica: a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Procurando alinhar as reflexões, apontamos como a UFPR se apropriou das diretrizes e as implementou em seu espaço físico e simbólico. Por fim, afunilamos a investigação acerca das atividades extensionistas de um dos projetos da UFPR: o Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Não esgotamos a descrição e análise relatando todas as atividades extensionistas do projeto, mas apontamos alguns dos principais marcos de 2013 até 2022.

Após realizar essa incursão sobre os documentos e demonstrar como o PBMIH se organiza dentro do plano de extensão da UFPR e nacionalmente, iniciamos o capítulo 3 com a nossa proposta de tese: a criação da analogia com base em modelos climáticos. Em linhas gerais, os modelos climáticos propõem a organização de sistemas complexos e dinâmicos, que possuem diversas variáveis, as quais não possuem um funcionamento linear ao longo do tempo. Tal proposta prevê três etapas iniciais e três estágios de mudança. As etapas podem ser entendidas como processos que vão se alterando a medida em que ganham força energética, ou seja, são relações entre as partes e o todo do sistema de forma cíclica e não-hierárquica. Já os estágios, nomeados de depressão tropical, tempestade tropical e ciclone tropical (furacão), explicam o funcionamento do sistema, o qual tem como a base a mudança de poder energético entre cada um dos estágios: indo de um mais fraco, com ventos que não passam de 61km/h, para um segundo no qual os ventos ultrapassam 50 km/h e, um último, que opera com ventos a partir de 119 km/h.

A partir da criação da analogia, o capítulo 4 se constitui na análise das atividades do PBMIH a partir desse encaminhamento. Assim, buscamos analisar a implementação do PBMIH enquanto projeto de extensão universitária.

Posteriormente, refletimos sobre a instanciamento da resolução do Programa de Formação Suplementar: ciclo de acolhimento acadêmico para estudantes refugiados (PSF-Refugiados). Por fim, apontamos mais uma das ações/(re)invenções do projeto PBMIH ao apresentar a criação dos materiais informativos, realizados durante a crise pandêmica instaurada pela COVID-19.

Ao retornar à agenda de discussões que propusemos neste trabalho, é importante que destaquemos que, junto com o potencial inovador de ações, projetos e programas extensionistas, há forças, que chamaremos de **dissipatórias**, as quais agem sobre a extensão e descortinam uma visão romantizada do processo extensionista. Assim, apontamos alguns dos problemas que atuam como ventos capazes de desfazer a rede extensionista.

5.2 O CHÃO TREME: QUAL O LUGAR DA EXTENSÃO?

Dali dá para ver paisagens onde a terra treme, mas também gira. (José Carlos Fernandes, 2017⁶⁴)

O trecho acima foi retirado de uma reportagem feita por José Carlos Fernandes, ex-colunista da Gazeta do Povo, para uma exposição do fotógrafo Brunno Covello. O artista estava expondo fotos que tirou no Haiti, as quais eram parte de um projeto de entrega de cartas de alunos haitianos do projeto PBMIH para seus familiares. Trazemos essa citação pelos seguintes motivos: a) José Carlos é jornalista e atuou no projeto PBMIH com ações em conjunto com alunos da Comunicação (curso no qual atua como docente); b) Brunno Covello é um fotógrafo que participou ativamente das atividades extensionistas do PBMIH, registrando momentos de interação entre professores e alunos e também eventos sociais dos alunos do projeto; c) entendemos que as mudanças climáticas e das atividades extensionistas falam sobre giros, alterações nos sistemas, os quais tremem e sacodem com frequência. Trazer esta citação, de atores do projeto PBMIH, é exemplificar o potencial inovador e, ao mesmo tempo, como a estrutura da extensão é frágil e pode ser estremecida.

⁶⁴ <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/jose-carlos-fernandes/a-terra-treme-e-gira--no-haiti-8hdvhckocwqr3j9cg0kuzazt9/>

De acordo com Albuquerque (2019), a qual tece considerações sobre a natureza dos sistemas dinâmicos, é

uma condição sine qua non [...] que o sistema se mantenha longe de condições de equilíbrio (para que continue vivo e se modificando, uma vez que o equilíbrio pode significar a morte do sistema). Há, no entanto, a tendência de que ele se organize depois de uma dada trajetória temporal, uma vez que há a estabilização de alguns padrões, e isso está intimamente relacionado ao ordenamento emergente [...] (ALBUQUERQUE, 2019, p.100)

A partir do cenário acima exposto, entendemos que as considerações da autora podem ser alocadas, também, para nossa compreensão da extensão como um organismo vivo. Neste sentido, para que um sistema continue vivo este não pode se equilibrar totalmente, uma vez que a estabilização total implicaria em uma não atuação das forças internas e externas ao sistema e, em última instância, na morte deste. Em relação aos momentos de desequilíbrio do nosso sistema, da extensão, discorreremos sobre alguns aspectos ao longo da apresentação da analogia no capítulo 4, a saber: a chegada de um grande contingente migratório, as mudanças nas necessidades desses migrantes (residência, ensino, trabalho no país), a pandemia causada pela COVID-19 e seus reflexos para o setor educacional, entre outros. Todos esses pontos incorreram em mudanças necessárias para que o PBMIH chegasse onde se encontra hoje.

Porém, o desequilíbrio também se manifesta na medida em que as atividades extensionistas do PBMIH começam a tensionar o entendimento estrutural e organizacional da extensão dentro da UFPR. Apontamos aqui os diversos embates e interrupções que tivemos no fluxo de trabalho do projeto, ao longo dos anos, resultante do conflito com as forças dissipatórias. A primeira delas está relacionada com o atual funcionamento da universidade e a dificuldade de trânsito de bens materiais (sala, material de escritório, impressão), documentação (editais de bolsa de fomento, autorizações) entre os departamentos, cursos e setores.

A segunda está relacionada com mudanças que ocorrem na alternância de coordenação e/ou funcionários onde os projetos estão alocados (departamento, cursos, setores). Perda/mudança de espaço acabam por inviabilizar diversas partes de projetos como o PBMIH. Tal questão esbarra no fato que as atividades nos setores

são, por vezes, pessoalizadas, ou seja, existe uma pessoa em um determinado curso, departamento, setor que possibilita/chancela as atividades extensionistas e, a mudança/troca de função desta pessoa, modifica o intercâmbio de informação e repasse de recursos materiais e simbólicos. Apontamos aqui, contudo, que, ao mesmo tempo que a pessoalização pode operar como um vento que empurra as ações extensionistas para longe, podendo culminar em seu fim, ela também é responsável pela manutenção dos projetos, dado que a energia centralizada por um indivíduo à frente de alguma das instâncias supracitadas pode ser redistribuída para a rede extensionista.

Além da força dissipatória provocada pelo engessamento da estrutura entre setores da universidade e do processo de pessoalização, trazemos também a necessidade que projetos como o PBMIH impõem às normativas da própria extensão universitária. Disponibilizamos abaixo as atribuições do coordenador de atividades extensionistas, conforme viabilizado pela resolução 57/19:

- I - identificar necessidades acadêmicas e sociais para o desenvolvimento de propostas de extensão universitária;
- II - buscar articulação da extensão com o ensino e a pesquisa e outras atividades desenvolvidas na UFPR ou em outros segmentos sociais;
- III - validar no Sistema de Gestão Acadêmica os relatórios de bolsistas e/ou voluntárias e/ou voluntários atuantes no período, como parte obrigatória dos relatórios anuais, parciais (quando solicitados pela COEX) e final do Programa e dos Projetos;
- IV - validar no Sistema de Gestão Acadêmica os relatórios de bolsistas e/ou voluntárias e/ou voluntários atuantes no período, como parte obrigatória dos relatórios anuais e final do Programa e dos Projetos;
- V - promover a articulação de sua equipe de extensão com as coordenações de cursos visando a possível creditação de carga horária a discentes;
- VI - encaminhar questões administrativas referentes a editais, chamadas e solicitações da Coordenadoria de Extensão; e
- VII - ser responsável pela inscrição do Programa (e os Projetos vinculados) ou Projeto isolado que coordena, no Encontro anual de Extensão e Cultura (ENEC) da Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), podendo participar da apresentação do trabalho de bolsistas e demais estudantes membros da equipe. (.UPRF, 2019)

A partir da quantidade de atribuições acima dispostas, nos perguntamos como apenas um indivíduo, um único coordenador, pode administrar e implementar todas as etapas com qualidade e atenção às especificidades da empreitada extensionista. Mais do que isso, uma vez que advogamos acerca de uma energia colaborativa dos

atores para a manutenção do sistema extensionista, a presença de apenas um coordenador e não de uma coordenação colegiada nos parece dissipar as nuvens que iniciam seu processo de cumulação. A tempestade precisa chegar, mas para que isso aconteça, a extensão precisa de diversas forças de atores distintos. No caso mais específico do nosso sistema, o PBMIH, apontamos que as (re)invenções do projeto só foram possíveis uma vez que “fugimos” do modelo atual de gerenciamento e implementação de ações, projetos e programas de extensão na UFPR, entre elas a previsão de uma coordenação colegiada, a qual sempre contou com a participação ativa de docentes e discentes do programa de graduação e pós-graduação.

Ao refletir sobre as forças dissipatórias elencadas até o momento, entendemos que tais problemas inviabilizam ou, ao menos, enfraquecem os estágios da analogia, para que se tenha um furacão. Mais especificamente, a não presença dos estágios descritos neste trabalho acaba por não possibilitar objetivos imprescindíveis pelo FORPROEX, como os dispostos pelos pontos 3, 5 e 6:

- 3. contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;
- 5. estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
- 6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas (FORPROEX, 2012, p.5)

A partir da necessidade inerente à extensão, de que as instâncias que envolvem o fazer extensionista sejam flexíveis o suficiente para permitir a existência das etapas e estágios que propusemos, nos perguntamos: qual o lugar da extensão? Nos parece que o lugar atual é de estremecimento, uma vez que dada as novas normativas de curricularização da extensão, ela ocupará um lugar de maior destaque, ao menos na distribuição de carga horária nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), mas talvez tenha dificuldades de uma existência plena pelos problemas que aqui levantamos. Acreditando no potencial da extensão, passamos a nos perguntar, então: qual lugar queremos/intencionamos para a extensão?

5.3 “NÃO MEXE COMIGO, QUE EU NÃO ANDO SÓ”: POSSIBILIDADES PARA A EXTENSÃO

O trecho acima, retirado do refrão da canção “Carta de Amor”, interpretada por Maria Betânia, exprime um pouco de nosso sentimento sobre a extensão: ela não está e não se faz só. As andanças da extensão se fazem de lugares simbólicos e físicos e, para explicitar nossas intenções sobre o lugar da extensão, nos pautaremos em duas frentes: nos saberes compartilhados e na ética do cuidado de Paulo Freire (1969) e na visão da extensão como uma tecnologia educacional. A tensão que entendemos ser necessária, o desequilíbrio para o crescimento da extensão se dá na presença do diálogo constante com o conhecimento, o qual está sendo sempre construído entre os atores do processo educacional. De acordo com Freire,

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1969, p.65)

Elicitamos que a extensão precisa de problematização, porque ela sempre surge de uma problematização. É do diálogo entre demandas da sociedade civil e possibilidades de atuação da universidade que emergem campos para a produção de conhecimento, transformação no contorno/entorno. Para que a transformação ocorra, entendemos que sentidos correntes dentro do ensino, pesquisa e extensão necessitam de alinhamento. Um desses pontos que compreendemos como cruciais se encontra disposto no objetivo 7, do documento de Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), o qual traz que a extensão deve:

possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País (FORPROEX, 2012, p. 5)

A partir do objetivo mencionado, apontamos que um aspecto que pode fazer conversar o tripé universitário, ensino-pesquisa-extensão, é o componente tecnológico, ou melhor, a concepção de tecnologia enquanto um fazer educacional. Ao iniciarmos nossa caminhada pela temática de como a tecnologia se insere na presente discussão, esbarramos no primeiro obstáculo da nossa jornada: sentimos

uma imensa dificuldade em encontrar estudos dentro da área das humanidades e, principalmente, pesquisas relacionadas à educação e/ou ao ensino-aprendizagem de línguas que admitissem a tecnologia e/ou o desenvolvimento tecnológico como parte integrante da área. No geral, quando se pensa em tecnologia e/ou desenvolvimento tecnológico, este se encontra esmagadoramente relacionado a ferramentas, produtos e meios que facilitam ensino-aprendizagem, como por exemplo, o uso do celular dentro da sala de aula, um aplicativo que possibilite as aulas na pandemia, ferramentas que tornem as aulas mais atrativas e dinâmicas, entre muitos outros. Em nosso levantamento, não encontramos estudos que considerem as soluções e mudanças desenvolvidas como tecnologias e/ou como parte do processo de desenvolvimento tecnológico.

Essa ideia corrente de tecnologia como um artefato ou uma ferramenta quase que mágica que facilite as tarefas e os processos que desempenhamos no dia a dia é, sem dúvida, a noção mais comum que encontramos; contudo, “sustentar essa imagem significa afirmar que não existe uma diferença essencial entre os utensílios de pedra da antiguidade e os modernos artefatos tecnológicos (GARCÍA et al, 200, p.130). Aliado a ideia de tecnologia como ferramenta, soma-se duas visões distintas: uma otimista e outra pessimista, teses opostas acerca do mesmo fenômeno. Enquanto os otimistas vislumbram a tecnologia como uma espécie de figura salvadora, a qual permitirá a manutenção e preservação do homem e do planeta (HERRERA, 1994; WCEAD, 1987; FORAY & GRÜBLER, 1996; FREEMAN, 1996; CARRANZA, 2001; AGAZZI, 2002; ANDRADE, 2004; BIN, 2004); os pessimistas sustentam a tese de que o desenvolvimento tecnológico desencadeou todos os males da humanidade e nos levará à ruína e até à extinção (MEADOWS, 1972; BARNETT & MORSE, 1977; ZARTH et al, 1998 apud COLOMBO & BAZZO, 2002; CARSON, apud CORAZZA, 1996, 2004, 2005).

Apesar de a ideia corrente de tecnologia como uma ferramenta ao alcance da mão que poderá nos salvar ou nos destruir; ou da ideia de que, a tecnologia é somente um produto da ciência, uma mera subordinação do conhecimento científico (o (ACEVEDO, 1998; LAYTON, 1988; GARCÍA et al, 2000; ACEVEDO DÍAZ, 2002a, 2002b; OSORIO M., 2002), da qual resulta os esforços de algum gênio em um laboratório secreto; nossa tese migra na direção oposta. Para tanto, advogaremos

contra a ideia central de tecnologia como uma ferramenta resultante dos esforços de quem faz “ciência de verdade”, caminharemos no sentido de contemplar, principalmente, o fator humano e social como força central do processo de desenvolvimento tecnológico conforme o modelo proposto por Pacey (1983).

Pacey (1983) inicia sua exposição confrontando a ideia de neutralidade da tecnologia. O autor questiona epistemologicamente o termo e os usos da tecnologia através de um percurso argumentativo baseado em um apanhado histórico de artefatos tecnológicos (moto de neve; bombas manuais de extração de água; tecnologias agrícolas, tecnologias da indústria têxtil, farmacêutica, nuclear, entre outros). O autor reafirma que a motivação por determinado tema ou recorte está condicionada a diversos fatores, tal como,

“o físico que trabalha com materiais magnéticos ou semicondutores pode ter um interesse inteiramente abstrato na estrutura da matéria ou no comportamento dos elétrons nos sólidos. Nesse sentido, ele pode pensar em si mesmo como um cientista puro, sem nenhuma preocupação com a indústria e a tecnologia. Mas não é por acaso que os materiais magnéticos com os quais ele trabalha são justamente aqueles usados em núcleos de transformadores e dispositivos de memória de computadores, e que os semicondutores investigados podem ser usados em microprocessadores. A escolha do objeto de pesquisa pelo cientista é inevitavelmente influenciada por requisitos tecnológicos, tanto por meio de pressões materiais quanto por meio de um clima de opinião sobre quais assuntos valem a pena perseguir. E grande parte da ciência é assim, com objetivos que estão definitivamente fora da tecnologia-prática, mas com uma função prática dentro dela⁶⁵.” (PACEY, 1983, p.7)

Nessa esteira, Pacey ressalta ainda a ambiguidade do vocábulo tecnologia, ocasionada por uma banalização do uso, sendo, segundo o autor, necessário uma distinção e um esclarecimento mais adequados do termo. Para tanto, inspirado no conceito de ‘ciência médica’ e ‘prática médica’, ou seja, através da distinção entre o

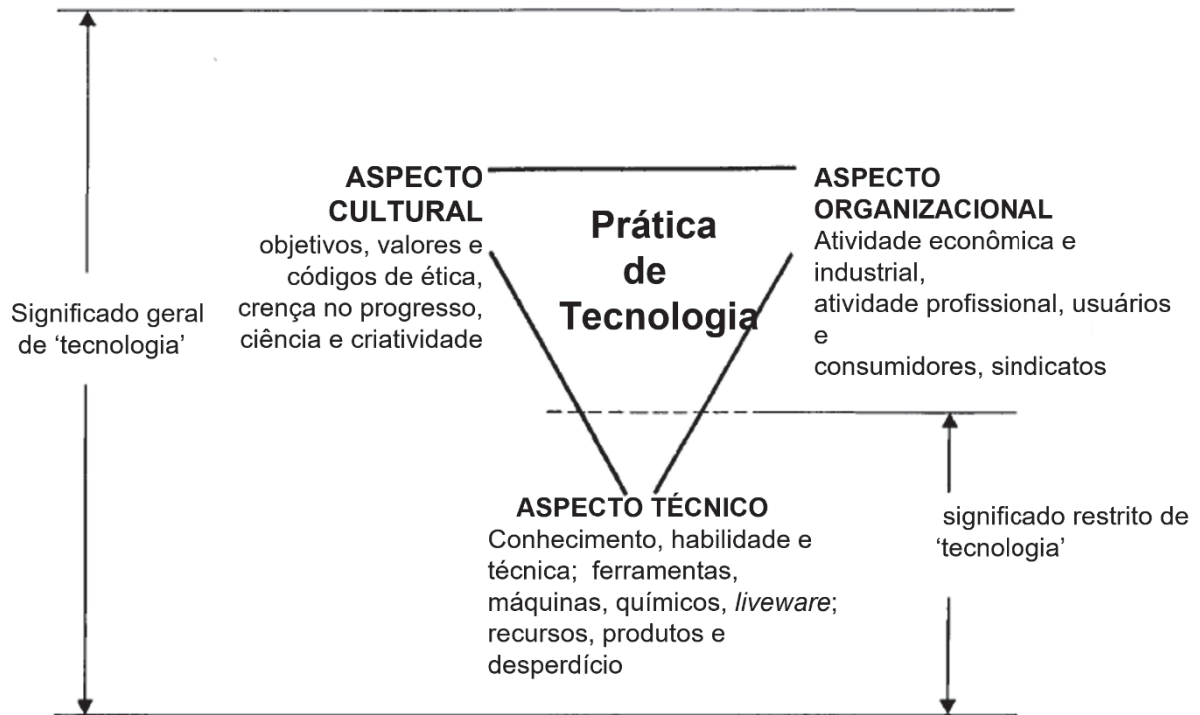
⁶⁵ No original: the physicist working on magnetic materials or semiconductors may have an entirely abstract interest in the structure of matter, or in the behaviour of electrons in solids. In that sense, he may think of himself as a pure scientist, with no concern at all for industry and technology. But it is no coincidence that the magnetic materials he works on are precisely those that are used in transformer cores and computer memory devices, and that the semiconductors investigated' may be used in microprocessors. The scientist's choice of research subject is inevitably influenced by technological requirements, both through material pressures and also via a climate of opinion about what subjects are worth pursuing. And a great deal of science is like this, with goals that are definitely outside technology-practice, but with a practical function within it. (PACEY, 1983, p.7)

desenvolvimento científico da medicina e a aplicação da medicina mediante à aspectos operacionais e culturais, Pacey propõe o conceito de Prática Tecnológica. Esse encaminhamento busca resolver as questões supramencionadas através da explicitação dos aspectos e valores envolvidos no desenvolvimento tecnológico, “poderíamos então ser mais capazes de ver quais aspectos da tecnologia estão ligados a valores culturais e quais aspectos são, em alguns aspectos, isentos de valor. Estaríamos mais aptos a apreciar a tecnologia como uma atividade humana e como parte da vida⁶⁶” (PACEY, 1983, p.4). Consideramos extremamente difícil conseguirmos nos distanciar o suficiente do sistema de consumo e produção ao qual estamos inseridos atualmente para refletir acerca das nossas motivações e escolhas ao ponto de tomar decisões mais lúcidas. Contudo, esperamos que estudos como o proposto por esta tese, mesmo que sejam passos tímidos, contribuam significativamente nesse sentido; em outras palavras, é primordialmente que nós (desenvolvedores do ‘conhecimento formal’ em espaço público, no qual, teoricamente, estaríamos mais livres dessas amarras) repensemos nossa função, espaço e importância no desenvolvimento e no questionamento das engrenagens que movem a sociedade; desmistificando os conceitos e processos do desenvolvimento tecnológico e/ou (re)invenções, o reforçando como um método naturalmente desenvolvido pelos seres humanos desde os primórdios da sociedade e contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

Na proposta de Pacey (1983), o desenvolvimento tecnológico se organiza como um sócio-sistema, no qual interagem três núcleos principais, a saber: **a) aspecto organizacional**: atividade econômica e industrial, atividade profissional, usuários, consumidores, sindicatos; **b) aspecto técnico**: conhecimento, habilidade e técnica, ferramentas, produtos químicos, *liveware*, recursos, produtos e resíduos; e **c) aspecto cultural**: metas, valores, códigos étnicos, crenças no processo, consciência e criatividade. A Figura 13 apresenta o diagrama conceitual de tecnologia e prática tecnológica proposto por Pacey.

⁶⁶ No original: we might then be better able to see which aspects of technology are tied up with cultural values, and which aspects are, in some respects, value-free. We would be better able to appreciate technology as a human activity and as part of life. (PACEY, 1983, p.4).

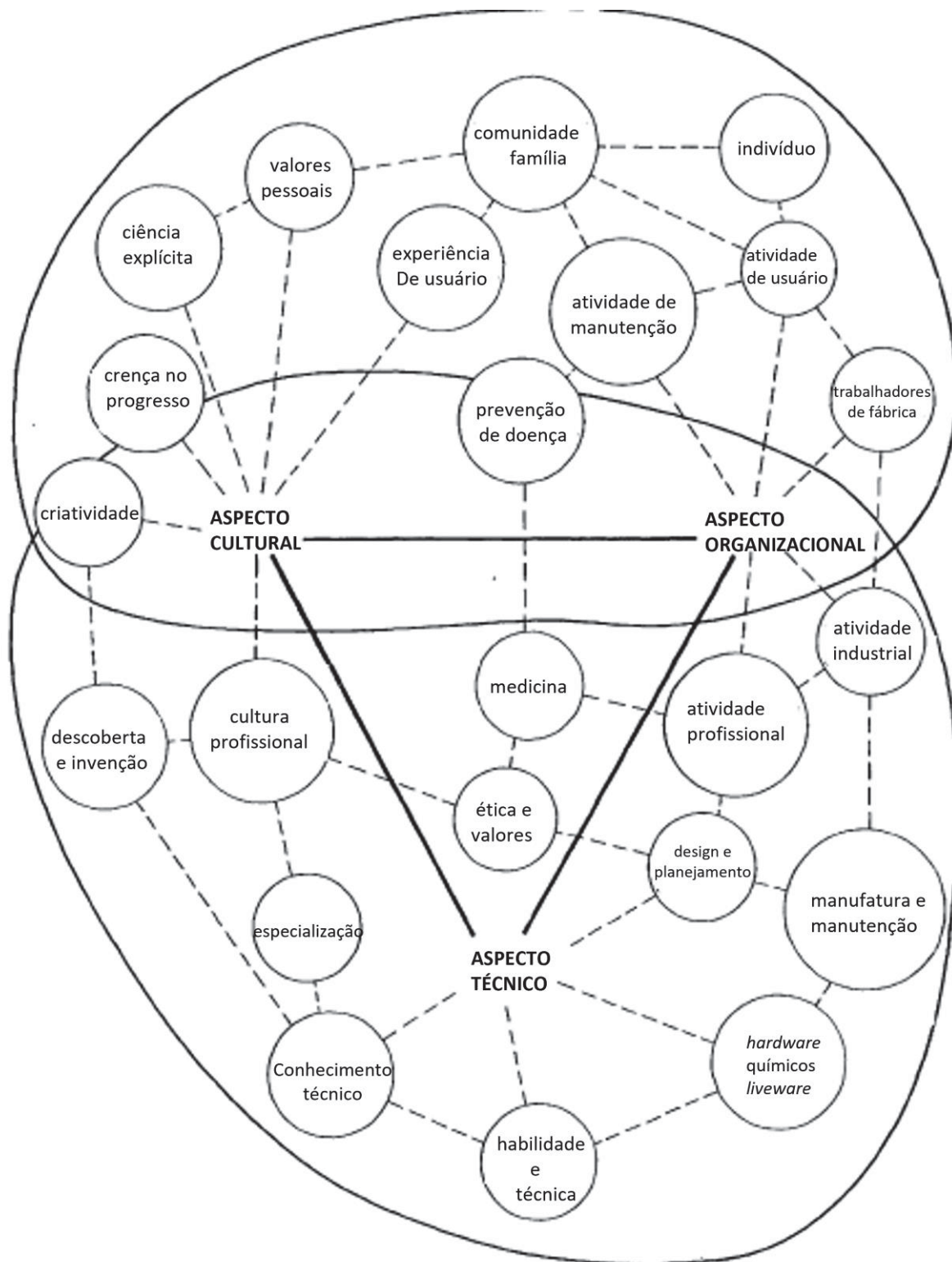
FIGURA 13 - DEFINIÇÕES ESQUEMÁTICAS DE 'TECNOLOGIA' E 'PRÁTICA DE TECNOLOGIA'⁶⁷



FONTE: Pacey (1983, p.6)

Em nosso ponto de vista, o modelo proposto é um ponto de partida notável para conceber o processo de desenvolvimento tecnológico e/ou de (re)invenções, visto que leva em consideração aspectos significativos de natureza distinta, não apenas elementos que, de maneira geral, são referidos como estritamente técnicos (equipamentos, ferramentas, conhecimento formal, entre outros). Salientamos, ainda, nossa consonância com as questões anteriormente levantadas, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico como um capital neutro, ambiguidade do termo e, principalmente, a tecnologia como atividade humana e parte da vida. Ademais, sua representação triangular, sugere um sistema não-linear, o que resultaria em uma proposta mais orgânica. A imagem da Figura 14 reforça a ideia de não-linearidade do modelo, na medida em que os elementos vão se interligando e interagindo a partir de uma espécie de rede de relações. A Figura 14 expõe a ampliação do modelo proposto por Pacey na Figura 13 explicitando o mapeamento da prática tecnológica.

⁶⁷ Tradução Nossa

FIGURA 14 - MAPA DA PRÁTICA TECNOLÓGICA DESENVOLVIDO A PARTIR DA FIGURA 13⁶⁸

FONTE: Pacey (1983, p.49)

Contudo, ao analisarmos mais criteriosamente o modelo desenvolvido por Pacey, observamos que, apesar da proposta contemplar aspectos de natureza distinta e, principalmente, a inclusão de elementos não considerados estritamente ‘técnicos’, nas descrições de cada aspecto (vide Figura 13) detectamos marcações hierárquicas entre as categorias, ou seja, a natureza não linear e orgânica do modelo parece não se confirmar, em razão de palavras como: *conhecimento* e *crenças*. Como estudantes/pesquisadores da língua, sabemos que palavras carregam em si muito mais do que aparentemente denotam, as escolhas do autor por relacionar *conhecimento* com aspectos técnicos e *crenças* com aspectos culturais indicam, ao nosso ver, uma valorização de um aspecto sobre o outro; visto que, culturalmente e historicamente, para a sociedade a qual estamos inseridos, o uso do vocábulo *crença* está, normalmente, relacionado a algo menor do que *conhecimento*.

Além disso, ao propor uma representação alicerçada em apenas três pontos estáticos se simplifica muito o processo de desenvolvimento tecnológico. Ademais, há questões de cunho teórico na concepção do modelo proposto por Pacey, na medida que o autor não menciona e/ou delimita o que ele entende por cultural, técnico e organizacional, por exemplo. Como conceituar ou delimitar o que é cultura? Em que medidas esses aspectos não são sobrepostos? A escolha do autor por um ou por outro parece arbitrária ou, no mínimo, pouco delimitado. Esta sobreposição e arbitrariedade é mais explícita ao analisarmos a Figura 14, na qual o autor exemplifica as relações entre os três aspectos. A título de exemplificação da problemática levantada, podemos apontar a opção do autor por selecionar *criatividade* como um elemento diretamente ligado aos aspectos culturais enquanto decidiu alocar *ética* e *valores* mais relacionados à aspectos técnicos.

Entendemos que para tentar suprir tais lacunas há a necessidade do desenvolvimento de uma proposta que pondere as seguintes premissas: a) não-hierarquizado: as forças devem operar de maneira orgânica, em outras palavras, de modo correlacionado em que cada elemento tenha peso e importância similar para a implementação e manutenção do sistema; e b) não-estático: o sistema deve operar de maneira dinâmica interagindo de forma complexa. Avaliamos extremamente relevante que a proposta contemple também as especificidades do desenvolvimento tecnológico na área das humanidades e, principalmente, leve em consideração a não-

neutralidade do desenvolvimento tecnológico, mensurando o papel da universidade pública nesse processo.

Assim, retomando nosso questionamento, acerca de que lugar intencionamos/tensionamos para a extensão, este parece ser um lugar físico e simbólico em que o fazer extensionista Freireano, da práxis transformadora do conhecimento e, o da prática tecnológica de Pacey se encontram e andam juntos. Procuramos, através da noção de 'analogia' mostrar uma lente para olhar para a extensão, uma que fosse flexível para entendê-la em sua não-linearidade e que, ao mesmo tempo, acolhesse a realidade e dificuldades impostas para sua existência. Defendemos aqui que a condição sine qua non para a extensão reside na mudança entre os estágios para que emergjam furacões. Entendemos que o furacão estremece, sacode, desequilibra, mas, também, que é neste chão caótico-harmonioso que a extensão se (re)inventa, renova, transforma a sociedade e a universidade.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Global Trends- Forced Displacement in 2020. Geneva: UNHCR, 2021. Disponível em: https://reliefweb.int/report/world/global-trends-forced-displacement-2020?gclid=Cj0KCQiA37KbBhDgARIsAlzce14mMAZtBlaNu8p-yOUWp7-zVaFYZ8XobF3cimX0JJrSTicOeB5OJT0aAI_zEALw_wcB Acesso em: nov. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Global trends forced displacement in 2019/2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/globaltrends2019/> Acesso em: jan. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Manual de procedimentos e de critérios para determinar a condição de refugiado: De acordo com a Convenção de Genebra 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. ACNUR Brasil, 2004.

ALBUQUERQUE, Jeniffer; GABRIEL, Maria; ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

ALBUQUERQUE, Jeniffer. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de português brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/207592> Acesso em: nov. 2022.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira**. Diretoria de Ensino Superior - Ministério de Educação e Cultura (MEC). Rio de Janeiro. 1966.

ATCON, R.P. **Proposta para a reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 1967.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

ACEVEDO, G. D. R. Ciencia, **Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología**. Revista Iberoamericana de Educación, 1998, No. 18. p. 107-143. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a

Educação, a Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em < <http://www.campus-oei.org/> >. Acesso em 19 Jan. 2021

ACEVEDO DÍAZ, J. A. (a). **Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes**. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003. Disponível em < <http://www.campus-oei.org> >. Acesso em 7Jan. 2021.

ACEVEDO DÍAZ, J. A. **¿Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la Educación CTS?** Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002 (b). Disponível em < <http://www.campusoei.org> >. Acesso em 8 Fev. 2021.

BORGES, Emílio; BRAGA, João Pedro. **O efeito de Coriolis: de pêndulos a moléculas**. Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 6, pág. 1416-1420, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422010000600036&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422010000600036> .

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL, **Lei da Migração**. República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante . Acesso em nov. 2022.

BRASIL, **Decretos nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. República Federativa do Brasil Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> .Acesso em: nov. 2022.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> .Acesso em: nov. 2022.

BRASIL, **Lei nº 256, de 28 de fevereiro de 1967** República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: set. 2022.

BRASIL, **Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: jan. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: jan. 2022.

BRASIL, Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada. Brasil - 2000/2001 Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC.

BRASIL, **Lei nº 9.323, de 6 de junho de 1946**. República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9323-6-junho-1946-417411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: jan. 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm Acesso em: jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CABETE, M. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e cultura portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Sfblh9>

Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60

CLARO, Carolina de Abreu Batista. **Do estatuto do estrangeiro à lei de migração: avanços e expectativas**. Boletim de Economia e Política Internacional | BEPI | n. 26 | Set. 2019/Abr. 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

CONARE; ACNUR. Plataforma Interativa de Decisões sobre Solicitações da Condição de Refugiado no Brasil. Recurso online, s.d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaNTQ4MTU0NGltYzNkMi00M2MwLWFhZWwtMDBiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzY3OTgxLTY2NjQtNDZlZmM0YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOj9>. Acesso em jan. 2022.

CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M.C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R.F.M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B.P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. (orgs.) **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p. 317-334. Disponível em: <https://bit.ly/2SfIJWj>

ELLIOT, L.; JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3jjLPU5>

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. I Encontro Nacional. 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> Acesso em: jan. 2021

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. II Encontro Nacional. 1988. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> Acesso em: jan. 2021

FORPROEX, Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada. Brasil - 2000/2001 Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Extensão Universitária: organização e sistematização. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – AM, 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: jan. 2021

GABRIEL, Maria; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; BORDINI, Maria Isabel Silveira. **Conjunturas políticas em contexto de migração e refúgio: um olhar glotopolítico**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c37fa258c710e38a3c8b5e9ff00959cb.pdf>

GABRIEL, Maria; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de. **Momentos críticos: formação informada no ensino aprendizagem de PLA em contexto de migração forçada**. Fórum linguístico (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/76540/47673>

GABRIEL, Maria; Figueiredo Silva, Maria Cristina; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; AOTO, Camila Akemi; LUCCHESI, Graziela Rosa da Silva; ROHDEN, Vanessa Diamante. **Traduções simbólicas em contexto migratório: (re)existência e democratização da informação**. Cadernos de Tradução (No prelo). Futuramente disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/index>

GARCÍA, M. I. G. et al. Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos. Madrid. 2000. p. 327.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 9, n. 2, p. 61-77, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ijSln4>

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

HAKIM, G. J. Cyclogenesis. Encyclopedia of Atmospheric Science. Edited by James R. Holton, Judith A. Curry and John A. Pyle, Academic Press, San Diego, v.6, p. 589–594, 2003.

LAYTON, D. Revaluating the T in STS. **International Journal of Science Education**, 1988, 10(4): 367-378.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: ____ (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas/RS: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <https://bit.ly/2G6B60X>

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In A.B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p.255-270.

MARTINS-BORGES, L; JIBRIN, M; BARROS, A, F, O. Clínica intercultural: a escuta da diferença. *Contextos Clínicos*, v. 8, n. 2, p. 186-192, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2015.82.07>. Acesso em: ago. 2021.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. In: *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>. Acesso em: jan. 2022.

MINISTÉRIO DO INTERIOR - Projeto Rondon - Extensão Universitária. Publicação 27/76, Centro de Serviços Gráficos do IBGE. Brasília, 1976.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 85-107.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. In: **Rev. Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014

National Geographic. **Coriolis Effect**, 2014. Disponível em: < <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/coriolis-effect/> > Acesso em 08/01/2021.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

NOGUEIRA, M. das D. P. **O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção**. Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932>. Acesso em: agost. 2022.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMIGRA). Informativo Conjuntural – 1 quadrimestre de 2022. 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/INFORMATIVOS_CONJUNTURAIS/Informativo_Conjuntural_-_1%C2%BA_quadri_2022_-_Corre%C3%A7%C3%A3o_13.10.22.pdf . Acesso em nov. 2022.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMIGRA) **A Imigração Haitiana No Brasil: Características Sociodemográficas E Laborais Na Região Sul E No Distrito Federal**. 2015. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A_imigra%C3%A7%C3%A3o_Haitiana_no_Brasil_Character%C3%ADsticas_Demogr%C3%A1ficas_na_regi%C3%A3o_Sul_e_no_Distrito_Federal.pdf . Acesso em nov. 2022.

PACEY, A. **The Culture of Technology**. Cambridge, MA: MIT Press. 1983.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Plano estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos de refugiados, migrantes e apátridas do Paraná. Curitiba, 2014.

REVISTA TOM CADERNO DE ENSAIOS. **Andanças**: travessias das migrações e refúgio. Curadoria do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Curitiba, v.4, n.7, 2018. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/cultura/tom/tom7.pdf>. Acesso em: 14 ago.2020.

REVISTA RESSONÂNCIAS. GABRIEL, Maria; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara; BORDINI, Maria Isabel Silveira; LYRA, Mariana Valera Albuquerque; Puchalski, Victor Oliveira (corpo editorial). Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Curitiba, v.1, n.1, 2020. Disponível em: https://issuu.com/ressonancias/docs/primeira_edicao .Acesso em: 14 jan. 2021.

SANTOS, A. M. D. **Modelo conceitual de ciclone tropical na bacia do Atlântico norte: estudo de caso**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências Atmosféricas, Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2018. Disponível em: < <http://200.17.114.109/bitstream/riufal/3195/1/Modelo%20conceitual%20de%20ciclone%20tropical%20na%20bacia%20do%20atl%C3%A2ntico%20norte%20-%20estudo%20de%20caso.pdf> > Acesso em: 09 jan. 2021

SILVA, B. A.; LEITE, R. R. M; REBOITA, M. S. **Tufões Haiyan e Haima: Características Durante a Formação, Maturação e Dissipação**. Anuário do Instituto de Geociências, UFRJ, v. 41 – 3, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/view/29506/16564>

SOUZA, Christie Andre; REBOITA, Michelle Simões. Intensidade do vento de dois ciclones tropicais obtida por diferentes conjuntos de dados. **Revista Brasileira de Geografia Física**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 067-075, mar. 2020. ISSN 1984-2295. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/242299>>. Acesso em: 04 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.26848/rbgf.v13.1.p067-075>.

TÊSO, J.M.C. 2006. Considerações sobre a tempestade tropical delta e influência na região autónoma da madeira. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal**. Disponível em:

<https://www.ipma.pt/export/sites/ipma/bin/docs/relatorios/meteorologia/rm.int_tem>

Acesso em: jan. 2021

TONHATI, Tânia; Cavalcanti, Leonardo; Botega, Tuíla; Oliveira, Antônio Tadeu de; **Os Imigrantes Haitianos No Brasil: A Empregabilidade Dos Haitianos No Mercado De Trabalho Brasileiro**. In: Observatório Das Migrações Internacionais (OBMIGRA) A Imigração Haitiana No Brasil: Características Sociodemográficas E Laborais Na Região Sul E No Distrito Federal. 2015. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A_imigra%C3%A7%C3%A3o_Haitiana_no_Brasil_Character%C3%ADsticas_Demogr%C3%A1ficas_na_regi%C3%A3o_Sul_e_no_Distrito_Federal.pdf . Acesso em nov. 2022.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ, **Estatuto da Universidade** do Paraná 1913. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ, **Estatuto da Universidade do Paraná 1946**. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Estatuto da Universidade do Federal Paraná 1956**. Curitiba –PR

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Estatuto da Universidade do Federal Paraná 1970**. Curitiba –PR

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Estatuto da Universidade do Federal Paraná 1974**. Curitiba –PR

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Relatório Anual da Universidade Federal do Paraná** 1985/1986. Curitiba –PR

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução CEP nº 56 de 1988**. Dispõe sobre Atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA (PROEC). **Boletim Gestão 2013-2016**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/gabinete/Boletim%20PROEC%202013-2016.pdf>. Acesso em: out 2021.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução CEP nº 16 de 1991**. Fixa Normas para execução do Programa Bolsa Extensão para estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução COUN nº 06 de 1997**. Aprova alterações no Estatuto da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução CEP nº 13 de 2014**. Aprova o edital de Reingresso da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução CEP nº 63 de 2018**. Aprova o edital de Ingresso Especial para Migrantes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução CEP nº 56 de 2019**. Aprova o programa PFS-Refugiados da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução CEP nº 57 de 2019**. Aprova o programa PFS-Refugiados da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Reitoria. **Portaria nº 754 de 2020**. Delibera sobre as atividades remotas da UFPR. Curitiba – PR.