

A curricularização da extensão nas vozes de docentes do ensino superior: entre tensões e contradições discursivas

*The curricularization of extension in the voices of college professors:
between discursive tensions and contradictions*

*La curricularización de la extensión en las voces de los docentes de la educación superior:
entre tensiones y contradicciones discursivas*

Andréa Bier Serafim^I

Márcia Aparecida Amador Mascia^{II}

Luciana Aparecida Silva de Azeredo^{III}

RESUMO

Ancorado na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso, este artigo tem como objetivo problematizar a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, no entrecruzamento dos efeitos de sentido que emergem dos/nos dizeres de docentes do Ensino Superior a respeito da curricularização da extensão e da forma como ela vem sendo operacionalizada na instituição *locus* desta pesquisa. O *corpus* consiste em entrevistas semiestruturadas com três professores de um Centro Universitário da região Sul do Brasil. Apresentamos o contexto de produção da Resolução CNE n. 7/2018 e, também, o contexto da instituição *locus*. Os resultados da análise das entrevistas apontam para efeitos de sentido que evidenciam as tensões e contradições constitutivas do discurso e que se manifestam através do embate entre duas formações discursivas: uma alinhada ao discurso governamental e ao institucional e uma de problematização da atuação do docente horista em relação à remuneração e à avaliação.

Palavras-chave: Resolução CNE/CES n. 7, de 2018. Professores do Ensino Superior. Análise do Discurso. Curricularização da Extensão. Políticas de Educação.

ABSTRACT

Anchored in the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis, this article aims to problematize Resolution CNE/CES No. 7, of 2018, in relation to the effects of meaning that emerge from/in the statements of college professors regarding the curricularization of extension and the manner in which it has been operationalized in the institution that constitutes the locus of this research. The corpus consists of semi-structured interviews with three professors from a Higher Education Institution in the southern region of Brazil.

^IFAE Centro Universitário, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: andrea.serafim@fae.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-2003-6601>

^{II}Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. E-mail: marciaaam@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0001-5305-7332>

^{III}Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: luciana.azeredo@cefetmg.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3709-2597>

The context of the production of Resolution CNE/CES No. 7/2018 is presented, as well as the context of the locus institution. The results of the interview analysis point to effects of meaning that highlight the constitutive tensions and contradictions of discourse, manifested through the clash between two discursive formations: one aligned with governmental and institutional discourse and another related to the problematization of the role of hourly professors with regard to remuneration and evaluation.

Keywords: Resolution CNE/CES No. 7, of 2018. College professors. Discourse Analysis. Curricularization of extension. Education Policies.

RESUMEN

Basado en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso, este artículo tiene como objetivo problematizar la Resolución CNE/CES n.º 7, de 2018, en contraposición con los efectos de sentido que emergen de los discursos de los docentes de la Educación Superior sobre la curricularización de la extensión y la forma en que se está implementando en la institución objeto de esta investigación. El corpus consiste en entrevistas semiestructuradas con tres profesores de un Centro Universitario en la región Sur de Brasil. Presentamos el contexto de producción de la Resolución CNE n. 7/2018 y también el contexto de la institución objeto. Los resultados del análisis de las entrevistas señalan efectos de sentido que evidencian las tensiones y contradicciones constitutivas del discurso, manifestándose a través del enfrentamiento entre dos formaciones discursivas: una alineada con el discurso gubernamental y el institucional, y otra que problematiza la actuación del profesor que cobra por horas con relación a la remuneración y la evaluación.

Palabras clave: Resolución CNE/CES n.º 7, de 2018. Docentes de la Educación Superior. Análisis del Discurso. Curricularización de la extensión. Políticas de Educación.

INTRODUÇÃO

Tendo como objeto geral de investigação as Políticas Públicas de Educação Superior, este artigo toma como objeto específico a curricularização da extensão, problematizando, por um viés discursivo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Superior (CNE/CES) n. 7, de 2018, a partir da escuta de docentes do Ensino Superior.

A Constituição Federal de 1988 apresenta o caráter indissociável entre pesquisa, ensino e extensão. A partir de sua promulgação, o debate sobre o papel da extensão intensifica-se, como se observa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Inicialmente, o debate deu-se de forma tímida, culminando na inclusão das atividades de extensão na matriz curricular em 2018, com a publicação da Resolução CNE/CES n. 7/2018, foco deste artigo. Tal Resolução apresenta como a extensão deveria ser implementada nos currículos até 2021, tendo esse prazo sido estendido para 2023 em decorrência da pandemia de Covid-19.

Pouquíssimos trabalhos foram encontrados no levantamento de pesquisas existentes sobre a curricularização da extensão tendo como base o referencial teórico-metodológico discursivo adotado por este estudo, a partir das palavras-chave “curricularização da extensão,” “análise discursiva” e “dizeres de professores universitários.” A seguir, são elencados os trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa, na forma de Quadro 1:

Quadro 1 – Resumo do Estado da Arte.

Título	Autor/ano	Alguns apontamentos
As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização	Sguissardi, 2019	Traz uma discussão sobre a universidade, entendendo a extensão pelo viés da mercantilização.
Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária	Serva, 2020	Empreende uma análise a partir do ciclo de políticas de Ball (1994) e conclui que a curricularização representa uma conquista e que pode promover uma educação transformadora.
Práticas e perspectivas da extensão universitária: um estudo com professores da educação	Vargas, Konageski e Araújo, 2021	Apresenta uma análise textual-discursiva de uma amostragem de 116 professores que atuavam na Educação Superior sobre a curricularização da extensão, a partir de um questionário aplicado. Concluiu-se que os professores da Educação Superior reconhecem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; porém, evidencia-se em suas práticas pedagógicas a centralidade no ensino e na pesquisa.
Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da Educação Superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária	Wociechoski e Catani, 2022	Apresenta um estudo acerca da burocratização da Educação Superior, no que tange à extensão universitária, por meio da análise da Resolução CNE n. 7/2018, apontando que a resolução foi elaborada por docentes ligados à causa extensionista, mas sem a participação de estudantes e da sociedade em geral.
Uma análise discursiva da avaliação da extensão na resolução CNE/CES n. 7: o <i>Big Brother</i>	Serafim e Mascia, 2022	Aponta, a partir do referencial teórico foucaultiano, a vigilância e o controle evidenciados nos detalhes da resolução em relação ao fazer da instituição, do professor e do estudante.
A curricularização da Extensão: possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro	Wociechoski e Catani, 2023	Analisa o processo de implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo analisados documentos e entrevistados professores. Concluiu-se que a instituição optou pelo não aumento da carga horária dos cursos, mas pela criação de dois dispositivos de inserção curricular: Requisito Curricular Suplementar (RCS)/Atividade Curricular de Extensão (ACE) e disciplinas mistas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Como é possível observar, não foi focalizado nenhum trabalho que tome como referencial teórico a Análise do Discurso (AD) e/ou tem seu *corpus* composto por entrevistas semiestruturadas com professores que trabalham diretamente com a nova política de curricularização da extensão, o que aponta para a necessidade de debates a esse respeito. Desse modo, considera-se o tema proposto de grande relevância, tanto acadêmica quanto social, uma vez que este artigo avança em relação aos estudos acerca da curricularização da extensão em curso.

Tendo em vista o contexto acima, este artigo tem como objetivo problematizar, pela lente discursiva, a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, no entrecruzamento dos efeitos de sentido que emergem dos/nos dizeres de docentes do Ensino Superior a respeito da curricularização da extensão e da forma como ela vem sendo operacionalizada na instituição *locus* desta pesquisa.

O referencial teórico-metodológico adotado está embasado na AD de linha franco-brasileira, tendo como principais autores Pêcheux e Orlandi. O *corpus* consiste em entrevistas semiestruturadas com três professores universitários sobre suas experiências com a curricularização da extensão.

Com intuito de realizar a problematização proposta, além da introdução, o artigo organiza-se em três seções: um breve resgate histórico da extensão universitária de modo geral e das condições de produção macro¹ da Resolução CNE n. 7/2018; o dispositivo teórico-analítico e as condições de produção micro, no caso a instituição *locus*; e a análise das falas dos entrevistados, seguida de algumas considerações.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A RESOLUÇÃO CNE N. 7/2018: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO MACRO

Os primórdios da extensão têm as universidades europeias como base. Rocha (1984) destaca a França, a Bélgica, a Itália, a Alemanha e a Inglaterra como de grande importância para o serviço de prestação à comunidade. Por sua vez, na América Latina, conforme Freitas Neto (2011), pode-se apontar como início da extensão um movimento estudantil contra a interferência do clero na educação, ocorrido na Argentina em 1918.

No Brasil, Rocha (1995) e Cunha (2007) atestam a Universidade Popular Livre de São Paulo como sendo a primeira que registrou atividades extensionistas, por meio de cursos abertos à comunidade, de dezembro de 1914 a 1917.

No período de 1931 a 1963, muitas atividades extensionistas aconteceram nas universidades, com destaque para a popularização das ciências, artes e letras (Sousa, 2010). Após o golpe de 1964, a extensão passou a ser utilizada com propósitos políticos. O principal projeto desse período é o Rondon, no qual os alunos passam a atuar em comunidades, com destaque para a ação política, e não para as necessidades da população.

A década de 1980 é marcada pela retomada dos movimentos sociais. O texto da Constituição de 1988 traz, em sua essência, tal conteúdo (Sousa, 2010). Trata-se de um momento em que os debates se tornam necessários, o que levou ao surgimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), no ano de 1987; do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT), com início em 1998; e do Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP), criado pelas instituições privadas, em 2002.

No período subsequente, de 2014 a 2024, a extensão universitária ganhou maior espaço, e sua efetivação foi incorporada à matriz curricular. Isso foi observado na meta 12.7, que estabelece: “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p. 11).

Nesse contexto, surge a Resolução CNE/CES n. 7, datada de 18 de dezembro de 2018, foco deste artigo. Essa resolução define os fundamentos e procedimentos para a realização da extensão universitária, destacando a necessidade de dedicar, no mínimo, 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação a atividades extensionistas.

1 Para a AD, as condições de produção referem-se aos fatores que moldam a produção, a circulação e a interpretação dos discursos. As condições de produção *macro* relacionam-se a determinações mais amplas e abrangentes, como as estruturas sociais, econômicas e culturais, enquanto as condições de produção *micro* emergem de fatores e contextos imediatos que afetam diretamente a formação e o entendimento dos discursos, como as características dos interlocutores, as relações entre os falantes e o contexto situacional específico.

Para sua elaboração, foi formada uma comissão da CES, composta por membros de universidades públicas federais, estaduais, particulares e confessionais. Esses membros possuíam formações diversas, incluindo Sociologia, Filosofia, Física e Economia. No entanto, é importante ressaltar que não houve participação de membros com formação na área de Educação. Além disso, como forma de auxiliar na elaboração da Resolução, foram criadas subcomissões de apoio para colaborar com os trabalhos da comissão principal (Brasil, 2018a).

A seguir, apresenta-se um quadro-resumo do processo de desenvolvimento da referida Resolução (Quadro 2).

Quadro 2 – Desenvolvimento da Resolução n. 7 a partir do Parecer n. 608.

16 de fevereiro de 2017	Início do debate para estabelecimento das diretrizes da extensão.
6 de abril de 2017	Reunião das comissões com a presença dos membros do CNE e dos representantes dos fóruns para a definição do cronograma para as ações seguintes.
2 de junho de 2017	Segunda reunião ampliada da comissão, na qual foram destacadas as prioridades e a necessidade imediata de um marco regulatório para a extensão, em especial a interação com as dimensões avaliativas e regulatórias, além de padrões e critérios para o fomento da extensão.
28 de setembro de 2017	Conclusão da proposta do parecer e da resolução; os conceitos-chave da extensão foram definidos e se transformaram na construção da primeira minuta a ser debatida.
28 de setembro de 2017	Reuniões dos fóruns em encontros nacionais para discutir a minuta. A extensa discussão favoreceu o detalhamento das atividades de extensão, bem como das políticas institucionais.
18 de dezembro de 2017	Promulgação da Resolução.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Na Resolução CNE/CES n. 7, o conceito de curricularização da extensão é apresentado no artigo 3º, com destaque para a questão da integração na matriz curricular, na forma de componente curricular:

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam 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 (Brasil, 2018a, p. 1).

Wociechoski e Catani (2022) destacam que a burocratização do processo de curricularização da extensão está intrinsecamente ligada aos documentos institucionais. Tais documentos abrangem uma variedade de evidências que devem ser registradas, monitoradas e avaliadas de forma contínua. Por exemplo, o registro na documentação do aluno é parte desse processo. Além disso, com base nas reflexões de Foucault (2008), essa abordagem de trabalho molda o comportamento tanto dos estudantes quanto dos docentes, seguindo as diretrizes específicas das instituições onde atuam. Essa temática foi explorada em detalhes na tese que deu origem a este artigo (Serafim, 2023).

As atividades de extensão, conforme definidas pela Resolução, envolvem diretamente a comunidade externa, aproximando-a das instituições de Ensino Superior. Essas atividades podem construir programas institucionais, incluindo iniciativas governamentais que atendam a políticas municipais, estaduais, distritais e nacionais. Estão sujeitas a uma autoavaliação crítica constante, devem estar articuladas com o ensino e a pesquisa, contribuir para a formação dos estudantes, qualificar os docentes e estabelecer relações com a sociedade e parceiros. Essas dimensões acadêmicas institucionais são essenciais para o desenvolvimento das áreas enfatizadas pela Resolução CNE/CE n. 7, que incluem comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, bem como atividades sociais em geral.

As áreas acima descritas evidenciam a filiação da Resolução a documentos internacionais, particularmente à Agenda 2030 (Unesco, 2016), para a qual a educação tem sido considerada um mote do desenvolvimento e atuará diretamente na economia de um país por meio da formação de estudantes. Da educação espera-se que os sujeitos possam promover a transformação social e econômica, contribuindo para erradicar a pobreza, proteger os recursos naturais e promover sociedades pacíficas e inclusivas, entre outros objetivos, conforme os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) expressos na Agenda 2030 (Morosini e Mentges, 2020).

Em suma, a Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, objeto deste estudo, estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira e regulamenta o disposto na meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024, na esteira dos ideais preconizados pelas agências internacionais.

Urge ressaltar que as instituições de nível superior podem oferecer a curricularização da extensão de diferentes formas: como componente curricular, como parte de um componente curricular ou ainda como atividade de extensão que pode ser validada pela instituição. De acordo com a Resolução:

Art. 8 As atividades de extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II – projetos;

III - cursos e oficinas;

IV – eventos;

V- prestação de serviços (Brasil, 2018a, p. 2).

Na instituição *locus* desta pesquisa, entre os componentes curriculares ofertados nos cursos de graduação, encontram-se aqueles relativos à extensão, denominados *Labs*, que possuem aulas e sistema avaliativo próprio, regulamentado por portaria, com a solicitação institucional de que sejam realizados projetos de impacto que atendam à sociedade e sejam devidamente registrados e divulgados nos canais de comunicação institucionais.

Com relação ao sistema avaliativo próprio para os componentes curriculares com atividades extensionistas, são sugeridos diversos instrumentos de avaliação além da prova, sendo que nenhum deles é obrigatório. Entretanto, é necessária ao menos uma avaliação individual, seja ela qual for. De acordo com o andamento do trabalho, são sugeridas outras ferramentas, como relatório, *template*, prova oral, prova escrita, exercícios, apresentações, participação na construção do projeto, entre outros.

Tendo sido apresentadas, em linhas gerais, as transformações da/na extensão que culminaram na Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, bem como a forma como ela vem sendo operacionalizada na instituição investigada, a seguir será abordado o dispositivo teórico-analítico empregado, seguido das análises empreendidas.

DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO MICRO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista que toma como *corpus* entrevistas semiestruturadas² sobre o tema em questão, a partir do viés discursivo.

Do ponto de vista dos dispositivos ou procedimentos metodológicos, o estudo circunscreve-se teórica e metodologicamente na AD Franco-brasileira, que tem como autores expoentes Pêcheux, na França, e Orlandi, no Brasil. A AD se postula como uma “disciplina de entremeio” (Orlandi, 2007) e situa-se às margens das chamadas Ciências Humanas enquanto prática de leitura interpretativa, pois, para Pêcheux (2002, p. 44), “todo fato já é uma interpretação.”

Dois conceitos são basilares para essa perspectiva teórico-analítica: discurso e sujeito. Por discurso, não se faz referência à língua ou às expressões linguísticas, mas ao que é materializado na/pela língua. Para Orlandi (2007, p. 15), “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Assim, analisar o discurso significa “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2007, p. 15). Dito de outro modo, o desafio proposto pela vertente teórico-metodológica aqui adotada é “realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzem o discurso a análises de aspectos puramente linguísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre ideologia” (Brandão, 2004, p. 103).

Partindo da materialidade linguística de seu *corpus*, o analista do discurso precisa chegar ao modo como se organizam e se produzem os sentidos; *corpus* este que, segundo Fernandes (2007, p. 81), apresenta-se como um “universo discursivo marcado por instabilidade, que explicita as movências e a inquietude dos sujeitos.” Resumidamente, a análise do discurso questiona como o texto significa e se constitui na imbricação entre descrição e interpretação.

Pode-se dizer que a interpretação é realizada em uma dupla dimensão: a do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva), sobre os quais se discorrerá mais adiante, uma vez que a AD trabalha com um objeto inscrito na relação da língua com a história (Ernst-Pereira, 2009).

Por sua vez, discurso e sujeito estão intimamente interligados, sendo que “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2007, p. 21). Para a AD, o sujeito não é dono de seu dizer, ele se constitui por meio de sua inserção na linguagem, que o determina pela exterioridade, a ideologia, e pela interioridade, o inconsciente. Nesse sentido, entende-se sujeito como lugar-sujeito, a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições ou formações discursivas (FD). Os sentidos são produzidos, compreendidos e interpretados pelos sujeitos dentro de determinadas FD que os afetam e os constituem como sujeito daquela FD.

Por FD, entende-se aquilo que pode ser dito ou entendido “em uma conjuntura sócio-histórica dada” (Orlandi, 2007, p. 43), lembrando que em uma FD se “revelam formações ideológicas que a integram [...] [e que] toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos” (Fernandes, 2007, p. 50-51). Assim, segundo Orlandi (2007, p. 43), “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.”

As FDs nas quais os entrevistados se inserem para que suas palavras produzam determinados efeitos de sentido estão atreladas às condições de produção, além de serem constituídas por relações interdiscursivas (fios interdiscursivos) que se engendram no intradiscurso. O reconhecimento de determinados sentidos, e não de outros, torna-se possível ao se entrever os discursos que constituem a memória do entrevistado-enunciador, ou seja, sua memória discursiva que, para Pêcheux (1988), é constituída pelo já-dito. Isso permite compreender o interdiscurso como lugar de constituição do(s) sentido(s) que, muitas vezes, escapa(m) à intencionalidade do sujeito-entrevistado.

2 O projeto observa as práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética na pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual está vinculado, sob o número 4400345, datado de 12/11/2020.

Em suma, o discurso abarca uma coletividade de sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, mantendo-se em contraposição a outros discursos. Cabe ao analista do discurso rastrear a memória discursiva (interdiscurso) e questionar como e por que apareceu determinado enunciado/ discurso e não outro. Com base na materialidade linguística (intradiscurso), objetiva-se desatar/ destamar o complexo fio interdiscursivo, entrevendo regularidades enunciativas que apontam para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. São os efeitos de sentido que ressoam ao evocar já-ditos ou interdiscursos que serão perseguidos por ocasião da análise das entrevistas.

Os conceitos fundamentais da AD orientam o analista durante a análise, permitindo-lhe selecionar, organizar e recortar o *corpus* em questão, em consonância com seus objetivos e/ou questões de pesquisa. Cabe mencionar que, na AD, não existem categorias predefinidas; estas são formuladas pelo analista à medida que examina o *corpus*, sendo a análise uma interpretação que visa identificar os efeitos de sentido e sua materialização linguística. Assim:

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão formulada, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. [...] O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise (Orlandi, 2007, p. 27).

Por sua vez, a análise é realizada por meio de recortes, considerados unidades discursivas que representam partes ou fragmentos relacionados ao todo. Esses recortes buscam evidenciar as relações entre o sistema linguístico e as interpretações possíveis do sujeito, mantendo-se conectados ao *corpus* (Pêcheux, 2002). “Trata-se da seleção de fragmentos do *corpus* para análise; ou seja, quando o analista escolhe seu objeto de análise, ele precisa ainda selecionar pequenas partes, escolhidas por relações semânticas, tendo em vista os objetivos do estudo” (Fernandes e Sá, 2021, p. 86).

As análises propostas pela AD não buscam ser conclusivas, pois se entende que o *corpus* está sempre sendo reconstruído por novas interpretações, considerando tanto a análise linguística quanto a histórico-social. Cabe ao analista, tendo em mente que várias interpretações podem ser possíveis — mas nem todas, como alerta Pêcheux (2002) —, escutar atentamente o *corpus*, levando em consideração as condições nas quais ele foi produzido, observando as regularidades discursivas que emergem ao analisá-lo e indo e vindo à/da teoria, complementando-a quando necessário para melhor escutá-lo e analisá-lo.

Aqui, cabe retomar a noção de formações imaginárias, constitutivas do discurso, uma vez que, para a AD, qualquer discurso é, inconscientemente, direcionado em função da imagem que o sujeito faz de si próprio, do(s) outro(s) com quem fala e do(s) objeto (s) sobre o(s) qual/quais fala. Trata-se de imagens, representações que temos e pelas quais tentamos antecipar alguns sentidos, que “permitem passar das situações empíricas — os lugares dos sujeitos — para as posições dos sujeitos no discurso” (Orlandi 2007, p. 40). O que significa no discurso são essas posições, atreladas ao contexto sócio-histórico e ao já-dito. Tais formações são perceptíveis em suas relações de sentido e de forças (de que lugar se fala, com quem se fala etc.), por meio dos vestígios deixados no discurso. Assim sendo, essas formações fazem, necessariamente, parte do funcionamento da linguagem, não estando os sentidos nas palavras em si, “mas sim aquém e além delas” (Orlandi, 2007, p. 42), havendo a ilusão de que é possível adequar e controlar o que dizemos e como somos entendidos. Outro aspecto importante é o fato de que todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras, antecipando-se, assim, ao interlocutor quanto ao sentido que elas produzem. Cabe ainda mencionar que é a partir do jogo de formações imaginárias que os enunciados são formulados (Orlandi, 2007).

As formações imaginárias manifestam-se de modo significativo no *corpus* de pesquisa, uma vez que a entrevistadora faz parte do quadro docente da instituição pesquisada, além de ser coordenadora

do setor de extensão universitária, com regime de trabalho integral (40 horas), ou seja, ocupando posição hierárquica superior à dos entrevistados/as na instituição. Um dos entrevistados também trabalha em regime integral e ocupa cargo de gestão pedagógica relacionado ao ensino, à pesquisa e à extensão, além de atuar como docente na instituição. As outras duas professoras entrevistadas são horistas e lecionam diferentes componentes curriculares, sendo que uma delas também atua em outra instituição.

Antes de passar à análise dos recortes discursivos selecionados para este artigo, vale mencionar que a instituição *locus* da pesquisa localiza-se na região Sul do Brasil e trata-se de um Centro Universitário Comunitário. É uma instituição com quase 70 anos de história, que vem passando por mudanças desde sua fundação. Inicialmente, ofertava apenas três cursos tradicionais: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Atualmente, conta com mais de 20 cursos, incluindo alguns inovadores, como Negócios Digitais e Comunicação Digital, entre outros. Seu corpo docente é composto por aproximadamente duzentos professores, todos celetistas, alguns em regime de dedicação integral e outros horistas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores universitários da instituição, renomeados para preservar sua identidade, apresentados a seguir, e que já haviam desenvolvido atividades extensionistas, na modalidade curricularizada. As entrevistas foram realizadas em 2021, tendo sido utilizado o *Meet* em razão do período pandêmico. Trata-se, portanto, de um estudo de uma determinada instituição, que busca compreender como ela coloca em prática o que a Resolução prescreve, a partir dos efeitos de sentido que emergem dos/nos dizeres de docentes da referida instituição.

As questões do roteiro da entrevista semiestruturada giraram em torno da relação entre a curricularização da extensão, tal como implantada na instituição *locus*, e a Resolução.

Tendo sido apresentado o quadro teórico-analítico que orienta a análise, bem como o contexto da instituição e das entrevistas, passa-se à análise discursiva propriamente dita, buscando apontar os efeitos de sentido dos/nos dizeres dos entrevistados e como eles se manifestam linguisticamente.

EFEITOS DE SENTIDO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS VOZES DE PROFESSORES: ENTRE TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Na análise a ser empreendida, optou-se por realizar um entrecruzamento do que prescreve a Resolução, de sua operacionalização na instituição *locus* e dos efeitos de sentido que emergem dos/nos dizeres dos docentes a respeito. Desse modo, a análise é pautada por três eixos, que se imbricam e se implicam: o governamental, o institucional e o docente, subdividido em dois sub-eixos: o professor que exerce um cargo de gestão pedagógica, como a entrevistadora, e duas professoras horistas.

A entrevistadora (administradora, mestra em Administração e doutora em Educação), além de ministrar aulas no curso de Administração, ocupa um cargo de gestão na instituição, coordenando o núcleo de extensão universitária. Vale mencionar que, na perspectiva adotada, não há discurso totalmente neutro e que as formações imaginárias estão em funcionamento nas práticas discursivas; ou seja, por mais cuidadosa que tenha sido a coleta das entrevistas no sentido da escuta dos professores participantes, conforme pode ser visualizado no Quadro 3, ela pode ter, à revelia da entrevistadora, causado algum desconforto e/ou censura em seus dizeres.

Antes de passar à análise, cabe salientar que a escolha do modelo adotado de curricularização da extensão foi desenvolvida pela Pró-Reitoria de ensino, juntamente com os coordenadores de cursos e a Coordenação de Extensão. O acompanhamento das atividades realizadas nos *Labs* é feito pela Coordenação de Extensão, bem como pelo coordenador ao qual o *Lab* está vinculado. Em todos os semestres, os professores são convidados a participar de oficinas para auxiliá-los em suas atividades, visando habilitá-los a trabalhar de forma a evitar reclamações e/ou desistências de alunos, entre outros problemas, decorrentes de falta de transparência e/ou desorganização dos professores em tais atividades extensionistas, bem como do não atendimento aos objetivos das disciplinas *Labs*. Ademais, há a oportunidade de atendimento individual quando necessário, mediante agendamento. Porém,

Quadro 3 – Sujeitos participantes.

Sujeito-participante	Formação	Atuação
Fred	Administração e Logística Empresarial, com Mestrado e Doutorado em Produção	Lecionava, no momento da entrevista, na graduação e na pós-graduação em cursos da área de Administração e possui cargo de gestão pedagógica na instituição. Regime laboral: 40 horas
Jaqueline	Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração	Lecionava disciplinas da área de Administração e já atuou em regime de 40 horas na instituição. Regime laboral: horista
Helena	Letras, com Mestrado em Educação, doutoranda em Comunicação e Linguagem	Ministrava aulas na graduação em cursos de bacharelado e licenciatura na instituição e também em outra. Regime laboral: horista

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

convém mencionar que os docentes não foram convidados a participar da escolha do modelo a ser adotado pelo centro universitário, tampouco da forma como é implementado e gerido.

Ao ser questionado sobre como vê a curricularização da extensão, Fred, a partir de sua experiência, faz uso de metáforas para explicá-la.

Recorte Discursivo 1—RD1 (Fred)

Vejo a curricularização da extensão como um gatilho mesmo para a extensão de fato, compõe realmente um alicerce na formação da educação superior, ela não é uma coisa a parte que você escolhe.

São colunas para fazer a casinha da educação superior do aluno, entendeu? Então agora de fato, ela é uma coluna. Ela não é uma edícula.

[...] Sim, foi benéfica, ela é desafiadora porque ela quebra todo o modelo que a gente tem de conteúdo e prova. Olha só os trabalhos e que a extensão sempre foi aí como é que eu falei algo a parte né? Mas é... Mas... agora o que acontece é que ela traz ali, pela obrigatoriedade, a forma de a gente pensar a extensão como um pedaço da casa mesmo. Pera aí, então eu tô trazendo a edícula para dentro da minha cozinha. Então eu quero fazer uma cozinha mais bonita, eu quero essa churrasqueira.

De acordo com a entrevista, Fred já trabalhava com a extensão, tendo iniciado previamente o trabalho na nova forma dentro do currículo. Assim, inicia seu dizer associando esse novo modelo a um “gatilho,” como algo capaz de disparar, de detonar, nesse caso, “a extensão de fato.” Para ele, trata-se de tema fundamental para a Educação Superior, principalmente pelo fato de considerar a extensão não como algo separado do ensino, mas como parte integrante; algo que realmente deve ser feito. A vinculação da curricularização ao enunciado “alicerce” remete ao fato de que não deve ser algo que se escolha, mas sim ser obrigatória, base da formação, assim como o alicerce é a base da casa.

Na esteira do pensamento metafórico do entrevistado, pode-se entender que a extensão deixa de ser algo acessório, como uma edícula em relação à casa, e passa a ser trazida para dentro dela, agregada à cozinha, cômodo essencial em uma residência. “Uma cozinha mais bonita” e com “churrasqueira,” em suas palavras. Ou seja, o efeito de sentido decorrente é o de que a curricularização da extensão é não apenas positiva, mas também capaz de embelezar o currículo e, conseqüentemente, a formação do aluno.

Assim, a obrigação da extensão agregada ao currículo, a partir da Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, foco deste artigo, é entendida como algo “benéfico” e “desafiador.” Ademais, o entrevistado

salienta que a política da curricularização da extensão “quebra todo o modelo que a gente tem de conteúdo e prova.” Novamente aparece um termo cujo sentido dá a entender uma mudança estrutural: “quebra.” Postula-se que os termos “gatilho” e “quebra” fazem parte do mesmo campo lexical que imputa ao discurso um efeito de sentido de ruptura com o que vinha sendo trabalhado em extensão, isto é, a extensão entendida como “uma edícula,” algo acessório que algumas casas têm e outras não, e cujas configurações são as mais variadas.

No recorte discursivo acima, observa-se ainda a expectativa do entrevistado de ser entendido e de que seus sentidos sejam validados pela entrevistadora. Trata-se das formações imaginárias em funcionamento nos/pelos dizeres, influenciadas pelas posições ocupadas tanto por Fred, como parte integrante da gestão institucional, quanto pela entrevistadora, coordenadora de extensão na instituição investigada, o que aponta para uma intenção de alinhamento de seus dizeres com a curricularização da extensão, conforme proposta pela Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, e operacionalizada pela instituição em que ambos trabalham. Essa interpretação pode ser corroborada pelo uso dos “né” (contração de não + é, duas vezes) e de “entendeu,” os três em final de oração, de modo a imputar ao discurso um teor de aproximação entre os interlocutores e que pode remeter à busca por concordância por parte da entrevistadora, colega na gestão institucional. Em outras palavras, os dizeres se filiam a uma formação discursiva institucional, especificamente de uma instituição de Ensino Superior privada e confessional da Região Sul do Brasil.

Cabe mencionar que o “né” também foi recorrente nas demais entrevistas. Isso remete ao fato de que os dizeres dos três entrevistados transitam entre o que pensam de si, da entrevistadora e do objeto da entrevista, por meio de um jogo de imagens resultante de projeções dos lugares discursivos ocupados na formação social e dos discursos já-ditos em outros lugares (Ferreira, 2001).

Dando continuidade aos efeitos de sentido que emergem dos dizeres de Fred, passa-se ao recorte discursivo seguinte.

RD2 (Fred)

Então, na verdade, a extensão fez eu pensar um pouco melhor esse projeto, organizar mais projetos melhores, então, assim, eu já tinha essa característica mais aplicada, mas fez planejar melhor, por exemplo, né, buscar literaturas que me dê passo a passo.

No RD2, nota-se a presença de uma FD relativa à área de formação de Fred (Administração e Logística) ao afirmar que o novo formato da extensão o levou a “planejar” e “organizar,” verbos de ação diretamente relacionados à área de gestão, assim como o substantivo “projeto,” utilizado duas vezes. Ademais, o RD2 sinaliza para a condução da conduta de Fred (Foucault, 2008), pautada na autogestão e na autorresponsabilização do sujeito, como apontam as problematizações de Han (2017), em seu livro *Sociedade do cansaço*. Segundo o autor, no regime neoliberal vigente:³ “Eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que posso me realizar [...]. A liberdade das habilidades gera até mais coações do que o dever disciplinar” (Han, 2017, p.116-117), pois este tem um limite, diferentemente da habilidade, que está, segundo Han (2017, p. 117), “aberta para elevar-se e crescer” constante e incessantemente. Cabe ainda mencionar que o sujeito do desempenho atual está sempre em concorrência com os outros, mas, sobretudo, consigo mesmo, e “se vê forçado a superar constantemente a si próprio” (Han, 2017, p. 99). No recorte discursivo acima, tal efeito se materializa na/pela repetição do adjetivo “melhor,” em grau comparativo, três vezes, sinalizando que o sujeito se vê impelido a realizar um desempenho superior ao anterior e, para isso, busca uma espécie de receita, “um passo a passo” nas “literaturas.”

Diferentemente do primeiro entrevistado, Fred, que vê a curricularização a partir da ótica do aprendizado, como um ganho, Jaqueline, nossa próxima entrevistada, a vê pelo viés do papel

3 Para um estudo mais aprofundado sobre a curricularização da extensão e o neoliberalismo, consultar Serafim e Mascia (2022).

do professor, ou seja, filia-se a uma FD de professores horistas (aqueles que recebem por hora trabalhada e não um salário fixo mensal) que, por vezes, trabalham em mais de uma instituição de ensino e passam muitas horas em sala de aula em decorrência disso.

RD3 (Jaqueline)

[...] você precisa guardar aquele tempo ali de ficar de extensão ou qualquer coisa assim, então teria que se pensar como é que seria, né, a contribuição de tempo e, às vezes, até de remuneração do professor que faz, que realiza essas práticas, né? Que elabora essas práticas e que corre atrás de empresas que têm as ideias para poder fazer isso funcionar. É fato que funciona... funciona muito bem, mas hoje a gente tem muito mais uma coisa de... vamos dizer assim, a remuneração do professor está muito focada na quantidade de horas que ele tem. Então, como não tem necessariamente uma questão remunerativa para quem faz práticas de extensão, uma premiação, né, para melhores práticas de extensão, *hashtag* fica a dica, eu não acho que as minhas sejam as melhores, então não se preocupe, eu não tô, não tô querendo monetizar, mas foi um *insight*, como a gente não tem isso. Então acaba que, de certa maneira, é confortável: você cumpre o teu protocolo lá, que é fazer a tua ementa, e a extensão pode ficar em segundo plano, né?

O RD3 levanta uma questão delicada e não abordada de forma clara pela Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, nem pela instituição estudada até o momento da entrevista: como a curricularização da extensão pode afetar a carga horária do professor horista, tanto no que se refere ao tempo de dedicação à disciplina quanto à sua remuneração. Na instituição pesquisada, apesar de se tratar de atividade extensionista, na qual se faz necessário maior planejamento e acompanhamento aula a aula, realização de contatos com a comunidade ou instituições de modo geral e registro de “evidências” das atividades desenvolvidas pelos alunos, entre outros aspectos, o professor é remunerado pela mesma carga horária de uma disciplina qualquer, que pode ser de 36 ou 72 horas.

Vale ainda mencionar que, nos dias atuais, não basta o registro apenas no sistema acadêmico institucional; é necessário dar visibilidade ao que se faz, o que inclui obter muitas curtidas nas mídias sociais. Por falar em mídias sociais, ao mencionar “#ficaadica,” observam-se novamente as formações imaginárias em pleno funcionamento. Embora a entrevista tenha sido realizada para um trabalho acadêmico, a relação professora-coordenadora de extensão se faz presente, inclusive quando a entrevistada alega “não querer monetizar,” outro termo advindo das mídias sociais, relativo ao fato de que, quanto maior a visibilidade medida pelo número de curtidas e/ou visualizações e/ou seguidores, maior a chance de ganhar dinheiro com isso. O “não” em “não querer monetizar” remete a uma reivindicação “velada” de uma professora (a entrevistada) à Coordenadora de Extensão (a entrevistadora) no que tange à remuneração da atuação nas atividades de extensão.

Ao mencionar como sugestão uma “premiação” para quem faz realiza melhores práticas de extensão, sua fala aponta para uma esperança de destaque em relação aos demais trabalhos desempenhados na instituição, embora alegue: “eu não acho que as minhas sejam as melhores, não se preocupe.” Cabe lembrar que ela está falando com alguém hierarquicamente superior, umas das pessoas responsáveis pela extensão na instituição, que pode levar a “dica,” a “sugestão,” às esferas superiores. Quanto ao uso de “melhores práticas” pela entrevistada, ele remete ao crescente número de concursos, patrocinados muitas vezes por agentes midiáticos ou financeiros, como o Movimento LED⁴ da Fundação Roberto Marinho, que estimula a competitividade, a meritocracia e a melhoria contínua do desempenho dos

4 “O prêmio tem o propósito de mapear, reconhecer, amplificar, disseminar e iluminar as práticas inovadoras que estão potencializando o futuro da educação no Brasil.” Fonte: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/conheca-o-premio-led-2023>. Acesso em: 9 abr. 2026.

atores educacionais envolvidos. Tal menção remete à racionalidade neoliberal e aponta para “um tipo de ‘economização’ da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro” (Ball, 2020, p. 25). Assim,

a racionalidade neoliberal dissemina o modelo de mercado para todos os domínios e atividades da vida social (economização da vida), configurando também a subjetividade dos sujeitos, como uma estratégia de gerenciamento de condutas, seguindo normas e padrões de comportamentos derivados da competitividade de mercado (Araújo, 2023, p. 4).

Dando sequência ao tema da remuneração do professor horista, como apontam os dizeres, ela continua a mesma, seja nas atividades extensionistas na matriz curricular ou não. Todo o tempo de planejamento, registro e avaliação de atividades extensionistas não conta com nenhum tipo de remuneração diferenciada prevista em lei ou no regimento institucional. Assim, o efeito de sentido depreendido dos dizeres da entrevistada é o de denúncia da ampliação da carga horária do professor sem a devida alteração na remuneração e/ou no regime de trabalho.

Desse modo, no RD3, os sentidos evocados a respeito da curricularização da extensão estão atrelados ao tempo e à remuneração, de modo que, na materialidade linguística, esses dois campos lexicais se aproximam: pelo aparecimento, por um lado, duas vezes do termo “tempo” e da expressão “quantidade de horas” e, por um lado, de “remuneração,” “remunerativa” e “premiação.”

Considerando o descompasso entre o tempo dedicado à curricularização da extensão e a remuneração, Jaqueline conclui seu pensamento alegando que a extensão pode ficar em “segundo plano,” somente depois do professor “cumprir sua ementa,” o que seria mais “confortável” para ele, o que leva a inferir que, quando possível, a docente optará por não atuar no novo formato da extensão devido ao trabalho extra a ser realizado sem remuneração. Em suma, a entrevistada parece entendê-lo como uma perda trabalhista.

Como já mencionado, a Resolução não faz referência ao trabalho ou à remuneração dos docentes. Entretanto, apresenta que as informações sobre a extensão devem ser sistematizadas, como se nota no trecho a seguir:

Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio (Brasil, 2018a, p. 4).

No caso da instituição pesquisada, parte do encargo da coleta e gestão das informações relativas à extensão está sendo repassada ao professor. Como a extensão curricularizada está sendo operacionalizada como componente curricular, o professor precisa, além do trabalho inerente à sua atividade, realizar o planejamento de atividades que possam ser devidamente registradas e estejam aptas para avaliação do Ministério da Educação (MEC) quando em visita à instituição. Isso remete à problematização feita por Sparkes (2007), que aborda questões cruciais em relação ao mundo acadêmico e às suas demandas, em especial, ao que o autor denomina “cultura da auditoria,” a qual exige cada vez mais dos professores/pesquisadores, fazendo com que, para (sobre/con)viver nesse mundo de números, estatísticas e quantidades, tenham que assumir características comumente esperadas de homens de negócios, como, por exemplo, habilidades organizacionais, estratégias de autopromoção e de *networking*, como observado no excerto acima.

Também filiada a uma FD relacionada ao regime de trabalho horista, Helena, como os demais entrevistados, traz em seus dizeres outra questão relevante sobre a curricularização da extensão e sua relação com o fazer docente: a avaliação.

RD4 (Helena)

A avaliação é uma incógnita, né. [...] Porque, assim, quando você propõe algo que você sai do conteúdo, que você deixa de ser conteudista, você tá indo pra uma atividade diferenciada de curricularização. O que que acontece? Você também tem um movimento, um deslocamento; a forma de aprender do aluno também é diferente. Então, conseqüentemente, o processo de avaliação também precisa ser revisto. Então, por exemplo, como a gente tem aí um engessamento na formação dos cem pontos e uma das notas eu preciso aplicar uma prova, o restante da nota eu vou atribuindo, com certeza, a esse processo das atividades que são desenvolvidas na curricularização.

No RD4, observamos, por um lado, uma mudança na maneira de avaliar; por outro, a manutenção do sistema atual de atribuição de notas e do instrumento prova. Esta não é obrigatória, mas se encontra no documento interno, cujo nome é “Avaliação de aprendizagem dos componentes curriculares de extensão,” como uma modalidade a ser utilizada.

Destacamos o termo “incógnita” no início do enunciado, ao se referir ao “novo” processo de avaliação originado pela curricularização da extensão. Incógnita refere-se a algo misterioso, enigmático, desconhecido, algo que vai ter que ser cunhado, descoberto e aprendido e que, no caso das atividades de extensão, não se dá apenas em sala de aula, visto que implica a interação com a sociedade, uma prestação de serviços à comunidade externa, como destaca a Resolução. Porém, os dizeres de Helena apontam também para a continuidade da vinculação da aprendizagem a números (normalmente as notas nas instituições de Ensino Superior vão de 0 a 100, sendo necessários 60–70 pontos para aprovação, sem exame final) e à manutenção de uma prova, mesmo no novo formato de extensão, materializadas em “um engessamento na formação dos cem pontos e uma das notas eu preciso aplicar uma prova,” ainda que seja há muito sabido, no campo educacional, que grande parte da aprendizagem não pode ser resumido em uma nota. Em suma, há uma suposta mudança na racionalidade em relação às atividades desenvolvidas, que devem ser voltadas para a sociedade, não podendo ser realizadas apenas por meio de provas. Como aponta a entrevistada, há uma incógnita sobre como medir o impacto social das ações realizadas e de que forma avaliar o envolvimento e o aprendizado dos discentes.

Helena destaca a questão de deixar de ser “conteudista,” mas não é o que efetivamente acontece na prática, pois, a partir do momento em que as disciplinas se tornaram de extensão, elas ainda mantêm a ementa a ser seguida e partem da ideia de que não se consegue aplicar a prática sem se ter passado pela teoria. Na realidade, a mudança não é realmente uma mudança; houve um incremento de atividades práticas a serem preparadas, conduzidas e avaliadas pelo professor da disciplina.

Quanto ao “engessamento” relativo ao processo avaliativo, cabe mencionar que, no documento interno da instituição já mencionado, destaca-se que o processo avaliativo deverá culminar em um projeto final da disciplina, que pode ser desde um produto ou serviço até *podcast*, *site*, *blog*, canais de conteúdo, produção de eventos, oficinas, entre outros. Todo o processo de desenvolvimento do projeto final da disciplina pode ser utilizado como instrumento de avaliação, seja por meio de relatório, *template* (modelos), prova oral, prova escrita, exercícios, apresentações ou participação na construção do projeto, entre outros. A restrição quanto à avaliação está na nota que precisa ser atribuída e na quantidade de instrumentos que devem ser empregados nesse processo avaliativo.

O aluno deverá obter nota em dois bimestres que superem 7,0 pontos em cada um deles. Para o primeiro bimestre, a avaliação deve obrigatoriamente utilizar três instrumentos de avaliação (a pontuação em cada instrumento não deverá ultrapassar 4,0 pontos), que podem ser escolhidos entre os já elencados acima, com ao menos um deles aplicado de forma individual. Já para o segundo bimestre, deverão ser utilizados no mínimo dois instrumentos de avaliação, sendo que ao menos um deles precisa ser realizado individualmente.

Caso o aluno não atinja os 7,0 pontos em cada bimestre, deverá realizar uma prova teórica substitutiva da menor nota. Para aprovação, considerando a avaliação substitutiva, a média é de 6,0

pontos. A nosso ver, pensar que uma prova teórica possa substituir o que o aluno não realizou em uma atividade extensionista é contraditório. Um dos motivos que pode justificar tal decisão institucional — optar pelo sistema tradicional de estudar e fazer prova —, sobretudo em uma instituição privada, é minimizar possíveis reclamações e a evasão de alunos. A questão que permanece é o descompasso entre uma prova teórica e o que é preconizado pela Resolução no que tange ao protagonismo estudantil, à relação com a sociedade, entre outros aspectos. São estes e outros questionamentos que emergem a partir do processo de operacionalização da Resolução no universo escolar, particularmente no contexto analisado.

Outro ponto interessante, tanto no RD4 quanto no RD5, que analisaremos a seguir, é o emprego dos pronomes pela entrevistada. No RD4, aparece “você,” usado seis vezes; na sequência, aparece uma vez “a gente;” e, no final do enunciado, “eu,” usado duas vezes. Observa-se que a entrevistada vai, aos poucos, se implicando como sujeito do discurso. Começa com “você,” imputando, a nosso ver, pelo menos dois efeitos de sentido: seja estabelecendo uma relação dialógica com o interlocutor — a entrevistadora, também professora e coordenadora da extensão —, seja universalizando o sujeito do discurso como qualquer professor da extensão nessa posição-sujeito, o que pode ser entendido como sujeito indeterminado. Na sequência, passa a usar “a gente,” forma coloquial de dizer “nós;” nesse caso, além de se implicar no discurso, procura implicar também o outro, seja a entrevistadora, seja outro professor da extensão. As materialidades linguísticas “você” e “a gente,” na posição do sujeito das orações acima, mostram-se como um efeito de sentido de desejar se certificar em que ambos os interlocutores — entrevistada e entrevistadora — estão falando dentro de uma mesma formação discursiva. A partir do momento em que Helena se sente segura de que pode dizer certas coisas, e não outras, passa a usar a primeira pessoa do singular, “eu.” Assim, termina o enunciado com duas ocorrências de “eu:” “eu preciso aplicar uma prova, o restante da nota eu vou atribuindo com certeza a esse processo aí das atividades que são desenvolvidas na curricularização.” Ao final, Helena se assume como sujeito do discurso e evidencia como entende a tarefa de atribuição de notas nesse novo modelo.

Ainda sobre a avaliação no novo formato de extensão, Helena adiciona:

RD5 (Helena)

[...] desgastante, porque às vezes você se indis põe com alunos, porque, o que acontece, o tradicional é mais fácil. O aluno tem o trabalho para entregar tal dia, pronto! Apresentar tal dia, pronto! E a prova final. Ok! Na curricularização, na atividade de extensão, é constante: toda aula, todo momento tem construção. Né? Então o aluno “ah eu prefiro não participar.” Então, tem essas questões que também a gente precisa levar em consideração.

“Desgastante” e “o tradicional é mais fácil” remetem à relação com o novo modo de trabalho na extensão na matriz curricular, na qual tanto o professor quanto o aluno, acostumados ao tipo de avaliação tradicional, com provas e trabalhos com datas marcadas, deverão adaptar-se a um formato de avaliação diário, contínuo, “constante em toda aula,” que se dá “a todo momento,” em uma “construção,” com pelo menos cinco instrumentos de avaliação, como recomenda o documento orientador interno. Nas entrelinhas, serão mais atividades realizadas, o que, para um professor horista, como já mencionado, poderá implicar mais trabalho por uma mesma remuneração.

Cabe lembrar que a avaliação descrita na Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, não diz respeito a como o docente deve avaliar, e sim a como a instituição é avaliada no cumprimento da própria legislação. São salientados aspectos como o cumprimento da carga horária de 10% de extensão, a articulação com as atividades de ensino e pesquisa e a necessidade de que a orientação das atividades extensionistas seja feita por um docente responsável. A esse respeito, em seu Art. 15, assevera que:

As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja

possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados (Brasil, 2018a, p. 4).

Nota-se um rigoroso controle no que tange ao novo formato da extensão a ser realizado em relação à instituição e que acaba, em última instância, ampliando a carga de trabalho do professor, como discutido anteriormente. A oferta da curricularização, de acordo com o artigo 15 acima, deve passar por três etapas — proposta, desenvolvimento e conclusão —, sendo que cada uma delas deverá ser “devidamente registrada.”

Embora em um primeiro momento, pareça que a avaliação deva passar por “um deslocamento,” com “uma forma de aprender do aluno também diferente,” conforme os dizeres de Helena, na prática, ao se optar por realizar a extensão por meio de disciplinas curricularizadas, com relatórios, números e estatísticas, não há mudança na lógica da avaliação. Ela ficou, na verdade, ainda mais profundamente impactada por indicadores trazidos da racionalidade neoliberal, conforme discutido por Serafim e Mascia (2022).

Destaca-se que, no PDI da instituição, documento interno, estão dispostos diversos indicadores que precisam ser verificados em relação à curricularização da extensão. Tais indicadores vão além do simples cumprimento das atividades e do registro do número de atividades realizadas; envolvem a melhoria constante e a supervisão do trabalho do professor quando do registro das atividades. Os indicadores garantem a vigilância e o controle das ações realizadas na instituição, além de visar à obtenção de nota perante o MEC. Dito de outro modo, observa-se claramente o efeito retroativo provocado pelos mecanismos de controle, como as avaliações e visitas do MEC às instituições para atribuição de notas.

Conforme Cavallari (2005), na prática pedagógica — assim como na religiosa e na jurídica —, a função de julgar e de dar o veredicto sobre os avaliados, neste caso docentes e alunos das atividades extensionistas, cabe àqueles que ocupam o lugar de poder-saber. Nas práticas avaliativas formais, o sujeito é visto como transparente, passível de mensuração e de modificação, e deve haver uma subordinação deste ao saber-poder social e institucionalmente legitimado. A autora, com base nas premissas foucaultianas, afirma que há a manutenção de um saber determinado sócio-historicamente e reforçado nas/pelas instituições: um saber de vigilância, controle e normalização das ações, objetivando determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não etc. Vale também mencionar que “a verdade” que governa o discurso avaliador está atrelada ao poder-saber atribuído ao examinador/exame — neste caso específico, aos documentos governamentais e institucionais e à Coordenação da Extensão. Essa verdade legitima o julgamento em relação ao outro e é vista como designação única e válida das coisas, além de funcionar no esquecimento, já que é estabelecida pela linguagem e resulta de interpretações. Além disso, a verdade sobre o desempenho do aluno ou do professor está normalmente atrelada ao binarismo (certo ou errado, bom ou ruim) e ao princípio da não contradição.

Tendo analisado discursivamente os recortes discursivos das falas de três professores, levantando os sentidos que afloram em seus dizeres acerca da curricularização da extensão, apresentaremos, na sequência, algumas considerações que gostaríamos de ressaltar após a empreitada analítica realizada.

ENTRE TENSÕES E CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tomando como premissa que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores e que o sujeito é efeito do discurso, este artigo teve como proposta escutar o que dizem docentes do Ensino Superior que estão trabalhando com a curricularização da extensão.

Inicia-se com a contextualização das políticas da extensão desde a Constituição de 1988, descrevendo-se mais detalhadamente o processo de elaboração e promulgação da Resolução CNE/CES n. 7/2018, objeto desta pesquisa. Tendo percorrido sobre as condições de produção macro, quais sejam, as da implementação da resolução, apresentam-se as condições de produção micro, ou seja, a instituição investigada, a entrevistadora e os docentes entrevistados.

A análise versou sobre os efeitos de sentido que emergem dos/nos dizeres dos docentes frente ao processo de implementação da curricularização da extensão na instituição *locus* da pesquisa, um Centro Universitário da região Sul do Brasil. Assim, três pontos foram levantados: o discurso governamental, o discurso institucional e o discurso dos professores, em batimento em relação aos dois anteriores.

Em relação ao discurso governamental, no âmbito das políticas públicas do Ensino Superior, observa-se que se trata de um documento elaborado sem participação estudantil nem de comunidades e movimentos sociais (Wociechoski e Catani, 2022) e a partir de premissas neoliberais (Serafim e Mascia, 2022) que agem sobre as condutas dos sujeitos de modo a gerir suas vidas (Rose, 2010). Nesse caso, a Resolução insere a curricularização nas universidades, e essas atividades são balizadas e desenvolvidas em todos os cursos, de modo a se tornarem algo normalizado nas instituições de nível superior. Em relação à avaliação, esta se configura como medida de desempenho tanto para os alunos quanto para as universidades, havendo *rankings*.

Antes de encerrar este texto, cabe pontuar que a curricularização da extensão, como já mencionado, alinhada à racionalidade neoliberal, transfere certas responsabilidades do Estado para as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, no que tange às intervenções sociais, conforme apontado mais detalhadamente em artigo publicado por Serafim e Mascia (2022).

Em relação ao discurso institucional, as atividades de extensão, por um lado, foram organizadas de modo a atender à legislação, com a inserção dos 10% de carga horária específica de extensão nos cursos de graduação. Por outro lado, parece ter ocorrido um movimento no sentido de manutenção do *status quo*: as atividades de extensão universitária tornaram-se disciplinas, ou seja, mantém-se o formato tradicional, embora a instituição tenha formalizado um tipo de avaliação “diferente.” Ainda a respeito do discurso institucional, Serafim (2023) salienta que a mudança reside no fato de que as atividades de extensão passam a efetivamente ter como foco o “mercado de trabalho,” tanto no que se refere à empregabilidade dos alunos quanto à realização de projetos e ações que produzam melhorias em processos, vendas e promovam inovação, gerando ou incrementando renda.

Um ponto a retomar é a realização de oficinas para os docentes, voltadas à atuação na extensão. Elas remetem ao “engessamento” da ação docente, que emergiu nos dizeres de um dos docentes, e apontam para as problematizações realizadas no que tange ao controle, à normalização e à normatização das condutas docentes e também discentes.

Em relação ao discurso dos docentes, cabe lembrar que este é fortemente marcado pelas formações imaginárias, decorrentes das posições-sujeito dos envolvidos, entrevistadora e entrevistados. Nota-se a presença de diferentes formações discursivas, das quais emergem tensões e contradições, inerentes às FD de modo geral, e que aqui se traduzem no embate entre duas FD: uma FD alinhada ao discurso governamental e ao institucional, fortemente marcada pela racionalidade neoliberal, atrelada ao desempenho, à competitividade, à meritocracia, entre outros; uma FD docente horista, que procura reverberar incômodos e inquietações no que tange ao não aumento da remuneração docente frente ao incremento de trabalho com as atividades extensionistas e à hipervigilância e ao controle de tais atividades, manifestados, particularmente, nas problematizações relativas à avaliação. Contudo, essa FD docente horista também é permeada por adesão ao novo modelo, pautada, a nosso ver, pela atuação das formações imaginárias, no que tange à relação professor-entrevistado e coordenador-entrevistador, evidenciando as contradições internas ao discurso.

Para encerrar, salienta-se que há muitas questões relativas à seara da curricularização da extensão, acontecimento recente que demanda problematização. Estudos futuros podem versar sobre a implantação da curricularização da extensão no âmbito das IES públicas, bem como em outras instituições privadas e/ou sobre distintos modelos de implantação e suas tensões e contradições, de modo a contribuir para as políticas públicas de Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Competências Socioemocionais e a economização da vida: uma leitura discursiva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1137, 2023. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1137>
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira/pces608_18.pdf. Acesso em: 1º nov. 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 19 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 11 abr. 2026.
- CAVALLARI, Juliana Santana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. 218f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. 1969–2009: MEMÓRIA E HISTÓRIA NA/DA ANÁLISE DO DISCURSO, Porto Alegre, 4., 2009. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FERNANDES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel de. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Campinas: Pontes, 2021.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Ensino Superior**, Campinas, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto.html>. Acesso em: 28 ago. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOROSINI, Marília Costa; MENTGES, Manuir José. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 632-650, 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659308>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 2 fev. 2024.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. 1984. 220f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1984.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A trajetória da extensão universitária no Brasil. In: BRASIL (org.). **Perfil da extensão universitária no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1995. p. 3-7.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**: reframing political thought. 9 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

SERAFIM, Andrea Bier. **A curricularização da extensão e o neoliberalismo**: a governamentalidade na resolução e nos discursos de docentes. 2023. 109f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2023. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3130579654274102.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SERAFIM, Andrea Bier; MASCIA, Maria Aparecida. Uma análise discursiva da avaliação da extensão na resolução CNE/CES n. 7: o Big Brother. **Revista Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 619-631, 2022. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p619-631>

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. 2020. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho,” Marília, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, 10 dez. 2019. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.51381>

SOUSA, Ana Luiza L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2010.

SPARKES, Andrew C. Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration. **Qualitative Research**, Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura, v. 7, n. 4, p. 521-550, 2007. <https://doi.org/10.1177/1468794107082306>

VARGAS, Rosana Souza de; KONAGESKI, Jamile Tabata Balestrin; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Práticas e perspectivas da extensão universitária: um estudo com professores da educação. **Revista Valore**, v. 6, p. 1614-1625, jul. 2021. <https://doi.org/10.22408/rev6020219021614-1625>

WOCIECHOSKI, Darlan Pez; CATANI, Afrânio Mendes. Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, e71374, 2022. <https://doi.org/10.5902/2318133871374>

WOCIECHOSKI, Darlan Pez; CATANI, Afrânio Mendes. Curricularização da extensão: possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Conexão**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2023. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.19.21213.001>

Como citar este artigo: SERAFIM, Andréa Bier; MASCIA, Márcia Aparecida Amador; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. A curricularização da extensão nas vozes de docentes do ensino superior: entre tensões e contradições discursivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310054, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310054>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Serafim, A. B.; Mascia, M. A. A.; Azeredo, L. A. S. Investigação: Serafim, A. B. Metodologia: Serafim, A. B., Mascia, M. A. A.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis na base de dados da Universidade de São Francisco, em: www.usf.edu.br.

SOBRE AS AUTORAS

ANDRÉA BIER SERAFIM é doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Professora da Faculdade Católica de Administração e Economia (FAE).

MÁRCIA APARECIDA AMADOR MASCIA é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF).

LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO é doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Professora no Departamento de Linguagem e Tecnologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Recebido em 26 de fevereiro de 2024

Revisado em 15 de fevereiro de 2025

Aprovado em 10 de abril de 2025

Editor(a) responsável: Maria Alfredo Moreira  <https://orcid.org/0000-0002-0699-1197>