

CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CONDITIONS FOR THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION IN HIGHER EDUCATION

CONDICIONES PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CONDITIONS D'INSERTION CURICULAIRE DE LA VULGARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Andréia Nunes Militão* 

Malvina Tania Tuttman** 

Introdução

A discussão das “condições para a Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior” é antecedida, neste artigo, pela problematização em torno dos sentidos do uso de diversos termos associados à Extensão Universitária, notadamente, no período posterior a aprovação do Parecer CNE/CES n. 608/2018 e da Resolução CNE/CES n. 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Argumenta-se que a adoção das expressões “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” da extensão descharacterizam a Extensão Universitária enquanto “terceira missão da universidade” (Sguissardi, 2019).

Sguissardi (2019, p. 40) assevera que “o mandato constitucional não eliminou as profundas ambiguidades do conceito de extensão”. O autor acrescenta a “racionalidade neoliberal, em que se acirram certos elementos centrais e princípios da racionalidade capitalista original, rege tanto o campo do ensino como o da pesquisa e, por que não dizer, da chamada extensão universitária” (Sguissardi, 2019, p. 48). Figura entre os desafios indicados pelo autor para a

* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

superação da mercadização e da mercantilização das missões da universidade. Em particular, a superação do tratamento da “extensão universitária – como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável economicamente” (Sguissardi, 2019, p. 54).

A discussão da extensão universitária não pode ser tratada de forma dissociada da universidade. A concepção de universidade que baliza este texto apoia-se em Chauí (2003) que assume a educação como bem público e que a universidade deve se orientar para o espaço público. Portanto, a universidade é entendida como espaço de decisão política.

Na perspectiva de Chauí (2003, p. 6), “por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade [...]. Neste aspecto, a Extensão Universitária assume lugar de destaque, pois por definição tem assumido a conotação de “instrumento de mudança social e da própria universidade” (Gadotti, 2017, p. 2).

Considerando a localização territorial e os aspectos culturais, econômicos e sociais atinentes a ela, bem como a cultura institucional, defende-se que cada IES elabore a sua política institucional de Extensão, rompendo com propostas padronizadoras que desconsideram os sujeitos e suas culturas e saberes.

Rompendo com uma concepção assistencialista de extensão universitária, ancorada na perspectiva de um intelectual como detentor do saber, que tem como tarefa resolver os problemas da sociedade, exatamente por compreender que o conhecimento relevante é produzido na/pela universidade, assumimos uma vertente não-assistencialista que refuta a lógica que temos que estender os conhecimentos para a sociedade, pois consideramos que a relação universidade-sociedade deve ser dialógica (Gadotti, 2017).

Deve-se inquirir: pretende-se meramente formalizar a Extensão ou almeja-se articular a universidade à sociedade? Consideraremos fundamental conferir destaque para que a própria universidade se prepare para receber a sociedade em seus espaços, por exemplo, abrir suas bibliotecas, cinematecas, auditórios, eventos e cursos para uso e não apenas ir para espaços da sociedade resolver os problemas, traduzindo uma perspectiva salvacionista.

Para tanto as IES têm como imperativo reformular seus Projetos Políticos Institucionais (PPIs), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Acrescentamos, ainda, que a extensão figura como campo de construção de conhecimento, não pode ser tratada como apêndice das demais tarefas da universidade, tampouco conferir menos prestígio acadêmico aos sujeitos que dela se ocupam. É preciso ressignificar a extensão universitária a partir de duplo movimento: reconhecimento como função docente e a ruptura com uma perspectiva aplicacionista do discente.

Qual projeto de extensão universitária que almejamos materializar nas IES? Advogamos pela construção de um projeto popular e emancipatório em detrimento de um projeto elitista de viés assistencialista. Para alcançarmos esta proposição defende-se, neste texto, condições (objetivas e subjetivas) para a inserção da extensão no currículo da Educação Superior. Assim, na primeira parte deste texto, argumentaremos sobre a importância da Extensão Universitária e na segunda seção problematizaremos a condições necessárias para as IES conferirem novo patamar para a Extensão Universitária. Problematiza-se quais são as condições que as IES devem garantir para que ocorra a institucionalização e a materialização da Resolução CNE/CP n. 7/2018?

A partir destes referenciais, o texto em tela, problematiza as múltiplas acepções para a Extensão Universitária na primeira seção. Não restringindo-se a uma discussão semântica, busca-se compreender os sentidos atinentes a cada terminologia. Na sequência, tratamos das condições para a inserção. Ao final tecemos alguns apontamentos.

Inserção curricular da extensão em detrimento dos conceito de “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação”

No tempo presente tem sido disseminado o uso dos termos “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) para nomear políticas, processos e práticas de inserção curricular da extensão na Educação Superior. Importante destacar que a Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para

a extensão na educação superior brasileira, está fundamentada no preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. Portanto, a defesa de que o currículo dos cursos de graduação contemple não só o ensino a ser oferecido para a totalidade das/os estudantes, mas a pesquisa e a extensão como direito para à formação acadêmica não é recente, pois remonta ao ano de 1988.

A trajetória de lutas pela integração da extensão ao currículo dos cursos de educação superior, ganham destaque a partir da percepção de uma dupla intencionalidade. Por um lado, tem a intenção de superar a elitização da educação superior em nosso país, rompendo com um modelo centrado em conteúdos, por vezes descontextualizado socialmente. É necessário considerar que a construção do conhecimento se dá no contexto social, historicamente localizado. Portanto, com uma inserção política, que pode tanto levar à consolidação de exclusões sociais como à perspectiva de inclusão/integração dos diferentes segmentos sociais aos bens e à cultura da sociedade. Por outro lado, articulada à essa intenção inicial, pressupõe como desejável uma profunda articulação entre os cursos superiores e a sociedade, como modelo para a organização institucional das universidades.

Essa concepção de Universidade e, respectivamente, de extensão, fundamenta, também, o pensamento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), instituído em 1987. O Fórum vem promovendo discussões sobre as concepções institucionais de Extensão Universitária, há 37 anos, em um movimento nacional articulado. Neste processo, o referido Fórum elaborou documentos referenciais que contribuem para a desmistificação de um possível perfil não acadêmico da extensão, quais sejam: o Plano Nacional de Extensão, de 1999, e o documento Universidade Cidadã, de 1998, além de documentos oficiais que tratam da interdisciplinariedade, da avaliação institucional, da institucionalização da extensão, da flexibilização curricular. Tais documentos gerados pelo FORPROEX, entre outros mais recentes, remetem a uma nova forma de pensar a Universidade e a extensão e buscam a inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e de pós-graduação, ainda fortalecida pela Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014 (PNE) que prevê a obrigatoriedade de integração das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos de graduação. Portanto, a Resolu-

ção CNE/CES n. 7/2018 não é uma proposta aligeirada e menos ainda de um governo. É uma política de Estado.

Cabe ressaltar que em nenhum desses documentos oficiais e na legislação pertinente à temática é utilizado o termo curricularização da extensão. Nas recomendações do FORPROEX, aprovadas no seu 48º Encontro Nacional, ocorrido na UERJ em dezembro de 2021, a terminologia utilizada é “INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO, o que nos parece mais apropriado.

Ademais a nomenclatura conferida - Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira – não a reduz à esfera “curricular”. O Art. 2º indica “[...] regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos [...]”. Deve-se aclarar a diferença entre disciplina e componente curricular, pois dessas nomenclaturas derivou-se termos inadequados, ao nosso ver, para nominar a inserção curricular da extensão. O formato “disciplina” engloba o “conjunto sistematizado dos conteúdos concernentes a uma área de conhecimento, organizados com oferta de aulas semanais durante o ano letivo, com presença obrigatória do docente e dos alunos” (Deliberação CE/CEPE – UEMS n. 267/2016).

Acrescenta-se que as disciplinas traduzem espaços de poder e, ainda, traduzem concepções de universidade e de sociedade (Viñao, 2018). Dessa maneira, o tratamento conferido à inserção curricular da extensão exprime interesses, concepções e disputas em torno de um projeto societário. Considerando que a extensão universitária se constitui, ao lado do ensino e da pesquisa, em missão da universidade, enquadrá-la como “disciplina” reduz o seu papel à esfera da inclusão na matriz curricular, anulando toda sua potencialidade social. Ademais, disciplina “comporta uma menor especificidade de significado quando comparada com componente curricular” (Militão; Figueiredo; Nunes, 2019, p. 29).

Reafirma-se que a extensão universitária, normativamente, está prevista como componente curricular e não como disciplina. Ao considerá-la como “componente curricular” a posicionamos como hiperônimo¹ do qual resultam

¹ Hiponímia consiste na relação de um termo mais específico num termo mais geral. Para Silva e Sant’anna (2009) a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificações próprias do sistema lexical. Isto significa que há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes. Exemplo: Na taxonomia

os hipônimos “disciplina”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular supervisionado”. O enquadramento da extensão universitária como “disciplina” com a função precípua de “creditação” confere a este componente curricular um rebaixamento de *status*, descharacterizando-o do seu lugar de componente da tripla missão universitária.

Embora perceba-se a predominância do tratamento de “disciplina” no âmbito das IES somada a alternância de *status* no cumprimento da Resolução CNE/CES n. 7/2018, descharacteriza o entendimento da extensão universitária na sua acepção normativa e conceitual. Quando normatizado/tratado como componente curricular pelas instituições, adquire maior relevo tendo, portanto, maior capilaridade na sociedade, em sentido oposto, a abordagem disciplinar abriga a extensão no interior da IES. Advoga-se, portanto, o tratamento da extensão universitária como componente curricular, visto que hierarquicamente ganharia maior relevo nas IES.

Cabe destacar que o recente processo de enquadramento da extensão universitária na perspectiva disciplinar foi também conferido ao estágio curricular supervisionado obrigatório em diversas instituições de ensino superior. A esse respeito, Militão, Figueiredo e Nunes (2019, p. 29), consideram “que por ter sido referido como componente no texto legal, a obrigatoriedade em ofertá-lo em aulas semanais, com horário fixo, durante o período letivo, não existe mais”. As autoras reforçam o entendimento do componente curricular que abarca todos os aspectos do currículo.

Por fim, retomamos o texto contido no Artigo 4 da Resolução CNE/CES n. 7/2018: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo 10% do total da carga horária estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, para reforçar que “fazer parte da matriz curricular dos cursos” não gera relação de sinonímia com disciplinariização. Tampouco “fazer parte” rebaixa a Extensão Universitária a condição de disciplina, ao nosso ver, a Extensão Universitária deve figurar nos PPCs das IES como componente curricular.

animal, mamífero engloba felino, canídeo, roedor, primata etc. Ver: SILVA, Fernanda Gomes da; SANT’ANNA, Simone. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, híponímia e hiperonímia. **Cadernos do CNLF**, v. 13, n. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

Aspectos centrais das diretrizes para extensão na educação superior brasileira

Constitucionalizada a partir de 1988 e substanciada em amplo conjunto normativo, tais como: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001; 2014), Plano Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2001; 2011), em documentos produzidos pelo Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2001; 2012), a Extensão Universitária adquire novos contornos a partir da aprovação da Resolução CNE/CP n. 7/2018.

Recuperando, brevemente, sua origem histórica no Brasil, ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão é apresentada como um “conceito ainda vago e polêmico de ‘terceira missão’” da universidade (Sguissardi, 2019, p. 39). Ainda no início do século XX a extensão teria sido influenciada por uma corrente europeia, com cursos populares “com o fim de aproximar-se da população para ilustrá-la – de ênfase culturalista”, por outro lado, uma corrente estadunidense “mais voltada para a utilização do conhecimento caracterizada pela ideia da prestação de serviços”. Porém, em um sistema com poucas universidades e crescente número de faculdades isoladas, a extensão serviu para múltiplos objetivos, até ser reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como princípio, assinalando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, abalizada no Artigo 207.

Permanecem, entretanto, ambiguidades em torno do conceito de extensão universitária, essa chamada terceira função da universidade (Sguissardi, 2019). Em um cenário de profundas transformações sociais, políticas e econômicas, com um crescente fenômeno de *mercadização* das instituições de ensino superior públicas e a *mercantilização* das instituições com fins de lucro, os desafios em torno do significado da extensão ou dessa terceira missão das universidades.

Essa discussão envolve a compreensão de diversos elementos conceituais, com destaque para o conceito de mercadização e mercantilização. Também envolve a compreensão da trajetória histórica ou construção da terceira missão das universidades, analisando a oferta da extensão universitária “para que Estado e para que Sociedade, para que classes ou frações de classes

sociais" (Sguissardi, 2019, p. 40) está pensada, ou está sendo executada essa missão da universidade.

Quando se trata da mercantilização, o avanço de grupos empresariais sobre a oferta de ensino materializa essa questão. Em 2016, a concentração do maior grupo privado do Brasil, representava a oferta de 1,5 milhões de matrículas no ensino superior e 500 mil matrículas na educação básica, ou seja, ao menos de 16% do total de matrículas da educação superior do país em cerca de 2400 IES. (Sguissardi, 2019). Esses grupos privados, de capital aberto, têm suas ações na bolsa brasileira desde 2007, criando um novo cenário da oferta privada.

Para além desse fenômeno, tem-se um outro fenômeno, caracterizado pela "difusão de um discurso de mercado", a "massificação da educação superior" o crescente número de mantenedores privados da educação superior e da pesquisa" e o "surgimento de um mercado global para serviços de educação superior e de conhecimento" que em línguas anglo-saxônica é denominada de *marketization* e que "no castelhano traduz-se (em má tradução) por *mercadização*" (Sguissardi, 2019, p. 42). Esse movimento, mais do que caracterizar a privatização, está no cerne do Estado, que passa a administrar as instituições públicas a partir de mecanismos típicos de mercado. Perde-se, portanto, o conceito de bem público, ou bem social, para uma lógica de enfoques empresariais, voltados para o mercado, ainda que mantendo-se o caráter público das instituições.

Pode-se reafirmar aqui a dupla face ou a dupla polaridade do Estado, como arena de contradições e conflitos permanentes, no capitalismo, dos interesses públicos versus interesses privado-mercantis. Confronto em que tendem a predominar estes últimos, no caso, quanto se visualiza o que está ocorrendo no âmbito da educação superior como parte do Estado em sentido amplo, como diria Gramsci (Sguissardi, 2018, p. 39).

Tem-se, portanto, a desconstrução do próprio conceito de universidade e em conjunto de sua missão, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, perde o sentido pelo qual foi criada. Segundo Dias Sobrinho:

[...] pelos conhecimentos, valores e práticas democráticas, sua missão histórica [da Universidade] é formar integralmente as pessoas, e, assim, contribuir para a consolidação e elevação do processo jamais acabado de construção e huma-

nidade. Sem valor público e social, uma universidade não é universidade (Dias Sobrinho, 2014, p. 661).

Sguissard (2019, p. 53-54) destaca uma série de desafios às instituições de ensino superior no que concerne a sua “terceira missão”, num rol de 14 desafios destaca-se a “extensão universitária como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável financeiramente”. Para o caso brasileiro, fica posto o desafio de fazer valer o que determina a Constituição Federal de 1988, conceber a educação como “um direito social e dever do Estado”.

Na contramão de um conjunto de diretrizes emanadas a partir de 2016 com viés padronizador, centralizador e controlador, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira conferem autonomia para as Instituições de Ensino Superior regulamentarem “as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios”, restando a prerrogativa das IES em organizar-se para atender o disposto nos textos normativos.

A Resolução CNE/CES n. 7 de 18 de dezembro de 2018 estabeleceu as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira, regimentando o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em um cenário marcado por aguda instabilidade política, notadamente no âmbito do Governo Michel Temer (2016-2018). Esse aspecto, inicialmente, provocou um processo de recepção negativa em relação ao novo normativo, pois simultaneamente o movimento de educadores abrigado em diversas entidades acadêmicas-científicas (Anfope, Anpae, Anped, ABdC, Forumdir, Cedes, Fórum Nacional Popular de Educação, entre outras) incidia a favor da revogação de duas resoluções direcionadas para a formação de professores (inicial e continuada).

O contexto de aprovação da Resolução CNE/CES n. 7/2018 se deu em um cenário permeado de reformas. Atinente à educação, a reforma foi en-

sejada majoritariamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação, por meio da propagação de resoluções

Para abordar o teor das Diretrizes para a Extensão Superior Brasileira (BRASIL, 2018), torna-se necessário discorrer sobre a conceitualização de “diretriz”. Esse recurso normativo emerge no início do século XXI assumindo um “caráter discursivo inovador” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12). Para Cury (2002, p. 193) as diretrizes “[...] assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, enquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo [...]”. Militão (2019, p. 456) ressalta que “Após a promulgação da LDB/1996 tornou-se comum a criação de diretrizes específicas para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional”.

Dada a ampla aderência no Conselho Nacional de Educação, as autoras denominaram de “era das diretrizes”. Portanto, as diretrizes:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no parecer (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 19).

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DCESB), entre outros aspectos, no Art. 1º, “define os fundamentos, princípios e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das IES” (Brasil, 2018). Depreende-se que o normativo não se restringe a adequação de 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação. Para além da inserção das atividades de extensão na matriz curricular, as IES devem revisar seus documentos institucionais, em particular: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

As Diretrizes, em questão, configuram-se como instrumento do planejamento educacional, pois trata-se de “ato intencional, político e técnico para direcionar as atividades do campo educacional, buscando racionalizar os fins e os meios para conseguir os objetivos propostos” (Castro, 2010).

É intencional, na medida em que não pode ser efetivado aleatoriamente. Ele implica conhecimentos da realidade, pressupõe escolhas e estabelecimento de meios para se atingir um determinado fim. É político, visto que está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade. É técnico, pois exige a utilização de meios eficientes para se obter os resultados. Tem como pressupostos básicos: o delineamento da filosofia da Educação do País, evidenciando o valor das pessoas e da escola na sociedade. Operacionaliza-se em planos e projetos e tem um caráter processual, constituindo-se, pois, em uma atividade permanente de reflexão e ação, na busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisão (Castro, 2010).

Ademais, enquanto dimensão do planejamento do sistema educacional, “Reflete a visão que se tem de mundo, de homem, exigindo, portanto, um compromisso com a construção da sociedade e deve atender tanto às necessidades de desenvolvimento do país quanto às do indivíduo (corresponde ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal)” (Castro, 2010, p. 2).

Na mesma direção que a DCESB expressa no Artigo 3º define “a Extensão Universitária Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre instituições de Ensino Superior e outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”, o FORPROEX (2012) formula o entendimento sobre a extensão universitária como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”. Em ambos os documentos, requer-se a interação dialógica da comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos e discentes), como também da sociedade.

Para Benetti, Sousa e Souza (2015, p. 26), amparados no documento do FORPROEX (2012), para defende que as ações de extensão devem ser respaldadas nos seguintes princípios: interação dialógica, interprofissionalidade/interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e impacto social. Esclarecem os autores que interação dialógica é condição *sine qua non* para “o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais devem ser marcadas pelo diálo-

go e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais" (Benetti; Sousa; Souza, 2015, p. 26).

Sobre o princípio da interdisciplinaridade/interprofissionalidade, ressaltam os autores supracitados, a necessidade de conferir tratamento do conhecimento produzido a partir de áreas e/ou disciplinas específicas, na perspectiva da intersetorialidade, ou seja, de forma integrada e coesa. Nesta mesma perspectiva, temos o entendimento sobre a amalgama necessária às três missões universitárias - indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão -, mas também da não hierarquização destes. Conforme Benetti, Sousa e Souza (2015, p. 26), "as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa)".

Outros dois princípios que se articulam são: impacto na formação do estudante e o impacto na transformação social. A respeito do primeiro, entende-se que a extensão contribui, sobremaneira, para que os discentes tenham maior contato com saberes e experiências sociais, políticas e culturais, acrescidas de novas e diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Com relação ao impacto na transformação social, a Extensão Universitária corrobora para "a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional e de aprimoramento das políticas públicas" (Benetti; Sousa; Souza, 2015, p. 26).

Uma das características que dificultam a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação em uma perspectiva mais ampla está na necessidade de registro e avaliação das ações. A resolução prevê em seu artigo 10 que prevê "contínua autoavaliação crítica" das ações, ou seu artigo 13 que determina que as IES devem ter em seu PDI, "forma de registro a ser aplicado nas IES, descrevendo as atividades de extensão que serão desenvolvidas ... estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão" entre outros elementos.

Ressalta-se que o problema aqui apontado não está no texto da resolução, mas sim na própria concepção de universidade que se instituí, conforme

já discutido neste texto, marcadamente mercadizada (Sguissardi, 2019), evitada de uma racionalidade neoliberal, em que a lógica de uma regulação se caracteriza por mecanismos de controle plataformizados, com registro pormenorizado dos processos e dos resultados de todas as ações, formas de dominação digital (Lima, 2021), que transformam as ações de extensão em práticas burocratizadas pelos controles e registros universitários, levando as ações de extensão à perda de sua potencialidade.

Considerações finais

Considerando os elementos conceituais, legais e teóricos apresentados no corpo do texto, comprehende-se que a inserção da extensão na educação superior deve ser realizada a partir de certas condições objetivas para professores, técnicos e estudantes, acompanhadas de questões institucionais. Com relação às questões institucionais, entende-se que o financiamento é central.

A inserção da extensão na educação superior só será viabilizada a partir de condições materiais concretas, levando a extensão universitária alcançar o patamar da pesquisa e do ensino. Neste aspecto, recursos direcionados para o deslocamento de docentes, discentes e técnicos para os diferentes espaços da sociedade, bem como a garantia de seguro e bolsas robustas são condições *sine qua non* para conferir materialidade a extensão universitária. Defende-se uma política nacional de extensão universitária que induza as IES a elaborarem políticas institucionais.

Outro aspecto central refere-se a infraestrutura, incluindo recursos materiais e recursos humanos acoplada a revisão da carreira docente e técnica, de modo que a realização das atividades de extensão seja valorada e computada. Por fim, defende-se que o amplo envolvimento da comunidade externa e interna na proposição. A construção de tais condicionalidades não podem ser concretizada apenas no currículo, mas deve ser induzida no PPI, PDI e PPC.

Por fim, essas condições devem ser acompanhadas de uma concepção de extensão como missão da universidade, em condições de igualdade com o ensino e a pesquisa, porém guardando sua especificidade como ação que envolve a articulação da Universidade com a sociedade em uma perspectiva crítica e emancipadora não reduzida a prestação de serviços ao mercado.

CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo: Este texto, de natureza ensaística, apoia-se em produção bibliográfica atinente à Extensão Universitária e aos seguintes documentos nacionais emanados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) para advogar a retomada do uso do termo correto “Inserção Curricular da Extensão Universitária” no âmbito da Instituições de Educação Superior, visto que o uso indiscriminado de “curricularização”, “disciplinarização” e “creditação” traduzem processos alheios daquele coadunado no âmbito do FORPROEX e materializado na Resolução CNE/CES n. 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESB, 2018). Na sequência, problematiza as condições necessárias para que as IES deem materialidade aos aspectos coadunados nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Em relação às condições concretas, defende-se: a) condições objetivas para professores, técnicos e estudantes (transporte que viabilize o deslocamento de docentes, discentes e técnicos; garantia de seguro e bolsas robustas; materiais diversos); b) financiamento compatível com a relevância e reposicionamento da Extensão Universitária como terceira missão; c) em âmbito nacional, defende-se uma política nacional de extensão universitária que induza as IES a elaborarem suas respectivas políticas institucionais e o chamamento de uma conferência nacional de extensão universitária; d) garantia de infraestrutura, incluindo recursos materiais e recursos humanos acoplada a revisão da carreira docente e técnica, de modo que a realização das atividades de extensão sejam valoradas e computadas; e, e) estímulo ao envolvimento da comunidade externa na proposição de ações de extensão. Por fim, entendemos que a construção de tais condicionalidades não podem ser concretizadas apenas no currículo, mas devem ser induzidas pelo projeto de universidade e materializada *a priori* no PPI, PDI e PPCs.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Inserção Curricular da Extensão na Educação Superior; Condições adequadas.

CONDITIONS FOR THE CURRICULAR INSERTION OF EXTENSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This essay is based on bibliographical production related to University Extension and the following national documents issued by the National Education Council and the Forum of Pro-Rectors of Extension of Public Universities (FORPROEX) to advocate the resumption of the use of the correct term “Curricular Insertion of University Extension” within the scope of Higher Education Institutions, since the indiscriminate use of “curricularization”, “disciplinarization” and “creditation” translate processes other than those agreed upon within the scope of FORPROEX and materialized in Resolution CNE/CES no. 7/2018 that established the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education (DEESB, 2018). Next, it problematizes the necessary conditions for HEIs to give materiality to the aspects agreed upon in the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education. Regarding the concrete conditions, we advocate: a) objective conditions for teachers, technicians and students (transportation that enables the movement of teachers, students and technicians; guarantee of insurance and robust scholarships; various materials); b) financing compatible with the relevance and repositioning of University Extension as a third mission; c) at the national level, we advocate a national policy for university extension that encourages HEIs to develop their respective institutional policies and the calling of a national conference for university extension; d) guarantee of infrastructure, including material and human resources coupled with the review of the teaching and technical career, so that the implementation of extension activities are valued and computed; and e) encouragement of the involvement of the external community in proposing extension actions. Finally, we understand that the construction of such conditionalities cannot be concretized only in the curriculum, but must be induced by the university project and materialized *a priori* in the PPI, PDI and PPCs.

Keywords: University Extension; Curricular Insertion of Extension in Higher Education; Adequate conditions.

CONDICIONES PARA LA INSERCIÓN CURRICULAR DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: Este texto, de carácter ensayístico, se basa en la producción bibliográfica relativa a la Extensión Universitaria y los siguientes documentos nacionales emitidos por el Consejo Nacional de Educación y el Foro de Prorrectores de Extensión de las Universidades Públicas (FORPROEX) para propugnar la reanudación de la uso correcto del término “Inserción Curricular de Extensión Universitaria” en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, ya que el uso indiscriminado de “curricularización”, “disciplinarización” y “acreditación” traducen procesos ajenos a los del ámbito del FORPROEX y materializados en la Resolución CNE /CES n. 7/2018 que estableció las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña (DEESB, 2018). Luego, problematiza las condiciones necesarias para que las IES den materialidad a los aspectos consistentes con las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña. En relación a las condiciones concretas, se propugnan las siguientes: a) condiciones objetivas para docentes, técnicos y estudiantes (transporte que posibilite el movimiento de docentes, estudiantes y técnicos; garantía de seguros y becas robustas; materiales diversos); b) financiamiento compatible con la relevancia y reposicionamiento de la Extensión Universitaria como tercera misión; c) a nivel nacional se propugna una política nacional de extensión universitaria que induzca a las IES a desarrollar sus respectivas políticas institucionales y la convocatoria a una conferencia nacional de extensión universitaria; d) garantía de infraestructura, incluyendo recursos materiales y humanos aunado a una revisión de la carrera docente y técnica, para que se valore y computa el desempeño de las actividades de extensión; y, e) fomentar la participación de la comunidad externa en la propuesta de acciones de extensión. Finalmente, entendemos que la construcción de tales condicionalidades no puede implementarse sólo en el currículum, sino que debe ser inducida por el proyecto universitario y materializada a priori en el PPI, PDI y PPC.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Inserción Curricular de Extensión en la Educación Superior; Condiciones adecuadas.

SOBRE AS AUTORAS

Andréia Nunes Militão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP). Professora Associada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Integra a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP), Red Latinoamericana de estudos sobre educação escolar, violência y desigualdad social (RESVIDES). Membro de corpo editorial da Revista Colloquium Humanarum e do Conselho Editorial Nacional da Revista Retratos da Escola. Realiza pesquisas sobre formação de professores (inicial e continuada), priorizando a análise de políticas, processos e atuação dos sujeitos nos processos formativos, Políticas Docentes, Profissionais da Educação e os contributos de Paulo Freire para a formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380335871229923>. Orcid: 0000-0002-1494-8375. E-mail: andreiamilitao@uem.br.

Malvina Tania Tuttman

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora emérita e ex-reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), de 2004 a 2011. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2012-2018), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2011. Foi presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE/RJ (2017-2019 / 2019-2020) e coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEE-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046159287859343>. E-mail: malvina.tuttman@gmail.com.

Referências

- BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena. Creditação da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 12 jul. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira** e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 - 2024 e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. (PNE - 2014 - 2024). Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão Permanente para aprofundamento dos estudos de extensão universitária. Comissão instituída pela Portaria CNE/CES n. 18 de 14 de setembro de 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.
- FÓRUM DE PRÓ-RETORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.
- GONÇALVES, Nadia G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.
- LIMA, Lícínia C. Máquinas de Administrar a Educação: Dominação Digital e Burocracia Aumentada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249276, 2021.
- MILITÃO, Andréia Nunes. A Institucionalização do Voluntariado: uma nova consigna para a educação brasileira? **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 453-476, 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18989>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- MILITÃO, Andréia Nunes; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; NUNES, Flaviana Gasparotti. Estágio Curricular Supervisionado: disciplina ou componente curricular? O que dizem os normativos da UEMS e da UFGD. In: PERBONI, Fabio; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza

(orgs.). **Lugares e não lugares do estágio supervisionado em Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul**: UEMS e UFGD. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; COSTA, Carmen Lucia Neves do Amaral; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, {S. l.}, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>. Acesso em: 20 out. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. O que será das instituições de educação superior comunitárias e confessionais? **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 27-42, set./dez. 2018.

UEMS. **Deliberação CEPE n. 268, de 29 de novembro de 2016**. Trata do Regimento Interno dos Cursos de Graduação da UEMS. Disponível em: <https://www.uems.br/legislacoes/detalhes/resolucao-cepe-1864>.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.