

A extensão universitária no Brasil: concepções e influências

ARTIGO

Adrielle Nara Serra Bezerraⁱ

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

Anselmo Alencar Colaresⁱⁱ

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

1

Resumo

Considerando que a extensão é uma função acadêmica crucial para a concretização da missão social da universidade brasileira, este texto aborda o seu movimento histórico no intuito de compreender as concepções e contradições presentes. Para tal, a partir de pesquisa bibliográfica, demonstrou-se que o percurso histórico da extensão no Brasil reflete os desafios e as transformações sociais, políticas e econômicas do país ao longo do tempo. A concepção de extensão universitária historicamente praticada no Brasil teve influências tanto europeias, quanto norte-americanas, que por sua vez determinaram o padrão de educação superior adotado no país. De forma contraditória, no que tange à extensão universitária, tem se mostrado predominante uma extensão inspirada nos ideais das universidades populares latino-americanas, evidentes na concepção acadêmica de extensão, marcada pelo desenvolvimento de ações dialógicas, inerentes ao processo formativo e à produção do conhecimento, com propósito emancipatório e práticas transformadoras.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Universidade. Concepções. Histórico.

University Extension in Brazil: conceptions and Influences

Abstract

Considering that extension is a crucial academic function for fulfilling the social mission of Brazilian universities, this text addresses its historical evolution in order to understand the present conceptions and contradictions. Based on bibliographic research, it was demonstrated that the historical trajectory of extension in Brazil reflects the country's social, political, and economic challenges and transformations over time. The conception of university extension historically practiced in Brazil has been influenced by both European and North American models, which in turn determined the higher education standards adopted in the country. Contradictorily, with regard to university extension, a model inspired by the ideals of Latin American popular universities has become predominant. This model is evident in the academic conception of extension, characterized by the development of dialogic actions inherent to the formative process and knowledge production, with an emancipatory purpose and transformative practices.

Keywords: University Extension. University. Conceptions. History.

1 Introdução

2

De acordo com o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (2015), “extensão” é um substantivo feminino que indica o ato ou o efeito de estender-se. A escolha de tal palavra para nomear a extensão universitária ou acadêmica, especialmente na América Latina, tem suas raízes nos primeiros registros da extensão universitária no mundo, quando as universidades inglesas ofereciam cursos de educação continuada, no intuito de “estender” os conhecimentos acadêmicos à comunidade externa (Fraga, 2017). A partir de então, a trajetória da extensão universitária tem sido marcada por contradições e diferentes concepções teóricas e ideológicas, que refletem o contexto social, político e econômico no qual está inserida.

Conforme registra Bedrikow (2022), na literatura internacional, a relação da universidade com os demais setores da sociedade é frequentemente denominada de “terceira missão”, que se materializa em diferentes conotações, desde a difusão de conhecimentos de forma unilateral, ou até mesmo uma relação de cunho mais dialógico, como observado na América Latina. Assim, de forma geral, a extensão tem sido entendida como o compromisso das instituições de ensino superior em aplicar seus conhecimentos e recursos em benefício da sociedade, para além de seus muros. Essa compreensão, entretanto, tem sido moldada a partir de diferentes interesses, estando fortemente ligada às contradições presentes na função social da educação superior, de forma que uma influência mútua se mostra evidente entre as concepções de extensão e de universidade.

No Brasil, desde os primórdios da instituição universitária, registra-se sua proximidade com as comunidades ao seu entorno, de modo que a extensão universitária brasileira tem seus primeiros movimentos no início do século passado, na Universidade Livre de São Paulo (1911 - 1918). A oferta de cursos de extensão para levar o conhecimento da universidade às camadas populares evidencia a influência dos ideais das universidades populares europeias nas origens da extensão universitária no Brasil (Reis, 1996). Até que a extensão universitária viesse a ser considerada um dos pilares do ensino superior no Brasil, contribuindo com a formação do estudante e com a

transformação social, foram necessárias muitas mudanças no contexto político, social e econômico brasileiro (Derlandes; Arantes, 2017). Esse movimento será abordado no presente texto com o objetivo de compreender as concepções e contradições presentes no percurso histórico da extensão universitária brasileira.

3

2 Metodologia

A presente pesquisa, de natureza teórica, ancora-se no materialismo histórico-dialético para a compreensão das particularidades do objeto, de forma articulada com o todo social, identificando as contradições presentes. O suporte teórico da pesquisa foi construído a partir de autores como Reis (1996); Jezine (2001; 2004); Bedrikow (2022) e Fraga (2007), dentre outros, na intenção de compreender a extensão universitária no interior do movimento histórico da sociedade brasileira, desvendando as concepções e contrassensos presentes. A análise bibliográfica foi realizada a partir de bancos de teses e dissertações, livros e artigos publicados em periódicos.

3. Resultados e discussão

3.1 A concepção assistencialista de extensão

A despeito de seu surgimento moldado por influências das universidades populares europeias, os ideais norte-americanos de extensão cooperativa já exerciam notável influência na extensão universitária brasileira na década de 1920, ao consolidar sua concepção de prestação de serviços, a partir das experiências de extensão rural dos *Land Grant Colleges*. Foi neste contexto que funcionou a Escola superior de agricultura e veterinária de Viçosa, que oferecia assistência técnica a agricultores e pecuaristas (Reis, 1996; Jezine, 2001). Percebe-se que a proposta da Extensão, até então, estava limitada à prestação de serviços como forma de compensar a ausência do Estado, não havendo contribuição efetiva para a transformação social esperada.

Para Fraga (2017), além das inspirações europeias e americanas, os ideais latino-

americanos também tiveram importantes desdobramentos para a extensão universitária brasileira, sobretudo a partir do Manifesto de Córdoba, em 1918, que defendeu o compromisso social da universidade. Embora só tenha surtido efeitos significativos no Brasil anos mais tarde, o movimento reformista de Córdoba constitui-se como ponto crucial na origem da extensão universitária Brasileira:

[...] pode-se afirmar que tanto as experiências de Universidades Populares europeias como as experiências estadunidenses tinham como fundamento a transferência de conhecimento. Já na América Latina, as experiências tiveram maior caráter contestatório e de aproximação com as lutas operárias, do que a busca por 'ilustrar as massas'. Como diferencial, partiam da ideia das classes populares como sujeito ativo, e não passivo, na relação entre universidade e sociedade (Fraga, 2017, p. 411).

O marco documental inicial da extensão universitária no Brasil, entretanto, só veio a ocorrer com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Bedrikow, 2022). Integrante da Reforma Francisco Campos, que regulamentou a educação brasileira após a Revolução de 1930, no contexto da integração política do país, o decreto estabeleceu a realização da extensão universitária a partir de cursos e eventos. O objetivo era estender à comunidade externa os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela comunidade acadêmica, no intuito de contribuir para a resolução de problemas sociais, bem como para propagação de ideais que resguardassem os interesses da nação (Brasil, 1931a).

O Estatuto das Universidades Brasileiras representou um passo importante para a história da extensão universitária no país ao institucionalizá-la e regulamentá-la minimamente. Na exposição de motivos do decreto, a extensão é mencionada como um “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias”, bem como uma ferramenta para que a universidade pudesse desempenhar plenamente sua função educativa, ao “elevar o nível da cultura geral do povo” (Brasil, 1931b).

Ressalta-se, no entanto, que no Estatuto ainda não está presente a ideia de extensão como uma função da universidade, nem mesmo há menção à ideia de

indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, uma vez que seu idealizador, o então Ministro Francisco Campos, detinha uma visão limitada da universidade, direcionada à formação profissional (Rothen, 2008). Conforme apontado por Fraga (2017), o texto do Estatuto evidencia a influência norte-americana de extensão, que se materializa na transferência de conhecimento da universidade detentora do saber, para a sociedade, desprovida de conhecimento.

No ano seguinte, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ao discorrer sobre a organização da educação de nível superior, defendeu a concretização do que chamou de “tríplice função”, ainda sem mencionar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. No documento, a extensão foi citada como vulgarizadora ou popularizadora das ciências e artes pelas universidades (Azevedo *et al.*, 2010).

Conforme ressalta Bedrikow (2022), da década de 1930 até o início dos anos 1960 a extensão universitária brasileira continuou a ser desenvolvida por meio de cursos, conferências e assistência técnica rural, o que não tinha o potencial de ocasionar impactos significativos e duradouros na qualidade de vida e na formação política das comunidades atendidas. Essa forma de compreender e fazer extensão acabava por atender aos interesses da classe dominante e reforçar ainda mais a desigualdade social que assolava a população. A quebra de paradigma e o entendimento da universidade como espaço democrático e de reflexão crítica só veio a ocorrer a partir das reformas sociais, com forte contribuição dos movimentos sociais e estudantis (Koglin; Koglin, 2019).

O histórico Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) na Bahia, realizado em 1961, representa bem essa contribuição. Ao reivindicar a adequação da universidade à realidade nacional, bem como a conscientização da população para a luta por seus direitos, se tornou um importante marco para a extensão universitária brasileira. O viés assistencialista, entretanto, mostra-se presente quando a Declaração da Bahia sugere que a extensão seja instrumento governamental para suprir as necessidades de localidades no interior. Mas, ainda que tenha conferido à extensão o mesmo caráter de disseminação do conhecimento, difusão da cultura e de prestação de serviços, o congresso precedeu os primeiros movimentos para a extensão integrada ao currículo da

graduação, desenvolvida de forma processual. Os estudantes chamaram a atenção, também, para a importância da formação de líderes sindicais, de modo a fortalecer os movimentos sociais (Reis, 1996).

Durante o regime militar (1964-1985), quando houve forte repressão ao pensamento crítico, a expansão do ensino superior esteve fortemente associada à formação de mão de obra para o desenvolvimento do país, com especial foco na indústria. Assim, a disseminação de conhecimentos para a comunidade externa via extensão universitária funcionava como instrumento de controle dos movimentos sociais juvenis. As ações assistencialistas também tiveram grande protagonismo nesse período, com destaque para o Projeto Rondon, iniciado em 1967 pelo Ministério do Interior. O Projeto recrutava estudantes universitários para atuação voluntária em regiões distantes e menos estruturadas, nas quais realizavam ações de assistência à saúde, saneamento básico, alfabetização etc. Não havia, entretanto, espaço para o debate e para questionamentos de ordem política e social (Bedrikow, 2022).

Para Silveira e Bianchetti (2016), a semente mais fértil da extensão universitária brasileira foi plantada durante a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5540, de 1968, em pleno governo civil-militar. Embora pareça contraditório, esse período de forte repressão ao pensamento político impulsionou, conforme aponta Rocha (1984), a fase de maior institucionalização da extensão (1968-1976). A explicação é simples: numa relação íntima com o modelo norte-americano de universidade, a extensão universitária foi tida como instrumento para viabilizar o projeto desenvolvimentista no governo militar. Nesse período, a extensão se tornou uma atividade fundamental da universidade, evidenciada pela prestação de serviços, ainda na perspectiva assistencialista.

A Reforma Universitária faz referência à extensão universitária em seus artigos 20, 32 e 40. A participação dos estudantes nas ações de extensão é estimulada, mas desprovida de um caráter formativo, uma vez que não há uma proposta de integração com o ensino e a pesquisa. A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa é citada no artigo 40, mas o texto é claro ao manter a concepção isolada das funções universitárias, na qual a extensão, realizada sob a forma de cursos e serviços, é tida como um meio para estender

à comunidade os resultados da pesquisa (Reis, 1996). Ao ser direcionada para atender aqueles que não tinham acesso ao ensino superior, oferecendo cursos de curta duração para aperfeiçoamento, adaptação ou atualização, ela serviu, essencialmente, como uma medida para limitar o acesso da classe trabalhadora à universidade.

A partir de 1969, as experiências dos *Campi* avançados e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac's) são consideradas por Reis (1996) como o embrião de concepção de extensão processual e orgânica. Em sua primeira versão, o caráter de prestação de serviços e difusão de saberes predominava, mas, em sua reformulação, a partir de meados dos anos 1970, é considerada o primeiro grande esforço governamental na defesa da extensão como ação permanente, e não eventual.

Em 1975, o Plano de trabalho da Extensão Universitária, criado pelo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura (DAU/MEC), por meio de sua Comissão de Atividades de Extensão (CODAE), manteve a concepção de extensão enquanto atendimento, mas introduziu um componente novo: a retroalimentação do ensino e da pesquisa a partir desse atendimento às organizações, instituições e populações, o que conceberia um novo olhar à extensão universitária brasileira (Reis, 1996).

Assim, é notório que desde os primeiros movimentos da extensão universitária, em 1911, até meados dos anos 1980, predominava na extensão universitária brasileira a linha de ação denominada por Reis (1996) de eventista-inorgânica, caracterizada pela prestação de serviços de cunho assistencialista e pela realização de eventos isolados e desvinculados do contexto ou do processo de ensino-aprendizagem.

Na linha de ação eventista-inorgânica, a universidade forma o estudante e produz o saber de forma isolada da sociedade, que apenas recebe esse saber e o consome, pois é desprovida de conhecimento. A universidade, por sua vez, dissemina esse saber sob a forma de conhecimento (cursos e eventos), de cultura (apresentação de peças teatrais, corais, orquestras, filmes etc.) e de prestação de serviços (assistência técnica jurídica, educacional, em saúde etc.) (Reis, 1996).

A partir dos escritos de Jezine (2004), é possível inferir que a linha de ação

eventista-inorgânica expressa a perspectiva ideológica característica da concepção assistencialista de extensão, sob a influência norte-americana de extensão cooperativa, que nas universidades materializa-se principalmente pela prestação de serviços de cunho assistencialista, quando a extensão universitária é direcionada ao atendimento de necessidades imediatas da sociedade, a partir de assistência técnica, cursos profissionalizantes e serviços assistenciais voltados a pessoas em vulnerabilidade socioeconômica.

3.2 O Forproex e a concepção acadêmica de extensão

Ao analisar projetos e resultados de ações extensionistas das universidades federais brasileiras, Jezine (2004) observou uma clara mudança de concepção direcionando as ações de extensão realizadas. Embora ainda presentes as raízes assistencialistas, mostrava-se predominante uma compreensão da extensão como processo educativo que une a produção do conhecimento à realidade social, inter-relacionando diferentes saberes.

De acordo com Reis (1996), essa mudança de direção da linha de ação extensionista no Brasil se tornou evidente em meados dos anos 1980, com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex). Com a participação de 33 universidades públicas, o I Encontro Nacional do Forproex foi realizado nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, na Universidade de Brasília, no Distrito Federal. O documento final do encontro estabeleceu as diretrizes para a institucionalização e o financiamento das ações de extensão, além do Regimento do Fórum, que foi criado e implantado no dia 6 de novembro de 1987 (Forproex, 1987). O resultado mais relevante do encontro, entretanto, foi o conceito de extensão universitária, que a partir de então passaria a orientar as políticas de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o

ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Forproex, 1987).

No conceito de extensão defendido pelo Forproex, percebe-se claramente a influência da concepção acadêmica de extensão, que dá a extensão universitária uma nova dimensão, alicerçada em uma interação dialógica com a comunidade, que valoriza a relação entre teoria e prática e os diferentes saberes (Jezine, 2004). Essa mudança de paradigma da extensão universitária brasileira anuncia o início do protagonismo da linha de ação processual-orgânica, que veio romper com a unilateralidade na interação entre a universidade e a sociedade. Nas palavras de Reis (1996, p. 43), para a linha extensionista processual-orgânica “a sociedade passa a ser considerada pela universidade como sua parceira política, epistemológica e pedagógica, numa relação mutuamente transformante”.

A linha de ação processual-orgânica é caracterizada pelo desenvolvimento de ações de médio a longo prazo ou permanentes, inerentes ao ensino e à pesquisa, em parceria político-pedagógica com a sociedade. A produção de conhecimento e a formação do estudante ocorrem simultaneamente e em parceria com a sociedade, que é um componente de transformação sua e da própria universidade. A universidade é o *locus* de formação profissional e da produção do conhecimento e a sociedade é o *locus* coparticipante de tudo isso (Reis, 1996).

Assim, a extensão universitária passa a ser defendida como componente crucial das funções das universidades na sociedade atual. A partir de então, a instituição universitária não se limitaria mais a produzir e disseminar conhecimento, mas também deveria intervir ativamente na realidade social. Além disso, ao afirmar que a extensão é

essencial para o papel da universidade, o Forproex argumenta a favor da necessidade de institucionalizar essas atividades, tanto em termos administrativos quanto acadêmicos. Isso implica adotar medidas e procedimentos que orientem as políticas das universidades para refletir este compromisso social (Forproex, 2001).

Nesta nova perspectiva, a extensão deixa de ser uma função secundária e passa a ser vista como uma filosofia integrada, uma ação vinculada, uma política estratégica e democratizante (Forproex, 2001). Essa abordagem visa estabelecer uma conexão mais estreita entre a universidade e a sociedade, utilizando a pesquisa para encontrar soluções concretas para os problemas sociais. Isso não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também capacita a universidade a desempenhar um papel mais eficaz na transformação da realidade. Assim, ao integrar ensino, pesquisa e sociedade, a extensão universitária não apenas promove valores democráticos e igualdade, mas também desempenha um papel significativo no desenvolvimento social, o que reforça o caráter transformador das universidades na sociedade contemporânea.

A criação do Forproex e a conceituação de extensão universitária como função acadêmica da universidade ocorreu em meio ao processo de redemocratização do país após o Regime Militar (1964-1985), que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por conferir a proteção de direitos e garantias fundamentais aos cidadãos brasileiros. A nova Carta Magna trouxe em seu texto um importante avanço histórico para a extensão universitária brasileira: a consagração do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

Para Bedrikow (2022), a citação da extensão por último no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira acaba por reafirmar o status de menor relevância desta dimensão em relação ao ensino e à pesquisa, o que pode ser confirmado na prática universitária, conforme aponta Colares (2015). Entretanto, a despeito do protagonismo que o ensino e a pesquisa apresentam, sem a extensão a universidade não é capaz de cumprir

satisfatoriamente a sua função social.

Mesmo sem grandes efeitos imediatos, a consignação da extensão universitária como indissociável do ensino e da pesquisa no texto constitucional teve uma repercussão positiva para a sua institucionalização nas universidades e, posteriormente, para a destinação de recursos federais à sua realização, ainda que de forma incipiente. Parte deste reconhecimento foi materializado, anos mais tarde, na criação de um programa de fomento exclusivo para a Extensão, o ProExt, em 1994, como resultado da atuação do Forproex junto à Secretaria de Educação Superior do MEC (Sesu/MEC). Para Reis (1996), o programa representa a sistematização e a organização em diretrizes e regras, das propostas defendidas pelo Forproex.

No ofício circular nº 263, de 07/11/1994, que estabeleceu os critérios de análise das propostas para receber financiamento do ProExt/MEC, fica clara a presença da linha processual-orgânica da extensão universitária nos critérios de elaboração e de avaliação propostas, sob influência da concepção de extensão enquanto função acadêmica da universidade. Por exemplo, o critério “relevância acadêmica” avalia se a proposta é globalizante e orgânica na articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, de modo que seja notada a articulação entre os conteúdos curriculares, os resultados das pesquisas e as demandas da sociedade (Reis, 1996).

Para Reis (1996, p. 45), um dos efeitos práticos da concepção processual-orgânica de extensão nas instituições de educação superior é a ideia de mudança do conceito de sala de aula:

Além de local situado geograficamente em uma determinada área física construída, a sala de aula e a aula passam a ser entendidas como os diversos locais e situações onde estiverem os vários atores (professores, alunos, técnicos da universidade e setores organizados da sociedade) numa relação de desenvolvimento e aprendizagem recíproca.

Nesse sentido, Jezine (2004) ressalta que um dos grandes desafios para a extensão universitária enquanto função acadêmica, é assumir também o papel de ensinar e pesquisar, uma vez que a vivência do estudante permite o aprendizado a partir da

dialogicidade que permeia a ação extensionista, assim como também exige a pesquisa para buscar os fundamentos teóricos que podem contribuir para a resolução dos problemas que afligem a comunidade-alvo da ação. Assim, palavras da autora, “a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional” na relação da universidade com o seu entorno para o efetivo cumprimento de sua função social. Essa abordagem busca formar indivíduos com uma visão ampla e multidimensional, incluindo aspectos políticos, sociais e humanos, capacitando-os para intervir na sociedade de maneira transformadora e promovendo a autonomia dos sujeitos e grupos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, notadamente reafirma que a função social da universidade vai além da mera formação profissional, quando elenca entre as finalidades da educação superior no Brasil, o estímulo a uma relação de reciprocidade das instituições de educação superior com a comunidade, com vistas ao conhecimento dos problemas regionais e nacionais. A extensão também aparece dentre os objetivos-fim da educação superior previstos na LDB quando esta consigna que os resultados da pesquisa e da criação cultural devem efetivamente beneficiar a população (Brasil, 1996).

A despeito da importância da previsão legal da extensão como um dos propósitos da educação superior, a leitura dos incisos VI e VII do Art. 43 da LDB deve ser feita com o devido cuidado de desassociar a extensão universitária de uma abordagem fornecedora de serviços de cunho assistencialista, para compreendê-la como mecanismo potencializador da formação política e da autonomia das comunidades carentes. Nessa visão, conforme defende Jezine (2004), a extensão universitária não é mais compreendida como redentora da sociedade, mas como instrumento para promover a organização política, social e cultural de grupos marginalizados, integrando conhecimentos acadêmicos com a realidade prática. A relação de reciprocidade prevista no inciso VI reflete uma postura de intervenção ativa na realidade, incentivando a participação crítica e construtiva das comunidades na formação de novas formas de organização e cidadania.

Na continuidade da luta ativa do Forproex em prol da extensão universitária

brasileira enquanto função acadêmica, em 8 de maio de 1998, durante o XIV Encontro Nacional do Forproex, foi apresentado à sociedade o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado em parceria com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. Construído a partir de debates realizados com a participação da grande maioria das instituições públicas de educação superior, o Plano teve como ponto de partida o Programa Universidade cidadã, no qual as universidades já vinham trabalhando a partir de oito eixos temáticos voltados a áreas de atuação estratégicas para as necessidades da sociedade naquele momento.

O documento trouxe 14 metas, todas a serem cumpridas em até quatro anos, a contar de 1998. Destas, dez metas estavam voltadas à organização da extensão universitária, como a inclusão das instituições públicas de ensino superior à Rede Nacional de Extensão (Renex), a consolidação do Sistema de Informações sobre extensão universitária, e a instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão, Custeio e Bolsas de Extensão. As outras quatro metas direcionaram-se à articulação da universidade com a sociedade, o que se faria através de programas e projetos de extensão em áreas estratégicas, como a educação básica, a saúde, o meio ambiente, a cultura, o trabalho e a reforma agrária (Forproex, 2001).

O Plano Nacional de Extensão veio reafirmar a extensão universitária como um processo acadêmico essencial, alinhado às demandas da sociedade e crucial para a formação dos estudantes, bem como para a relação entre universidade e sociedade, o atendimento às necessidades sociais emergentes, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, o desenvolvimento cultural e artístico, o desenvolvimento sustentável, a articulação com as políticas públicas e a inovação tecnológica (Forproex, 2001). Em suma, o Plano foi elaborado no intuito de fortalecer o papel da universidade como agente transformador na sociedade, promovendo o desenvolvimento integral e sustentável do país.

Uma consequência importante de todo esse esforço do Forproex em articulação com o MEC, foi a previsão, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, de que 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação no ensino superior deveria ser

direcionado à atuação em ações extensionistas (Brasil, 2001). Ainda que não tenha sido efetivamente cumprida, a previsão constante na meta 23 do PNE de 2001 representou um novo passo no reconhecimento da extensão como ação acadêmica, inerente ao currículo e essencial para a formação dos estudantes de graduação, indo na direção do pensamento de Jezine (2004, p. 3):

14

A concepção de extensão como função acadêmica se opõe à ideia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual. Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.

A despeito das conquistas alcançadas, a jornada do Forproex pela institucionalização, regulamentação, avaliação, curricularização e financiamento da extensão continuou dando frutos. No ano de 2012, o Fórum apresentou à sociedade a Política Nacional de Extensão Universitária, que deu materialidade ao compromisso das Universidades com a mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia (Forproex, 2012).

Dentre as principais contribuições da Política Nacional de Extensão, destacam-se a consignação dos objetivos prioritários e dos princípios básicos norteadores das atividades extensionistas; a definição de áreas de atuação prioritárias na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas; o estabelecimento de parâmetros para a consolidação de um Sistema nacional de monitoramento e avaliação da Extensão Universitária e a reafirmação das diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, a saber: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social (Forproex, 2012).

Sem efetivo cumprimento no PNE anterior, o propósito de curricularização da

extensão permaneceu no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, na Meta 12, Estratégia 7, que previu “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).

Ainda que tenha se mantido a meta de 10% da carga horária dos cursos de graduação para a extensão universitária, percebe-se, no PNE 2014-2024, duas inovações importantes: o direcionamento da atuação para áreas de grande pertinência social e a definição de que a atuação dos estudantes deve se dar no âmbito de programas e projetos de extensão. Este direcionamento não foi feito à toa. Trata-se de um claro fruto da defesa incansável do Forproex por uma extensão norteada pela concepção acadêmica, ou, na definição de Reis (1996), processual-orgânica, uma vez que, a vinculação a ações sistemáticas de médio e longo prazo, como são os programas e projetos, possibilita o estabelecimento de um vínculo mais sólido com a comunidade. Essa previsão visa, sobretudo, desencorajar que a carga horária reservada à extensão nos currículos seja destinada à realização de ações isoladas, desarticuladas e esporádicas.

3.3. A concepção mercantilista: a extensão como produto

A orientação do PNE 2014-2024 para a atuação extensionista em áreas de grande pertinência social caminha no sentido da extensão acadêmica ao possibilitar a formação de estudantes conhecedores da realidade social em que estão inseridos, bem como da transformação social esperada a partir da extensão. Trata-se de um esforço no sentido de direcionar a extensão universitária aos interesses da sociedade, e não do mercado. Nesta esteira, Jezine (2004) chama a atenção para uma concepção de extensão que está presente nas universidades brasileiras de forma concomitante às demais, e que ganhou força com a abertura dos mercados e a globalização da economia evidenciadas com a implementação das políticas neoliberais nos anos 1990, especialmente no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): a concepção mercantilista.

A concepção mercantilista de extensão, tal como aponta Jezine (2004), caminha no sentido oposto ao da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de estudantes críticos e conscientes de sua realidade, e não se realiza dialogicamente. Esta concepção deixa de lado a preocupação com os problemas que assolam a sociedade, especialmente as pessoas em situação de vulnerabilidade, ao considerar todos como potenciais consumidores dos produtos gerados na universidade, que são tratados como mercadoria. Na concepção mercantilista, que tem como pano de fundo o fortalecimento do projeto de privatização das universidades, a extensão é um dos principais meios para a captação de recursos e o estabelecimento de parcerias da universidade com empresas privadas (**Quadro 1**).

Diferentemente do que se sucedeu ao PNE de 2001, a Meta 12.7 do PNE 2014-2024 levou a repercussões importantes na história da extensão universitária brasileira, ao possibilitar, de fato, um avanço significativo rumo à curricularização ou creditação da extensão, ou simplesmente, à inserção da extensão nos currículos. A Resolução CNE/CES nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na educação superior brasileira teve como principal objetivo regulamentar a previsão do plano nacional, ao definir critérios e prazos para as instituições de educação superior cumprirem a meta e instituir parâmetros para registro dos créditos curriculares e para a contínua autoavaliação da instituição quanto às suas ações extensionistas. Ademais, com a Resolução, passam a ser reconhecidas legalmente como atividades de extensão somente as intervenções que contem com a participação ativa de estudantes e tenham como público-alvo a comunidade externa à instituição de ensino superior (Brasil, 2018).

A demarcação da comunidade externa como público-alvo da extensão universitária, apesar de parecer óbvia, constitui-se em uma reafirmação da própria definição de extensão como função que possibilita a relação da universidade com a sociedade. Definição esta, que ainda hoje precisa ser reiterada pelo Forproex em seus encontros, diante das incansáveis tentativas advindas da própria universidade, de classificar como extensão tudo aquilo que não é ensino e nem pesquisa. Basta acessar a página da Pró-Reitoria de Extensão ou equivalente de alguma universidade para encontrar

facilmente um projeto institucionalizado como extensão, que na verdade está direcionado somente para seus alunos de graduação. Quando muito, menciona-se que a ação é “aberta à comunidade”.

Quadro 1 – Linhas de ação e concepções extensionistas no Brasil: características e influências históricas.

Linhas de ação e concepções de extensão	Principais características	Influências e marcos históricos
<p>Linha de ação inorgânica-eventual (Reis, 1996)</p> <p>Concepção assistencialista (Jezine, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade forma o estudante e produz o conhecimento de forma isolada da sociedade, que apenas recebe e consome o conhecimento; • Conhecimento disseminado a partir de cursos e eventos isolados e descontextualizados do processo de ensino e aprendizagem; • Prestação de serviços de cunho assistencialista, a partir de assistência técnica jurídica, educacional, em saúde, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência das concepções francesa e norte-americana de universidade e de extensão cooperativa; • Presente desde 1911, com os cursos oferecidos pela Universidade Livre de São Paulo; • Predominante até meados dos anos 1980.
<p>Linha de ação orgânica-processual (Reis, 1996)</p> <p>Concepção acadêmica ou social-acadêmica (Jezine, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade forma o estudante e produz o conhecimento de forma integrada com a sociedade, em uma relação dialógica; • Ações possuem caráter duradouro, e são inerentes ao processo formativo e à produção do conhecimento; • Está comprometida com a promoção de uma consciência crítica e com a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e emancipadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência do movimento reformista de Córdoba e das universidades latino-americanas; • Predomina no Brasil a partir da criação do Forproex, em 1987; • É a concepção atualmente defendida pelo Forproex e presente na maior parte das normativas sobre o tema.
<p>Concepção mercantilista (Jezine, 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão atua como captadora de recursos e articuladora de parcerias; • O público-alvo da extensão é qualquer potencial consumidor de seus produtos (mercadoria); • Integra o projeto de privatização da educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influência do modelo de universidade norte-americano; • Ganhou força nos anos 1990, com as políticas neoliberais; • Atualmente disputa espaço na prática universitária com a concepção acadêmica de extensão.

Fonte: Elaboração própria, com base em Reis (1996) e Jezine (2004).

4 Considerações finais

A história da extensão universitária no Brasil é marcada por um processo de evolução e amadurecimento, refletindo os desafios e as transformações sociais, políticas e econômicas do país ao longo do tempo. A concepção de extensão universitária historicamente praticada no Brasil teve influências tanto europeias, pelo modelo de universidade francês ou napoleônico (concepção de extensão assistencialista), quanto norte-americanas, pelo modelo de universidade anglo-saxônico praticado nos Estados Unidos (concepção de extensão prestadora de serviços e mercantilista), o qual atualmente determina o padrão de educação superior brasileiro.

Entretanto, de forma contraditória, no que tange à extensão universitária, tem se mostrado predominante no Brasil atualmente uma extensão inspirada nos ideais das universidades populares latino-americanas, evidentes na concepção acadêmica de extensão, na linha de ação processual-orgânica. Tal perspectiva, que disputa espaço atualmente com a concepção mercantilista de extensão, é marcada pelo desenvolvimento de ações dialógicas, de caráter processual, inerentes ao processo formativo e à produção do conhecimento, com propósito emancipatório e práticas transformadoras.

Considerando que a Universidade, como instituição social, é uma expressão da sociedade em que está inserida (Chauí, 2003), o contexto histórico brasileiro impôs uma educação focada na formação de mão-de-obra para o trabalho, como exige um Estado capitalista. Assim, a extensão Universitária foi pensada e desenvolvida como atividade extracurricular. Todavia, a atuação efetiva do Forproex, possibilitou o reconhecimento da extensão por parte do Estado como prática imprescindível à formação integral do estudante, uma vez que possibilita o desenvolvimento da *práxis* a partir da interação dialógica, resultando na percepção dos saberes e das realidades locais.

Nas palavras de Fraga (2017, p. 415), a extensão é “um espelho que reflete as contradições da sociedade e que atua nelas também [...] como espaço histórico de resistência e disputa”. Ou seja, embora o projeto hegemônico do capital em uma sociedade assolada pela luta de classes imponha cada vez mais o modelo americano na universidade

brasileira, historicamente voltada aos interesses das elites, a trajetória da extensão universitária demonstra que esta função acadêmica pode e deve ser compreendida enquanto instrumento de contra-hegemonia dentro da instituição, no sentido de reunir forças progressistas em prol de uma sociedade mais justa e atenta aos interesses da classe trabalhadora. Para que isso seja possível, tal como Jezine (2004), consideramos primordial que a extensão, como função da universidade, seja cada vez fortalecida em sua concepção acadêmica.

Referências

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3277739/mod_resource/content/3/Manifesto%20pioneiros.pdf. Acesso: 13 abr. 2024.

BEDRIKOW, Rubens. **Extensão Universitária na Vila Paula**: contribuições para a integração entre ensino e extensão na formação médica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

BRASIL. Governo Provisório. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras - Lei Francisco Campos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1931. (1931 a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Governo Provisório. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - Exposição de Motivos. Estatuto das Universidades Brasileiras - Lei Francisco Campos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1931. (1931 b). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-exposicaodemotivos-141249-pe.html>. Acesso: 5 jul 2024.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014 - Edição Extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62611>. Acesso em 30. out. 2022.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

COLARES, 2015. O projeto pedagógico institucional (PPI) e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 11-24. 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/79>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DESLANDES, Maria Sônia; ARANTES, Álisson Rabelo. Extensão Universitária como Meio de Transformação Social e Profissional. **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, p.179-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623698702>.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **I Encontro Nacional do Forproex: Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: Forproex, 1987, 5 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. v. 1, Forproex, 2001, 5 p. (Coleção Extensão Universitária). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de->

[Extensao.pdf](#). Acesso em: 18. jun. 2022.

FRAGA, Laís Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 403-419, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200008>.

JEZINE, Edineide Mesquita. Multiversidade e Extensão Universitária. **Participação**, v. 5, n. 10, p. 13-21, 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/30046>. Acesso em: 1 jul. 2024.

JEZINE, Edineide. Mesquita. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5, 2004, Belo Horizonte - MG. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A Importância da Extensão nas Universidades Brasileiras e a Transição do Reconhecimento ao Descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i2.10658>.

MICHAELIS MODERNO. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extens%C3%A3o/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v2i2.2610>

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação? **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60, 1983/1984. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12082>. Acesso em: 10 maio 2024.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 8, n. 2, mai-ago, 2008, p. 141-160. Sociedade Brasileira de História da Educação, Maringá, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>.

ⁱ **Adrielle Nara Serra Bezerra**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9391-8547>

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Instituto de Ciências da Educação (ICED);

Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Doutoranda em Educação pelo PGEDA/UFOPA. Mestre em Recursos Naturais da Amazônia pelo PPGRNA/UFOPA. Técnica em Assuntos Educacionais na UFOPA.

Contribuição de autoria: Autora principal, escreveu o texto em conjunto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2056403454786965>

E-mail: adriellensb@gmail.com

ⁱⁱ **Anselmo Alencar Colares**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Instituto de Ciências da Educação (ICED);

Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Doutor em Educação pela UNICAMP, Professor titular do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFOPA). Docente permanente do PPGE e do PGEDA/UFOPA.

Contribuição de autoria: Orientou o trabalho e escreveu em conjunto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>

E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

Editora responsável: Francisca Genifer Andrade de Sousa.

Especialista *ad hoc*: Charliton José dos Santos Machado e José Gerardo Vasconcelos.

Como citar este artigo (ABNT):

BEZERRA, Adrielle Nara Serra.; COLARES, Anselmo Alencar. A extensão universitária no Brasil: concepções e influências. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, n. e10985, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14257>

Recebido em 06 de maio de 2024.

Aceito em 14 de agosto de 2024.

Publicado em 17 de outubro de 2024.