

ARTIGO ORIGINAL

A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios

Iolanda Carvalho Fontenele¹<https://orcid.org/0009-0006-3596-0249>¹Universidade Federal do Piauí, Departamento de Serviço Social, Programa de Graduação em Serviço Social, Teresina, PI, Brasil.**A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios**

Resumo: O objetivo desse texto é pontuar a trajetória e as concepções da extensão no ensino superior e abordar os desafios relativos à extensão como componente curricular obrigatório. O artigo é resultado de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de artigos, pesquisas, mas também o uso de dados estatísticos, estudo do ordenamento jurídico, tendo em vista uma análise quanti-qualitativa. O trabalho consta de uma introdução, seguida de uma reflexão sobre a história, as concepções de extensão e finalmente as conclusões onde se trata dos desafios. O estudo aponta que a curricularização da extensão é muito importante na formação profissional e no tocante ao compromisso com a sociedade, no entanto, muitos são os desafios considerando o problema do financiamento, a garantia de condições e os aportes institucionais, a realidade de docentes e discentes e as questões que envolvem o ensino superior no país como a privatização e o empresariamento da educação.

Palavras-chave: Educação Superior; Extensão Universitária; Curricularização.

The curricularization of extension in Brazil: history, concepts and challenges

Abstract: The aim of this text is to outline the trajectory and conceptions of extension in higher education and to address the challenges related to extension as a compulsory curricular component. The article is the result of a bibliographical review, based on articles, surveys, but also the use of statistical data, a study of the legal system, with a view to a quantitative and qualitative analysis. The work consists of an introduction, followed by a reflection on the history and conceptions of extension and finally the conclusions, which deal with the challenges. The study points out that the curricularization of extension is very important in professional training and in terms of commitment to society, however, there are many challenges considering the problem of funding, guaranteeing conditions and institutional contributions, the reality of teachers and students and the issues surrounding higher education in the country such as privatization and the entrepreneurialization of education.

Keywords: Higher Education; University Extension; Curricularization

Recebido em 01.11.2023. Aprovado em 19.11.2023. Revisado em 05.04.2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Introdução

A curricularização da extensão foi normatizada no Brasil por meio da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em atendimento ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 que fixou na meta 12, estratégia 7 que trata de um percentual de 10% da carga horária total dos cursos de graduação a ser destinado para a extensão (Brasil, 2014, 2018). Diante desse fato, as unidades de ensino e seus respectivos cursos necessitavam fazer as devidas adequações nos seus projetos pedagógicos para posterior implantação da extensão como atividade curricular. No entanto, os prazos para as adequações e os respectivos processos de construção foram atravessados por uma série de questões, a exemplo da pandemia, de modo especial, que acabou por prejudicar o aprofundamento e o debate sobre a temática e, nesse sentido, há que se enfrentar esse desafio.

A extensão universitária sempre ocupou um lugar marginal no contexto das universidades brasileiras, apesar do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, desde 1988, e apesar também de sua importância na formação profissional e da relevante e necessária presença das universidades na sociedade, notadamente junto aos segmentos que mais sofrem em vista dos processos de desigualdades, pobreza e vulnerabilidades. Desse modo, é extremamente importante a reflexão, o debate, a troca de experiências, no sentido de não só encontrar um caminho de como definir e implantar a creditação da extensão, mas inclusive no sentido de se entender sua importância, seus problemas, seus desafios, seus limites e possibilidades, suas contradições.

Portanto, o objetivo aqui é recuperar brevemente a trajetória da extensão no ensino superior, abordar a questão das concepções e dos desafios relativos à extensão universitária como componente curricular obrigatório. Este artigo é resultado de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de artigos, pesquisas, mas também o uso de dados estatísticos, estudo do ordenamento jurídico, tendo em vista uma análise quanti-qualitativa. O trabalho consta dessa introdução, seguida de uma reflexão sobre a história, as concepções da curricularização da extensão e finalmente as considerações finais, em que se trata dos desafios.

A curricularização da extensão, sua história e concepções

As primeiras universidades brasileiras surgem com os colégios dos jesuítas, implantados no Brasil Colônia, ou ainda com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808 (Jimenez et al., 2023). No entanto, somente em 1931, no Governo de Getúlio Vargas, surge o decreto do Estatuto das Universidades. No caso da extensão, apesar de que se tem registros anteriores de “atividades de prestação de serviços à comunidade, cursos e conferências” (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 5), no entanto, o primeiro esforço de normatização da extensão deu-se através do referido Estatuto decretado em 1931 (ABEPSS, 2021; Gadotti, 2017). De acordo com Gadotti (2017, p. 1), esse decreto “não menciona a extensão como uma função da universidade, limitando-se à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída”. Por outro lado, segundo Bezerra, Sousa e Colares, o documento previu a realização de cursos e conferências, enquanto conhecimentos úteis para indivíduos e a coletividade, mas também “à apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse nacional” (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 5).

É somente a partir dos anos 1950 e 1960, num movimento contrário ao normatizado pelo Estatuto das Universidades de 1931, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que a extensão passa a ser entendida dentro da relação indissociável com o ensino e a pesquisa, quando surgem iniciativas comprometidas “com as classes populares, [...] seus direitos” (Gadotti, 2017, p. 1; ABEPSS, 2021). Ainda segundo Gadotti, o despertar da Universidade para o compromisso social deveu-se por influência de movimentos sociais, a exemplo da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base e a contribuição de Paulo Freire (Gadotti, 2017; ABEPSS, 2021).

A ditadura militar pouco avançou no tocante às questões da extensão colocadas pelo ordenamento legal de 1931 e de 1961 (Jimenez et al., 2023). A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) estabelece a articulação entre ensino e pesquisa (Jimenez et al., 2023) e mantém a extensão dentro da perspectiva difusionista, assistencialista e ao mesmo tempo, representou uma reação contrária às conquistas

populares, ao movimento da educação popular, aos movimentos em geral e ao movimento estudantil (Bezerra; Sousa; Colares, 2022). No final da década de 1970 e nos anos 1980 surgiram novos movimentos populares, sindicais, organizações da sociedade e novas contribuições que trouxeram para a agenda pública a extensão na perspectiva da educação popular, do compromisso com a sociedade e seus segmentos subalternizados (Gadotti, 2017). Nesse contexto, foi fundamental a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, que se constituiu como um fator decisivo para o “avanço que se deu depois da Constituição Federal de 1988” (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 7).

A Constituição Federal (CF) de 1988 garante a educação como direito de todos, reconhece a autonomia das Universidades e define a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2023) e posteriormente a LDB, Lei nº 9.394/1996, reafirma o contrato constitucional no tocante à educação superior e estabelece a extensão universitária como uma das finalidades da universidade (Brasil, 1996), no entanto não previu os fundamentos e as formas de realização da mesma (Jimenez et al., 2023).

Em 2001, a extensão universitária mais uma vez ganha expressividade quando o Plano Nacional de Educação 2001–2010, Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) estabeleceu entre suas metas um mínimo de 10% do total de créditos exigidos na graduação, que fossem voltados para a extensão. Esse plano de 2001 reconhece que a matrícula nas Instituições de Ensino Superior (IES) apresentou rápido crescimento entre 1980 e 1998. As IES federais saíram de 316.715 mil matrículas em 1980 para 408.640 em 1998, mas, na verdade, esse crescimento deveu-se muito à expansão do setor privado, que foi responsável por quase dois terços das vagas nesses últimos vinte anos no Brasil (1978–1998)¹. Assim, o PNE 2001–2010 traz algumas questões como o aumento do setor privado, as desigualdades regionais, considerando a concentração de matrículas no setor privado localizado em regiões mais desenvolvidas, o baixo percentual, de menos de 12%, de jovens entre 18 e 24 matriculados no ensino superior. Nesse sentido, a meta do referido PNE é chegar ao percentual de 30% de matrícula entre os jovens de 18 a 24 anos e que nessa expansão de vagas o setor público assumira pelo menos, no mínimo, 40% dessa oferta em relação ao total.

Essa tendência de expansão da privatização do ensino superior ganha expressividade a partir dos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), associada ao sucateamento das universidades públicas federais (Sousa, 2021). Diante desse quadro e do aumento das demandas que viriam dos egressos do ensino médio, segundo o PNE 2001, a educação superior tinha como desafio, dentre outros, enfrentar o problema do financiamento, levando em conta as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o desafio da expansão das vagas, bem como investir na qualidade da formação. Particularmente no tocante aos 10% de créditos para a extensão o PNE 2001-2010 não teve desdobramento prático e mais tarde no PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) a questão é reafirmada (Brasil, 2014).

De acordo com diagnóstico do PNE 2014, a taxa de matrícula do segmento com faixa etária entre 18 e 24 anos saiu de menos de 12% em 1998 para 16,3% em 2013, considerando o total da população de jovens na referida faixa de idade. Esses 16,3% correspondem a 53,8% do total das matrículas, uma vez que 14,0% dessas vagas (ou seja, 46,2% do total) foram preenchidas por pessoas de outras idades acima de 24 anos. Nesse caso a meta do PNE 2014–2024 é de sair de uma taxa bruta de matrícula de 30,3% em 2013 (somando a faixa de 18 a 24 anos e as outras faixas de idade), para 50% até 2024, bem como avançar na taxa líquida de matrícula (incluindo somente vagas para 18 a 24 anos) de 16,3% para 33% até 2024. Segundo o PNE 2014, essa expansão deve vir acompanhada da qualidade da oferta e do avanço do setor público, que deverá responder por pelo menos 40% nas novas vagas, o que não representa um número significativo uma vez que em 1998 o segmento público já era responsável por 37,86% das matrículas no ensino universitário (Brasil, 2015). Portanto, é nesse contexto (2001–2014), em que o quadro era praticamente o mesmo — considerando o desafio da expansão de vagas, especialmente no setor público, e a melhoria da qualidade da formação —, apesar de alguns avanços, é nesse cenário que a extensão entra como componente curricular nos cursos de graduação no país (Brasil, 2001, 2015).

Diferentemente do PNE anterior, o de 2014-2024 trouxe desdobramento prático que acabou culminando com a resolução nº 7/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes da curricularização da extensão no Brasil e define a extensão como atividade curricular, que deve ser integrada à pesquisa e ao ensino e “constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os

outros setores da sociedade [...]” (Brasil, 2018). Essa resolução, portanto, constitui um marco importante quando o conceito de extensão é definido, bem como os princípios norteadores das ações extensionistas no Brasil, articuladas à formação profissional e ao compromisso com a sociedade, em áreas de maior demanda social (Jimenez et al., 2023). Outro avanço foi a ampliação das atividades de extensão, pensadas para além de cursos, palestras ou conferências, quando os programas e projetos são previstos no PNE 2014–2024, ficando definido na resolução nº 7/2018 os programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018). Apesar de que os projetos de extensão constam enquanto ações desde a ditadura militar (Bezerra; Sousa; Colares, 2022).

Nesse processo o FORPROEX foi fundamental, como já mencionado anteriormente, quando em 1998 avança com o Plano Nacional de Extensão e em 2012 com a Política Nacional, que entende e reafirma a extensão na relação entre saber acadêmico e saber popular (Gadotti, 2017). Essas contribuições do FORPROEX, apesar de publicadas pelo Ministério da Educação, até então não constavam em nenhum documento oficial (Jimenez et al., 2023).

Ainda mediante o contexto da curricularização da extensão, a partir de alguns dados dessa realidade, a fim de pontuar o fato de que os desafios estão para além da curricularização, é importante entender que no período 2003–2016 algumas medidas foram tomadas² pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no sentido de promoverem alterações no quadro da educação superior no Brasil e, segundo Martins, houve de fato uma expansão do ensino universitário, a partir do crescimento do “número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes e de matrículas” (Martins et al., 2019, p. 898), a interiorização das unidades de ensino, além de provocar mudança no perfil dos discentes ingressantes nas universidades públicas federais, tendo em vista por exemplo a lei de cotas, o Reuni e o PNAES (Sousa, 2021). Apesar dessas conquistas, mesmo assim o ensino superior continua marcado pela presença majoritária do setor mercantil, pela alta seletividade e desigualdade no acesso³, pela problemática da evasão e do abandono dos estudos de graduação⁴, pela queda do número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵, pelo significativo crescimento de matrícula no Ensino a Distância (EaD)⁶. Esses problemas se avolumam a partir de 2016, no Governo de Michel Temer e depois com Jair Bolsonaro, compreendendo o período 2016–2022, quando a educação sofre significativas perdas (Ramallete, 2023) e passa por um verdadeiro desmonte (Saviani, 2020), que ganham peculiaridades no governo de Jair Bolsonaro, devido ao um forte discurso acompanhado de medidas que afirmam a negação da ciência e das universidades, onde a “violência classista antiuniversidade é destituída de disfarces” no governo mencionado (Minto, 2021, p. 31).

Com o governo que se inicia em 2023, comandado por Lula da Silva, a expectativa é de defesa da democracia liberal e das políticas públicas. As medidas emergenciais estão relacionadas com a questão orçamentária, em virtude da

forte deterioração das finanças públicas e no orçamento [...] apagão fiscal no final de 2022 e uma proposta orçamentária para 2023 incapaz de garantir a manutenção dos serviços públicos essenciais e o funcionamento da máquina pública (Brasil, 2022a, p. 52).

Nesse sentido, o Presidente eleito encaminha ao Congresso Nacional a chamada PEC (projeto de emenda constitucional) da transição, sendo aprovada como EC nº 126, em 21 de dezembro de 2022, tendo como objetivo a recomposição do orçamento para 2023, inclusive atendendo aos compromissos de campanha e considerando prioridades na saúde, educação, combate à fome e as desigualdades.

Essa EC nº 126/2022 traz algumas mudanças importantes na questão do ajuste fiscal, além da recomposição orçamentária para 2023, com os valores adicionais alocados: a primeira que é importante destacar foi a prorrogação da DRU até 2024, com previsão para acabar em 31 de dezembro de 2004, depois a instituição de um “regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico [...]” (Brasil, 2023), já aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei Complementar nº 200/2023.

A avaliação do governo Lula (2023–2026), é que o regime fiscal implantado em 2016 se encontrava obsoleto e, nesse sentido, havia a necessidade de se alterar o regime fiscal/2016, tendo em vista o estabelecimento de “regras que equilibrem a estabilidade macroeconômica, a sustentabilidade fiscal, a inclusão social e o financiamento de gastos com efeitos estruturantes” (Brasil, 2022a, p. 55). Esse regime fiscal sustentável condiciona o aumento de gastos do governo ao cumprimento de metas do superávit primário, o ajustamento

fiscal com vistas ao controle das contas públicas, contendo o endividamento, mantendo os compromissos com os credores, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para investimentos socioeconômicos, condicionados ao desempenho da economia e a arrecadação do governo, haja vista o crescimento e o desenvolvimento do País.

É inegável a importância dos governos do PT (2003–2016) quando o Brasil viveu um neodesenvolvimentismo possível (Alves, 2013) ou um ensaio do mesmo (Singer, 2018), com características que remetem ao desenvolvimentismo do passado, no entanto, com um novo perfil, associando de um lado um aceno para as contrarreformas neoliberais, o fortalecimento de avultados grupos econômicos privados, a centralidade na questão das dívidas públicas e de outro o investimento em políticas de combate à pobreza, ampliação do mercado interno (Alves, 2013) e do acesso à educação superior (Martins et al., 2019), com melhorias indiscutíveis na diminuição das taxas de desemprego, aumento da formalização do mercado de trabalho e do salário mínimo (Pochmann, 2006; Alves, 2013), bem como do crescimento econômico, controle da inflação e diminuição nas taxas de pobreza (Singer, 2018).

Embora modestos e insuficientes, os avanços, as conquistas não são pouca coisa num País de capitalismo dependente, periférico, de desenvolvimento hipertardio e marcado por profundas desigualdades (Alves, 2013). No entanto, foram mudanças que não chegaram a ser estruturais e embora se tenha registrado melhorias dos indicadores sociais, o Brasil continuou um país capitalista dependente, atrasado nas condições de trabalho, baixos salários, informalidade, alta rotatividade, novas formas de contratos precários (Pochmann, 2006; Alves, 2013) e a educação superior continuou e continua marcada pela privatização, pela mercantilização do ensino, inclusive tendo em vista a política de incentivo ao setor privado a exemplo do FIES que “na aparência, objetiva expandir o acesso ao ensino, mas, na prática, opera como política de rentabilização segura [...], agravando o problema do subfinanciamento da educação pública” e ainda gerando endividamento para os estudantes (Minto, 2021, p. 29), sem falar na questão da qualidade da formação.

Nesse sentido, a perspectiva para 2023–2026 é de retomada desse projeto 2003–2016 no seu molde mais geral, o que já é um ganho, diante da possibilidade de se fazer frente aos movimentos da extrema direita contrários à democracia, à ciência, às universidades, bem como a possibilidade de retomada de investimentos no setor social, com restrições orçamentárias menos duras, no respeito e diálogo com as instâncias de controle social, no âmbito das políticas públicas e mais especificamente o fortalecimento da autonomia das universidades públicas. Diante desse quadro, a curricularização já surge com grandes dificuldades e desafios.

A curricularização da extensão e suas concepções

No tocante às concepções de extensão, antes é importante que se diga que as concepções de extensão estão intimamente relacionadas com as concepções de educação. Destaca-se aqui duas concepções de extensão, duas abordagens: a primeira diz respeito a uma visão da extensão na perspectiva difusionista onde a mesma constitui uma estratégia que permite difundir ou aplicar conhecimentos junto aos incultos, ignorantes, negando-lhes a condição de sujeitos e invalidando as diversas formas de construção de conhecimento e da legitimidade do saber popular. Depois, como consequência, essa concepção também pensa na extensão como uma ação centrada e que tem sua origem no elitismo, na capacidade, na superioridade de alguns segmentos e na incapacidade e inferioridade de outros, sendo o conhecimento, a educação e a cultura uma prerrogativa de uma elite dominante que deve deter e dispor desses recursos e desses bens e que, portanto, “aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem”, em regiões menos desenvolvidas, configurando uma visão assistencialista da extensão, como uma atividade baseada no favor, na descontinuidade e no imprevisto (Saviani, 1986, p. 54).

Por outro lado, trata-se de uma atividade pautada na concepção de educação bancária (Freire, 1996), e que as pessoas são passivas e figuram como depósito do saber, como objeto de intervenção dos doutos, de um segmento instruído que se coloca como personagem central na relação de ensino-aprendizagem, tendo a educação uma função socializadora no sentido de que as pessoas passam a ter acesso ao conhecimento de forma relacional, coletiva, mas não se constituem como sujeitos históricos. A extensão aparece apenas como ‘extensora’ de conhecimentos, por meio de cursos, palestras ou conferências à comunidade, desde que possuíssem valor utilitário, ou ainda, por meio de serviços especializados para o preparo ou atualização de

mão de obra para o mercado de trabalho (Jimenez, et al, 2023, p. 9) do ponto de vista técnico. Desse modo, esses conceitos e práticas de extensão são atravessados por uma perspectiva autoritária, alienante e utilitária.

A segunda abordagem versa sobre uma concepção de extensão comunicativa, popular, emancipadora (ABEPSS, 2021) e democrática. Diferentemente do difusionismo, essa dimensão é dialógica (FORPROEX, 2012), comunicativa (ABEPSS, 2021), entendendo a extensão numa mão de via dupla (Saviani, 1986), onde o conhecimento científico, acadêmico dialoga com o saber da sociedade, da comunidade, estabelecendo trocas e reconhecendo o fato de que ambos contribuem, são favorecidos e se enriquecem mutuamente. A outra questão é que se pretende uma ação extensionista que seja fundamentada em práticas educacionais emancipadoras com centralidade nos interesses e na autonomia dos sujeitos coletivos, reafirmando o significado do trabalho profissional com os movimentos sociais, um trabalho alinhado com os segmentos vítimas das desigualdades, das violências e dos processos de negação de direitos, rompendo com a visão da extensão universitária na perspectiva difusionista e elitista (ABEPSS, 2021). Implica ainda em resistir ao elitismo e reafirmar compromissos com os setores vítimas das desigualdades, das violências e dos processos de negação de direitos.

Depois, a extensão universitária é vista também como ação participativa, de unidade teoria-prática, onde os sujeitos aprendem fazendo (Saviani, 2003), refletindo, debatendo, dialogando, vivenciando, não só fazendo numa dimensão prática e empírica, mas aprendendo, inicialmente, que são sujeitos de direitos e de deveres. Ou seja, uma extensão que favoreça a leitura do mundo, como menciona Freire:

a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Ou mesmo de colaborar para sua transformação, onde o compromisso,

próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (Freire, 1994, p. 19).

Assim, há que se pensar numa extensão que rompa com o assistencialismo, a cultura política do autoritarismo, que nega e desqualifica sistematicamente a participação da sociedade organizada na coisa pública. Segundo Freire, a dificuldade do exercício da democracia, da participação, da luta por direitos são reflexos diretos de uma escolarização ou uma educação “voltada para a socialização do indivíduo, não para sua politização, para ser útil, antes que justo, para se comportar socialmente, mas não para agir politicamente” (Freire, 2021, p. 2).

O agir politicamente entendido aqui não só enquanto movimento de rua, organização e engajamento em movimento social, sindicato ou partido público, que é importante e extremamente necessário, mas inclusive a reflexão e a adesão a um projeto de sociedade, a tomada de posição nos diversos espaços do cotidiano, seja na família, na sociedade e no Estado. A política não se confunde com partidos políticos, com o governo, com política social, com a política no sentido da neutralidade, mas como uma visão de mundo, articulada a valores éticos, ou seja, implica em escolhas, opções e posições (Iamamoto, 2009). Uma concepção de extensão pautada na defesa de direitos, da justiça e da democracia.

Desse modo, a curricularização da extensão representa mais um passo no sentido de se entender a formação profissional e os componentes curriculares para além da sala de aula e das disciplinas, na unidade teoria/prática, também é relevante quando coloca em pauta o papel social das universidades públicas, de modo especial, e o direito da sociedade de usufruir das mesmas através de suas diversas atividades. A curricularização também é importante quando introduz a extensão na agenda do debate acadêmico e no centro dos desafios da gestão pedagógica e administrativa das instituições de ensino superior no país, tendo em vista a articulação entre ensino/pesquisa/extensão. Por outro lado, apesar de sua importância, das conquistas, o certo é que muito há que se enfrentar nessa trajetória da curricularização da extensão, daí uma breve reflexão a seguir sobre alguns desafios.

Conclusão

Os desafios são diversos, são de ordem política, pedagógica, do campo conceitual e do debate acadêmico, da gestão, das normativas e da esfera operacional. Assim sendo, passa-se a discorrer sobre alguns deles:

- a) O fato de que o acesso às universidades públicas brasileiras teve historicamente um perfil seletivo, excludente e desigual (Martins et al., 2019). A crise das universidades não é recente, ela é complexa, multifacetada, envolve uma série de problemáticas. Em 1975, Florestan Fernandes (1979) já abordava a crise, Simon Schwartzman publica um livro em 1980 intitulado “Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento”, em que ele aponta diversas dimensões dessa crise no tocante ao ideal de democratização, o problema da educação funcional, a questão da qualidade da formação, da universidade científica e crítica (Schwartzman, 2008), no entanto, Ribeiro (1979, p. 23) menciona que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.” Nesse sentido, os desafios são muito complexos e estão para além da curricularização da extensão, mas na própria política educacional no país, voltada para o ensino universitário.
- b) Depois, a curricularização da extensão parece responder de um lado às demandas de qualificação da formação, enfrentamento da crise e ênfase no compromisso com a sociedade quando o próprio PNE 2014–2024 fala da priorização de áreas de grande pertinência social na sociedade (Brasil, 2014), mas, de outro lado à possibilidade de reafirmação do empresariamento da educação, centrada em critérios de eficiência, de produtividade (Serafim, 2023), quando as universidades passaram a ser vistas como uma organização social prestadora de serviços nos anos 1990, pautadas nas regras do mercado e da competitividade, e ainda com metas altamente quantitativas, definidas hierarquicamente pelo *ranking* das pontuações em produções científicas e publicações no âmbito das pós-graduações e por consequência nos financiamentos de pesquisas (Chauí, 2003), além da agenda da internacionalização. Agora, segundo Serafim, diante de mais esse desafio colocado pela premência da curricularização da extensão nas graduações, essas questões devem se acirrar, podendo causar maior precarização e desgaste no trabalho de docentes e na formação de discentes (Serafim, 2023). No entanto, é importante que se entenda que diante dessas gigantescas metas das pós-graduações e ainda considerando os critérios das pontuações na progressão funcional para docentes nas universidades, concentrados sobremaneira na produção intelectual, bem como a baixa carga horária docente para programas e projetos de extensão, por tudo isso, a extensão poderá continuar como uma atividade de menor importância, sem recursos, a despeito da enorme carga horária a ela destinada nos currículos. Além do mais, como se trata de uma atividade que deve ser voltada para setores e áreas geográficas de maior pertinência social, no caso para segmentos em situação de pobreza, mais ainda há de se justificar a assistencialização da extensão, ponderando o reduzido investimento, ou seja, uma ação voltada para o compromisso com a sociedade, mas de baixíssimo custo. Diante disso, tendo em vista a realidade das universidades públicas brasileiras e das tendências das políticas em geral no tocante à questão do corte de gastos e dos processos de privatização — tendências essas que ora se apresentam através de medidas mais duras, ora mais flexíveis, a depender da conjuntura e do perfil dos governos — (Fontenele, 2023), assim, diante desse cenário, a extensão como forma de prestação de serviços à comunidade, associada à captação de recursos já é uma realidade nas universidades e nesse sentido a ABEPSS adverte para a necessidade da defesa de uma educação pública, gratuita, resistindo às tendências de privatização no campo da educação e mais especificamente da extensão, se contrapondo à instituição da cobrança de taxas em programas, projetos, cursos, ou mesmo à prestação de serviços para a comunidade de natureza mercantil e enfrentando a questão do voluntariado⁷ (ABEPSS, 2021). Nessa mesma dinâmica, a curricularização da extensão pode expressar o compromisso social da Universidade com a sociedade e ao mesmo tempo pode também se constituir como um mecanismo de relativa substituição de outras políticas públicas em relação às demandas da sociedade, especialmente dos segmentos mais pobres e desvalidos nas grandes cidades. Daí a importância das atividades extensionistas estarem alinhadas com a defesa de direitos universais e a ampliação da oferta de serviços e benefícios voltados para o conjunto da população brasileira;
- c) Ainda na esteira dos desafios políticos faz-se necessário pensar nas problemáticas do financiamento e das garantias das condições para o desenvolvimento das atividades de extensão que precisam ser enfrentadas, em consonância com o artigo 213 da CF de 1988 (Brasil, 2023), caso contrário a creditação da extensão pode tornar-se inviável ou mesmo precarizada, podendo resultar em baixo impacto na formação profissional e na ação junto à comunidade externa (ABEPSS, 2021).

Portanto, a extensão deve constituir conceitos e práticas que possam estabelecer a articulação entre ensino/pesquisa/extensão, a unidade teoria/prática, entre saber acadêmico e popular, entre conhecimento, ação

política, valores éticos e acima de tudo a luta por uma educação pública, de qualidade, comprometida com a justiça, democracia e os direitos.

Referências

- ABEPSS. Comissão Temporária de Trabalho. Documento preliminar acerca da Curricularização da Extensão. Brasília, DF: Comissão Temporária de Trabalho, 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- ALVES, G. Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo. Partes I, II, III, 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil/>. Acesso em: 02 jun. 2013.
- BEZERRA, A. N. S; SOUSA, F. M. L; COLARES, A. A. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma práxis transformadora. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–22, dez. 2022, Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 128/2022. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. Disponível em: [https://portal.stf.jus.br/CF\(1\).pdf](https://portal.stf.jus.br/CF(1).pdf). Acesso em: 02 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de Base. Brasília, DF: Presidência da República/DIREC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Gabinete de Transição Governamental. Relatório Final. Brasília (DF): Brasil do Futuro/ Governo de Transição, 2022a. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. Censo da Educação Superior 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2022b. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/CensoSuperior2020_17_02_2022_Final11h00min.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 24, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/rbedu/download\(36\).pdf](https://www.scielo.br/rbedu/download(36).pdf). Acesso em: 27 set. 2023.
- FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? 2. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Alfa-Ômega, 1979.
- FONTENELE, I. C. A privatização da proteção social no Brasil: alguns apontamentos sobre a problemática. Teresina, PI: UFPI, 2023.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012, Manaus. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4).
- FREIRE, P. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção educação e comunicação, v. 1).
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, R. Ética e Política Contemporâneas. Cuiabá, MT: UFMT EM REDE/SETEC, 2021. Disponível em: https://setec.ufmt.br/Etica_Politica_Contemporanea.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.
- GADOTTI, M. Extensão Universitária: Para quê? São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília (DF): CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: http://www.unirio.br/ess/viewLIVRO_COMPLETO-CFESS-Servico_Social-Direitos_Sociais.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do ensino Superior no Brasil 2023. 13. ed. São Paulo, SP: Instituto SEMESP, 2023. Disponível em: <https://www.semes.org.br/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

JIMENEZ, M. O.; et al. A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15304/12646>. Acesso em: 27 out. 2023.

MARTINS, P. F. M.; SILVA, E. G.; MAURÍCIO, N. M. M. A história da Assistência Estudantil no ensino superior brasileiro: programa nacional de assistência estudantil e o aumento das classes “D” e “E” nas universidades federais. *Revista Observatório*, Palmas, TO: UFT, v. 5, n. 6, p. 886–911, out–dez. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7493/16352>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINTO, L. W. Para que o futuro não fique para trás: a universidade brasileira e o bolsonarismo. *Revista Argumentum Debate*, Vitória, ES, v. 14, n. 1, p. 26-37, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/37848/25038>. Acesso em: 27 out. 2023.

POCHMANN, M. Mercado de trabalho: o que há de novo no Brasil. In: *Parcerias Estratégicas*. Edição Especial: análise sobre a PNAD – 2004. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, n. 22, 2006.

RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR: UEPG/Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18, jul. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100119&script=sci_arttext. Acesso em: 01 set. 2023.

RIBEIRO, D. *Ensaio Insólitos*. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1979.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012. Acesso em: 01 set. 2023.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, n. 10).

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/download\(45\).pdf](https://www.scielo.br/download(45).pdf). Acesso em: 27 out. 2023.

SCHWARTZMAN, S. *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/schwartzman-9788599662502.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

SERAFIM, A. B. A curricularização da extensão e o neoliberalismo: a governabilidade na resolução e nos discursos de docentes. 2023. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco (USF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Itatiba, SP, 2023. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/3130579654274102.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

SINGER, A. *O Lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

SOUSA, A. A. Expansão do Ensino Superior e a Política de Assistência Estudantil: análise a partir da percepção dos discentes assistidos na UFPB. 2021. 108f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba UFPB, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22533>. Acesso em: 20 set. 2023.

Notas:

- 1 O total das matrículas nas públicas, incluindo as federais, estaduais e municipais, era de 492.232 mil em 1980 e passou para 804.729 em 1998. Nesse caso, o aumento de vagas no setor público teve inegavelmente a contribuição das IES estaduais e municipais nesse período 1980–1998 (Brasil, 2001). No caso do setor privado as matrículas eram da ordem de 885.054 mil em 1980 e passaram para 1.321.229 em 1998. Em 1980 as públicas respondiam por 35,74% e as privadas por 64,26%, em 1998 a relação era de 37,86% para as públicas e 62,14 para as privadas (Brasil, 2001). Mesmo considerando o crescimento das públicas, num percentual ainda muito baixo (de 2,12%), as IES privadas continuaram predominando.
- 2 Dentre essas medidas pode-se destacar o programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) em 2007; o Sistema de Seleção unificada (SISU), implementado em 2009, mas instituído em 2010; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) — instituído pela Portaria Normativa 39/2007, passou a ser regulamentado pelo decreto nº 7.234/2010 —; a Lei de Cotas (nº 12.711/2012); a Lei nº 11.892/2008 que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais voltados para o ensino superior; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), voltado especificamente para discentes, ambos regulamentados pela Lei nº 10.861/2004. Por outro lado, além da tentativa de fortalecimento das universidades públicas houve nesse período 2003–2016 bastante incentivo de acesso ao ensino superior através da rede privada, mediante a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) —

- Lei nº 11.096/2005, além de um grande incremento no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº 10.260/2001 (Martins et al., 2019; Sousa, 2021).
- 3 Só para demonstrar, de acordo com dados de 2021, o setor privado segue com maior número de matrículas, com 76,9%, o que significa dizer também que o setor público ainda não atingiu os 40% pretendidos no PNE 2014, como também ainda não atingiu a meta da taxa líquida de matrícula de 33% para jovens de 18 a 24 anos, uma vez que esse número em 2020 era de 21,9%. Depois, essas matrículas continuam com alto percentual em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro que juntos concentram 41,8% dos discentes em todo país (Instituto SEMESP, 2023).
 - 4 Um outro dado importante é que considerando os ingressantes de 2017, nas diversas modalidades de ensino, apenas 26,3% dos mesmos concluíram seus cursos no ensino superior no país (Instituto SEMESP, 2023). Segundo dados do censo da educação superior a taxa total de desistência acumulada em 2011 era de 11%, em 2020 é de 59% (Brasil, 2022b). Em 2022, as universidades públicas registraram uma taxa de 40,3% de desistência (Instituto SEMESP, 2023). As vagas remanescentes nas federais em 1998 era de 1,79% (Brasil, 2001), em 2020 o percentual é de 23,6% (Brasil, 2022b). Esses dados revelam altas taxas de evasão e queda no número de ingressantes.
 - 5 O ENEM, desde que foi criado (Portaria MEC nº 438/1998), especialmente a partir de 2009 até 2014, apresentou um desempenho ascendente, quando o número de participantes no Exame foi de 5.974 milhões. Em 2015 o número baixou para 5.811, em 2016 foi de 6.136, a partir daí verifica-se uma queda, chegando a 3.965 em 2019 (Brasil, 2022b). De 2020 para 2021 o ENEM sofre uma queda de 40,4% no número de inscritos, em 2022 mantém-se estável com perda de apenas 1,2% nas inscrições (Instituto SEMESP, 2023).
 - 6 As matrículas na modalidade EAD cresceram 167% entre 2015-2021, o que explica o fato de que em 2021 os cursos presenciais representavam 37,2% das matrículas e a modalidade EaD 62,8% (Instituto SEMESP, 2023).
 - 7 No caso dos eventos, principalmente aqueles de grande porte, é importante se repensar sobre os valores das taxas de inscrição nos mesmos, considerando de modo especial uma parcela de estudantes, bem como de egressos que se encontram em situação de pobreza e de vulnerabilidade e que, portanto, deveriam ser isentos dessas taxas de inscrição.

Iolanda Carvalho Fontenele

iolandaservicosocial@gmail.com

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão.

Professora do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Ininga

Teresina - PI - Brasil

CEP: 64049-550

Agradecimentos

Não se aplica.

Agência financiadora

Não se aplica.

Contribuições da autora

A autora é responsável por todas as etapas da elaboração do manuscrito.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Não se aplica.

Consentimento para publicação

A autora consente a publicação do presente manuscrito.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Editores Responsáveis

Michelly Laurita Wiese – Editora-chefe

Maria Regina de Ávila Moreira – Comissão Editorial