

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA<sup>1</sup>

### UNIVERSITY EXTENSION IN EMERGING CONTEXTS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND ARGENTINA

Simone da Rosa Messina Gomez<sup>i</sup>

Marilene Gabriel Dalla Corte<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi reconhecer a extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior no Brasil e Argentina, tendo em vista a proposição de um método análise de contextos emergentes com base em Bourdieu (1983), o qual identifica: objeto, condições sócio-históricas, agentes sociais, rupturas e implicações. O estudo apontou que a extensão universitária é renovada constantemente, em contextos emergentes na Educação Superior desde a Reforma de Córdoba até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, tanto no Brasil, quanto na Argentina, além disso, relaciona-se às mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural.

**Palavras-chave:** Educação. Educação superior. Extensão universitária. Contextos emergentes.

**ABSTRACT:** The objective of this work was to recognize university extension in emerging contexts of Higher Education in Brazil and Argentina, with a view to proposing an analysis method for emerging contexts based on Bourdieu (1983), which identifies: object, socio-historical conditions, social agents, ruptures and implications. The study pointed out that university

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da tese de Doutorado em Educação intitulada: “Extensão universitária em contextos emergentes na Educação Superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFES) e Argentina (UNC)” sob a orientação da prof. Dr. Marilene Gabriel Dalla Corte e co-orientação da prof. Dra. Elisiane Machado Lunardi, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria 1/2022.

extension is constantly renewed, as an emerging context in Higher Education from the Córdoba Reform to the present, from epistemological ruptures and the curricular structure, which has been promoting the rearticulation of curricular, management and pedagogical practices in higher education institutions, both in Brazil and in Argentina, in addition, it relates to paradigmatic changes focused on a democratic and plural university model.

**Keywords:** Education. High education. University extension. Emerging contexts.

## 1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária constitui-se em uma dimensão fundamental da Educação Superior, a qual promove a relação da universidade com a sociedade, tendo em vista uma formação integral e cidadã. Historicamente, tal função ficou relegada a segundo plano, uma vez que possui múltiplas concepções e diferentes modos de ação, além de poucas políticas públicas de incentivo e fomento, entretanto vem evoluindo substancialmente, tanto no Brasil quanto na Argentina.

Considera-se que a extensão universitária está imbricada em contextos emergentes na Educação Superior, caracterizados como “construções observadas em sociedades contemporâneas que convivem em tensão, com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Os contextos emergentes apontam uma sociedade que está em constante transformação que se desdobram em desafios e oportunidades; orientam a tomada de decisões dos organismos internacionais, dos governos, dos partidos políticos, dos movimentos sociais e das organizações públicas ou privadas, incluindo as instituições de educação superior e centros de pesquisa.

Justifica-se em função das novas políticas curriculares e de avaliação de Educação Superior, das quais a extensão universitária ganha espaço dentro dos cursos de graduação e pós-graduação, tanto no Brasil quanto na Argentina, transformando-se em requisito para uma formação integral e cidadã.

Ao analisar as transformações que vêm ocorrendo na Educação Superior, relacionadas à extensão, observa-se que já vêm sendo debatidos alguns aspectos como, por exemplo, sua inserção nos currículos de graduação (Lei n. 13.005/2014 e Resolução n.7/2018) no Brasil e na Argentina (Resolución 233/2018), bem como as leis de transferência de tecnologia (Lei n. 10.973/2004); no Brasil e Lei n. 23.877/1990, na Argentina.

A reestruturação curricular, com a inclusão da extensão universitária nos planos acadêmicos dos cursos de graduação, transita entre a influência de organismos multilaterais, os quais tensionam-se entre si uma perspectiva da educação como mercadoria (por exemplo, OMC, BM) ou da educação enquanto bem público (UNESCO, IESALQ).

A partir da Ecologia de Saberes, é possível confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimentos, em que a universidade ocupe espaços amplos na sociedade, democratizando-

se (SANTOS, MENESES, 2014). Nesse sentido, a extensão universitária qualifica a Educação Superior porque educa na prática, constrói cidadania, solidariedade, formas profissionais com visão contextualizada e abrangente, com competência técnica e mais sensível à realidade do seu país e de sua profissão.

Além disso, na América Latina, caracterizada por tantas desigualdades sociais e educacionais, a função social da universidade, de produzir e compartilhar conhecimentos e vivências, ciência e tecnologia, é fundamental para auxiliar na promoção da qualidade de vida em sociedade, o que baliza esta pesquisa na perspectiva comparada entre Brasil e Argentina. Assim, objetivou-se reconhecer a extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior entre Brasil e Argentina, tendo em vista a proposição de um método análise de contextos emergentes.

## 2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO REGIONAL E NACIONAL

### 2.1 A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO LATINO-AMERICANA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A construção de uma concepção de extensão universitária na América Latina vem evoluindo desde a Reforma de Córdoba (1918), primeiro evento histórico pelo qual a temática é reivindicada por estudantes e se expande para as demais universidades do continente latino-americano. Desde a referida reforma já havia uma compreensão de que a universidade possui um papel social a cumprir. Segundo Vuksinic e Méndez (2018, p. 87), a Reforma de Córdoba aborda a extensão como: “una proyección al pueblo de la cultura universitaria, que pretende fortalecer la función social de la universidad como institución y la preocupación de la misma por los problemas nacionales.”

Ao longo dos anos, diversos outros eventos foram realizados a fim de desenvolver o conceito de extensão universitária, dos quais se destacam: El Primer Congreso Internacional de Estudiantes, ocorrido no México, em 1921, que define: “Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el Estudiantes debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella há recibido entre quienes la han menester” (PORTANTIERO, 1978, p. 191).

O evento, em consonância com a Reforma de 1918, destaca que as associações estudantis têm a extensão universitária enquanto um dever fundamental para desenvolver junto à sociedade, demonstrando um forte protagonismo estudantil pós-reforma.

Em 1957, o Chile promoveu a ‘Primeira Conferência Latino-Americana de Extensão e Difusão Universitária’, organizada pela União de universidades latino-americanas (UDUAL), afirmando a extensão como vocação universitária: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitária (TÜNNERMANN, 2003, p. 271).

Além das conferências, também ocorreram diversos congressos latino-americanos, nos quais, desde o início, houve um forte movimento de construção de uma concepção latino-americana de extensão: “La extensión, como ineludible vínculo de contenido ético que relaciona al hombre con su entorno social [...] la extensión universitaria como componente implícito de una óptima transcripción curricular de la docencia–investigación em la carrera universitaria” (CLEU, 1996).

No congresso de 2009, no Uruguai, destaca-se a visão latino-americana de extensão: “Concebir a la extensión universitaria como una función ligada a los procesos de formación y producción de conocimientos que cumple un rol importante em la defensa de los derechos humanos” (CLEU, 2009).

Já em 2017, na Nicarágua, propõem-se que a extensão seja um guia político das universidades, condicionando a formulação dos planos curriculares, bem como oriente as pautas de pesquisa e metodologias de construção e co-construção de conhecimentos e saberes. Assim, a concepção de extensão vem evoluindo desde uma vertente assistencialista e extracurricular até uma compressão de ser intrínseca à formação acadêmica a partir do currículo.

Dentre os eventos mais importantes que contribuem com a institucionalização da extensão, também estão os eventos de extensão da Associação das Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), a qual é uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai concebida, em 1991, com a finalidade de responder em conjunto aos desafios que atravessavam a vida universitária no mundo. Em 2012, a AUGM criou a Comissão Permanente de Extensão com os seguintes objetivos: promover a institucionalização e o reconhecimento da extensão como função essencial da Universidade; fomentar a capacitação da extensão na comunidade acadêmica; impulsionar as publicações no campo da extensão.

Assim, os eventos latino americanos de extensão iniciaram uma cooperação regional para debater a extensão universitária e construir suas concepções e práticas através do diálogo, da reflexão e do intercâmbio de experiências. Observa-se que a visão de extensão foi mudando e aperfeiçoando-se, de acordo com os contextos e novos desafios que foram emergindo na Educação Superior.

O desenvolvimento das concepções de extensão, a partir das referidas redes acadêmicas e seus eventos, contribuiu para o processo de institucionalização da extensão na América Latina e para a formulação de políticas públicas nesse sentido.

Portanto, percebe-se que uma concepção latino-americana de extensão universitária vem sendo construída, a qual tem por princípio básico a justiça social, visto que os países em desenvolvimento latino-americanos possuem muitas desigualdades sociais com diversas possibilidades para a universidade realizar suas ações extensionistas com foco social (ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011).

## 2.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No Brasil, em função do tardio desenvolvimento das universidades, a extensão universitária passou a ser abordada apenas no século XX por iniciativa do movimento estudantil, a exemplo da Reforma de Córdoba.

Em termos de políticas públicas, o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) apresenta a extensão como cursos e conferências de caráter educacional, sendo reforçada na Reforma Universitária de 1968, contudo sem prever uma conexão entre as funções universitárias (ensino, pesquisa e extensão).

De 1960 a 1964 a mobilização estudantil junto ao movimento popular que tomava conta do país nessa época, provocou as propostas da UNE, registradas em documentos produzidos nos seminários sobre a Reforma Universitária, no qual concebia uma universidade comprometida com as classes populares (o proletariado urbano e rural). A extensão universitária tinha papel fundamental, seja por meio de cursos ou serviço social destinado às classes populares e ações de apoio aos órgãos governamentais, a partir de uma concepção assistencialista.

Em 1961, a LDB nº 4.024/61 fez breve referência à extensão universitária, em seu artigo 69, entre os cursos que poderiam ser ministrados nas instituições de ensino superior abertos a candidatos conforme requisitos exigidos nas instituições, no entanto, a clientela dos cursos eram os próprios alunos das instituições e não a comunidade externa.

A partir de 1964, quando o regime militar se instalou no Brasil, a extensão universitária passou a ser uma estratégia da doutrina de desenvolvimento e segurança nacional, a partir de um discurso do desenvolvimento, modernização e segurança.

Somente a partir de 1985, quando foi instituída a escolha de reitores por voto direto, surgiram novas iniciativas de extensão universitária, entendida então como compromisso social da universidade com a população, visando a transformação social (SOUSA, 1995). Santos e De Deus (2014) apontam que, desde os anos 80, quando a extensão passa a ser regulamentada, e apoiada pelo Estado e pelas universidades, inicia-se um “novo tempo” para extensão universitária no Brasil, logo:

A prática extensionista, que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras. Era necessário sair daquele tempo e superar alguns impasses que foram elencados sumariamente, da mesma forma como é preciso avançar em direção ao reconhecimento acadêmico e social (SANTOS; DE DEUS, 2014, p. 15).

Foi nesse período que o corpo docente das universidades começou a debater a necessidade as IES sair de seus muros, com vistas a servir ao interesse público, pois os docentes começaram a assumir um papel político na universidade. (SOUSA, 1995).

Em 1987 surge, então, o “Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras” (FORPROEX, 1987), marcando o momento em que as IES passam a se envolver mais ativamente com a extensão. Tal fórum passa a coordenar as reflexões e debates sobre as concepções, políticas e institucionalização da extensão como resposta a uma ação articulada que vinha ocorrendo no interior da IES públicas do país.

Assim a extensão universitária, em sua caminhada, foi ganhando espaço no contexto educacional brasileiro, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, quando passou a ser considerada indissociável do ensino e pesquisa.

Em 1999, o Forproex publicou o Plano Nacional de Extensão, definindo conceitos e diretrizes para a extensão nas universidades brasileiras, o qual foi posteriormente transformado na Política Nacional de Extensão (2012).

Os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) trouxeram uma inovação para a extensão universitária, a partir da exigência de que dez por cento da carga horária dos currículos de graduação fosse creditada a partir de projetos ou programas de extensão, o que tem gerado desafios às IES, pois em muitos contextos universitários ainda estão sendo discutidas maneiras de concretizá-la.

A extensão universitária também se encontra entre as pautas de avaliação institucional, o que a torna ainda mais relevante no contexto acadêmico. No artigo 3º, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cita que a avaliação das instituições de Educação Superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (SINAES, 2004). Apesar do termo “extensão” não estar explícito no texto, fica subentendido que “atividades, cursos, programas, projetos e setores” englobam, também, as ações de extensão.

Em 2012, foi publicada a Política Nacional de Extensão (2012), tendo como documento referencial o Plano Nacional de Extensão (1999). Essa política visa afirmar todos os objetivos pactuados ao longo da existência do Forproex através da consolidação das concepções e práticas de extensão, bem como trazendo princípios e diretrizes para sua execução.

Em 2018 foi publicado o documento “Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária” (DNEU), o qual define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de Educação Superior de todos os sistemas de ensino do País. Portanto, a extensão universitária vem sendo cada vez mais incluída nas políticas de educação superior, avançando de uma visão assistencialista para uma compreensão de formação acadêmica integral.

### 2.3 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ARGENTINA

Ao longo de sua história, a Argentina viveu períodos de instabilidade democrática desde 1930, com a tomada do poder pelos militares no país, fato que prejudicou as universidades nacionais e refletiu-se na extensão universitária a qual é um dos princípios reformistas. Somente em 1947, no governo peronista, a extensão universitária aparece, pela primeira vez, em forma da Lei Universitária nº 13.031, a qual passou a prever a realização de cursos extensionistas ao povo, contudo sem maior detalhamento do sentido da extensão. Entretanto, em 1955, com o novo governo militar, a extensão universitária acabou desaparecendo de todos os documentos normativos.

Na década de 70, as correntes filosóficas e pedagógicas trouxeram novos horizontes para a academia, destacando-se os estudos do brasileiro Paulo Freire. A partir daí a extensão passa a ter nova conotação, superando o paternalismo para a comunicação com a sociedade, com intervenções mais concretas, buscando transformações sociais. Revoga-se a Lei n. 17.245/1967 e promulga-se a Lei n.



20.654 de 1974, que dá destaque à promoção da cultura nacional e prestação de serviços com projeção social para contribuir com a solução de problemas argentinos. Destaca-se por um lado “[...] prestar servicios con proyección social” e, por outro lado, o “proceso de liberación nacional” que já aponta uma visão neoliberal.

Então ocorre, um novo regime militar (1976) que agiu com maior rigidez, exercendo forte controle político-ideológico sobre a universidade, eliminando os debates e as confrontações de ideias, grandes ferramentas de produção do conhecimento. Dessa forma, a extensão também perdeu o espaço que havia conquistado nos anos anteriores, restando apenas como atividade docente, sem participação estudantil, mesmo tendo sido uma conquista estudantil da Reforma de Córdoba (1918).

Após 1983, com a recuperação da democracia no país argentino, as IES têm a tarefa de ressignificar seu vínculo com a sociedade, outrora perdido. Assim, passa-se a valorizar a extensão enquanto processo de ensino-aprendizagem, considerando a possibilidade de sua articulação com ensino e pesquisa. Em 1985, no Ministério da Educação, é criado o Conselho Interuniversitário Nacional formado por reitores das universidades nacionais para coordenar políticas universitárias. Dentro desse conselho criou-se, também, uma comissão de extensão universitária que permanece atuante.

Quando a extensão universitária começou a se reconstruir nas IES argentinas, nos anos 90, encontrou no cenário político, social e econômico a influência neoliberal nas universidades nacionais, com viés economicista e privatista e aliando a extensão universitária ao conceito empresarial de responsabilidade social, transformando-a em transferência de tecnologia e vinculação tecnológica tendo como beneficiário o setor empresarial.

A lei da Educação Superior foi publicada em 1995, a qual aprofunda a relação universidade-sociedade. O artigo 12 destaca a integração das funções docentes de ensino, pesquisa e extensão; o artigo 17 menciona a vinculação da formação estudantil à vida cultura e produtiva, local e regional; o artigo 27 faz referência à necessidade de uma educação em “clima de libertad, justicia y solidaridad”, em benefícios do homem e da sociedade. O artigo 28 define as funções básicas da universidade, com destaque ao sentido ético da formação acadêmica.

Em 1996, o Estado passa a ser um avaliador da Educação Superior a fim de priorizar demandas de investimento nas universidades, conforme resultados quantitativos. São criadas, então, a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) e a Comissão de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) para realizar Avaliação Institucional que tem a extensão universitária como um dos quesitos avaliados.

Nesse sentido de conceitualização e espaço de debate de políticas públicas, a Argentina também conta com um importante colegiado extensionista, denominado “Red Nacional de Extensión Universitaria” (REXUNI), criado em 2008, pelo Acordo Plenário n. 681/08, vinculada como Conselho Interuniversitário Nacional, do Ministério da Educação, a qual conceitua como extensão: [...] espacio de cooperación entre la Universidad e outros actores de la sociedad de la que es parte. A REXUNI orienta a abordagem interativa e dialógica entre os conhecimentos científicos da universidade e os saberes das comunidades e, ainda, ressalta que necessita estar integrada na docência e na pesquisa, contribuindo com agendas de investigação e, também, nas práticas curriculares.

Em 2009, a Comissão de Extensão do Conselho Interuniversitário publicou um Programa de Fortalecimento da Extensão Universitária para as universidades públicas argentinas (CONSELHO INTERUNIVERSITÁRIA, 2009) que buscou promover a integração da extensão com ensino e pesquisa, com fomentos para programas e projetos extensionistas que estivessem alinhados às premissas de interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, cidadania, combate à pobreza, construção e troca de saberes com a comunidade. O documento retomou os principais marcos políticos e conceituais de extensão universitária, reafirmando-a como processo dialógico com a sociedade. Assim, ampliou-se a discussão da inserção curricular da extensão na Argentina, visando uma formação acadêmica reflexiva, crítica, ética e solidária.

Em 2018, a Resolução n. 233/2018, avançou significativamente na questão da inserção curricular das práticas socioeducativas, sendo um grande marco para a extensão argentina, pois tratou de incentivar a formação acadêmica tendo em vista o compromisso social, considerando, o modelo de universidade argentina, o qual inclui a extensão como função da universidade, desde a Reforma de Córdoba; a inserção social das universidades principalmente nos setores excluídos e com vulnerabilidade na sociedade (ARGENTINA, 2018).

Constatou-se, portanto, que a concepção de compromisso social universitário esteve presente em vários momentos históricos na Argentina, porém foi abortada pelos sucessivos golpes militares, ressurgindo somente nos últimos vinte anos de recuperação da democracia do país, passando a ser debatida no âmbito acadêmico.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho é um recorte da tese de doutorado de Gomez (2022) que realiza um estudo comparado entre Brasil e Argentina, dando enfoque, neste artigo, na aplicação do dispositivo de análise de contextos emergentes. A construção do dispositivo de análise de contextos emergentes fundamentou-se na teoria do campo de Bourdieu (1983). Nesse sentido, apresentou-se uma proposta de elementos que configuram um contexto emergente partindo das seguintes perguntas: Qual é o objeto/problema? Em qual campo está? Qual o capital em disputa? - Que condições históricas, sociais, políticas fomentam tais contextos emergentes? - Quem são os agentes sociais envolvidos, seus *habitus* e estratégias? - Quais conflitos epistemológicos? Quais rupturas? - Quais implicações, novos *habitus* ou *modus operandi*, perspectivas, formas de gestão ou novas políticas legitimam e/ou geram mudanças? Assim, propõe-se que um contexto emergente se caracteriza pelos seguintes fatores a serem analisados:



**Figura 1-** Dispositivo analítico de contextos emergentes

Fonte: Gomez (2022)

O objeto é construído a partir da problemática que se pretende abordar e a caracterização do campo em que se encontra. Parte de uma inquietação que afeta a agentes sociais de um determinado campo e demanda uma busca por alternativas e visa caracterizar o(s) campo(s) do estudo, seu capital simbólico em disputa e sua(s) doxa(s) (ideologias) (BOURDIEU, 1983).

O segundo elemento de análise são as condições sócio-históricas da época, uma vez que um contexto emergente não simplesmente “surge”, é construído dentro de determinadas condições. Bourdieu (1996) considera as estruturas paralelas e inconscientes mediante processos históricos, resultados e resultantes de ações, subordinados e subordinantes.

O terceiro elemento implica identificar quem são os principais agentes sociais (protagonistas), em disputa, em determinado contexto, suas relações de poder (dominantes x dominados), seus *habitus* e estratégias.

O quarto elemento é a ruptura, primeiramente epistemológica e depois prática, caracterizando-se como um fenômeno de rompimento com o passado que promove o nascimento de novos conhecimentos (BACHELARD, 1977) e práticas.

O quinto elemento que constitui um contexto emergente são as implicações, perspectivas, repercussões ou reconfigurações que se sucedem. Destaca-se que todo contexto emergente vem para romper estruturas e construir novas possibilidades, conforme sinaliza Dalla Corte e Mello (2018, p. 358): [...] na conjuntura dos “contextos emergentes” estão as ‘mudanças’, as ‘novas direções’, os ‘novos desafios’ se constituem em ‘novas exigências’, em ‘novas realidades’, em ‘novas formas de fazer’.

Nesse estudo, apresenta-se uma análise da extensão universitária como contextos emergente na Educação Superior considerando o uso de revisão bibliográfica, análise documental de políticas

nacionais de Educação Superior no Brasil e na Argentina além da observação de eventos acadêmicos de extensão universitária na modalidade remota (2020 e 2021), especialmente congressos, seminários e fóruns de extensão.

## **4 A ANÁLISE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO CONTEXTO EMERGENTE NO BRASIL E ARGENTINA A PARTIR DO DISPOSITIVO PROPOSTO**

### **4.1 Objeto**

Depois dos anos 90, a extensão universitária passou a ser considerada nas avaliações de larga escala, tanto no Brasil, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), quanto na Argentina pela Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), ganhando maior visibilidade nas universidades, tanto públicas, quanto privadas.

Dessa forma, a extensão universitária passou a ser uma função qualificadora da Educação Superior, no entanto transita entre uma concepção de desenvolvimento social e outra mercadológica. Entretanto, muito mais do que um quesito de avaliação e qualificação da Educação Superior, entende-se que a extensão universitária, constitui-se em contextos emergentes, especialmente por fazer parte de uma transição paradigmática de universidade.

Neste sentido, destaca-se o Seminário Nacional de Curricularização da Extensão Universitária, realizado remotamente, no dia 01 de setembro de 2021, pelo Forproex, em que os agentes sociais referendaram a ideia de transição paradigmática, na extensão universitária tem um papel fundamental na mudança paradigmática, epistemológica e política de universidade. Nesse sentido, a extensão universitária se constitui em contexto emergente porque faz parte de um novo paradigma de universidade democrática, passando, fundamentalmente, pela reestruturação do currículo, contudo ainda convivendo com concepções antagônicas entre a lógica de desenvolvimento social humano e a lógica do mercado.

### **4.2 Condições sócio-históricas no Brasil e Argentina**

Dentro da trajetória sócio-histórica do Brasil e da Argentina importa destacar cinco condições sócio-históricas nos dois países que foram configurando a extensão universitária ao longo do tempo; primeiro, a maneira em que as universidades foram criadas em cada país dentro de um modelo colonialista, apenas voltadas ao ensino; segundo, a ação dos movimentos estudantis que reivindicaram a relação universidade-sociedade; terceiro, os regimes ditatoriais que promoveram a repressão de estudantes e servidores públicos e extinguiram (Argentina) ou limitaram as ações extensionistas em assistencialismo/paternalismo (Brasil), o quarto, quando a vertente neoliberalista influencia a venda de serviços educacionais e extensionistas e o quinto, a partir da crise do neoliberalismo, quando a extensão assume um viés crítico e de formação integrada ao ensino e à pesquisa. Todas essas condições

sócio-históricas foram configurando a extensão universitária como contexto emergente diante dos desafios impostos à Educação Superior em cada período histórico.

### 4.3 Agentes sociais

Partindo de uma sociedade heterogênea, desigual (raça, gênero e classe), tanto no Brasil, quanto na Argentina, as instituições educativas promovem a reprodução das estruturas de classe a partir dos seus agentes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975). No ponto de vista de Ferreira (2021), em um fórum de extensão brasileiro, a matriz colonial que está na base da sociedade brasileira (e argentina também) responde muito pela negação da presença da cultura nos espaços universitários, valorizando mais o que vinha de fora, do que o que se produz no país, nos levando a uma condição de sujeição, com sobreposição de valores externos.

A sujeição também se reflete pela escravidão (Brasil), dominação, exploração, patriarcado. Assim, a universidade nada mais é que uma reprodução da sociedade contemporânea, a partir da reprodução cultural, desvelando mecanismos de reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes (BOURDIEU, 1974). Inicialmente, apenas a elite tinha acesso à Educação Superior, sendo assim, acredita-se que as disputas internas fossem, talvez, menos intensas por ter um público mais homogêneo, o que justificaria a perpetuação de uma universidade medieval até o início do século XX.

Entretanto, na América Latina, desde a Reforma de Córdoba (1918), a universidade vem mudando e, cada vez mais, possui um público heterogêneo, de diferentes classes sociais, gênero e raça, em todos os seguimentos institucionais. Tal diversificação naturalmente vai pressupor maior número de disputas internas, em que os agentes buscarão ganhar o seu espaço nesse campo.

O campo acadêmico (BOURDIEU, 1983) envolve agentes em múltiplas disputas nas escalas mundial, nacional e local, quanto à reprodução social operacionalizada pelas hierarquias de Instituições de Ensino Superior (IES) historicamente espalhadas em um amplo espaço geográfico (BOURDIEU, 2014).

Na escala mundial há disputa entre agentes do campo econômico que propõem a Responsabilidade Social Universitária (visão empresarial) e agentes do campo científico que defendem o Compromisso Social da universidade (visão social). Na escala nacional (Brasil/Argentina), há a disputa de agentes do campo político que consideram o investimento na Educação Superior como um gasto desnecessário, por isso realizam o contingenciamento de recursos, contra os agentes do campo científico que necessitam dos recursos para realizarem suas atividades administrativas e acadêmicas.

Na escala institucional há disputas internas do próprio campo acadêmico, em que agentes de determinadas áreas se sobrepõem aos agentes de outras áreas e adquirem maior prestígio e recursos para suas atividades em detrimento de outras áreas do conhecimento. São agentes do campo da extensão os dirigentes de instituições de ensino, pró-reitores, coordenadores, professores, estudantes, associações de mantenedores e associações de instituições de ensino, os quais são agentes aspirantes e desenvolvem estratégias de subversão e sucessão.

Nesse sentido, Wociechoski (2021) aponta que a burocratização universitária, em termos ideológicos e operacionais é uma estratégia de conservação de poder ou ascensão na hierarquia dos agentes do campo acadêmico para perpetuar a seletividade e a autonomia do campo. Já os agentes dos eventos extensionistas fundamentam-se em uma práxis para ascender na hierarquia por meio da valorização da extensão, estratégias de subversão e sucessão.

#### 4.4 Ruptura

A primeira ruptura que ocorreu em relação à extensão universitária em contextos emergentes foi a epistemológica, a qual busca superar a visão assistencialista, acrítica, além da relação verticalizada entre universidade e sociedade e por fim, a visão mercadológica da Educação Superior. Nesse sentido, os agentes do campo acadêmico têm propagado a visão crítica da extensão com forte influência do teórico Paulo Freire, especialmente no continente latino-americano. Essa visão crítica da extensão pressupõe um processo formativo integral e cidadão dos estudantes, o qual requer uma reestruturação curricular dos cursos de graduação. A reestruturação curricular, com a inclusão da extensão universitária nos planos acadêmicos dos cursos de graduação, transita entre a influência de organismos multilaterais, os quais tensionam-se entre si uma perspectiva da educação como mercadoria ou da educação enquanto bem público.

Na Argentina, uma revisão bibliográfica aponta que há muitas experiências de inserção curricular da extensão, no entanto estão fragmentadas por universidades e por áreas de conhecimento. Não há uma padronização, pois até 2018 não havia uma lei que determinasse a obrigatoriedade da extensão na formação acadêmica, exceto um plano estratégico da REXUNI (2012-2015) que abordava: “convocatorias que prioricen la formulación de programas y proyectos de extensión universitaria, acciones que propicien la incorporación curricular de la extensión em las carreras universitarias” (REXUNI, 2012).

No entanto, em 2018, quando se publicou a Resolução n. 233/2018, vinculou-se a emissão dos títulos de graduação dos estudantes à necessidade de carga horária extensionista (práticas socioeducativas), contudo, devido ao forte senso de autonomia universitária, não foi determinada uma perspectiva de porcentagem de carga horária extensionista no currículo, como no Brasil, deixando a cargo de cada unidade acadêmica das universidades a sua gestão curricular. Assim, as práticas de curricularização são bastante heterogêneas nas universidades argentinas.

No Brasil, a flexibilização curricular vem sendo discutida no âmbito do FORPROEX há mais de vinte anos, sendo que a inserção curricular da extensão começou a aparecer nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) tendo como meta 10% da carga horária curricular em programas e projetos de extensão e atualmente é regulamentada pelas Diretrizes Nacionais de Extensão (2018).

No Encontro Nacional do Forproex (2021), foi apresentado o relatório que aponta que todas as IPEs brasileiras já iniciaram a discussão sobre a inserção curricular da extensão, no entanto apenas 5% delas já conseguiram implementá-la, o que demonstra o grande desafio que ainda se tem pela frente, já que o prazo finda em dezembro de 2022.

No Encontro Nacional do Forproex, ocorrido em março de 2021, em modo virtual, a prof. Sandra de Deus, Pró-reitora de Extensão da UFRGS, destacou que a disputa de micropoderes dentro das Instituições Públicas de Educação Superior pode prejudicá-las no cumprimento de seu compromisso social, isso reflete e justifica o atraso à curricularização da extensão no Brasil. Também ressaltou que o compromisso não possui o mesmo significado de responsabilidade social e que tal compromisso social não é função apenas da extensão, apesar de ter lhe sido atribuída. Salientou, também, que a normalidade para a extensão é a presencialidade e que não se pode renunciar a isso. Nesse sentido, a prof. Olgamir Ferreira destacou que a demora da curricularização ocorre porque é a democratização em sua mais alta potência, a qual não é do interesse de todos, então há um nível de resistência, porque mexe na estrutura universitária.

Assim, a inserção curricular da extensão é um assunto ainda inacabado, tanto no Brasil quanto na Argentina e que demanda uma compreensão mais profunda, por parte dos gestores e docentes sobre a verdadeira potencialidade da extensão na formação acadêmica. Destaca-se ainda que, no Brasil, os agentes sociais do Forproex já apregoam, nos eventos de extensão, que dez por cento de atividades extensionistas no currículo é apenas o mínimo necessário, devendo esta carga horária ser ampliada, o que aponta que a disputa pela valorização da função extensionista ainda seguirá firme nos próximos anos.

#### 4.5 Implicações

A reestruturação curricular nos cursos de graduação, quando concretizada por completo, terá implicações e, portanto, perspectivas de rearticulação de práticas pedagógicas em duas possibilidades: a. Tornando-se um dispositivo meramente burocrático e estratégia de arrecadação de recursos extraordinários ou b. Tornando-se um potencial de inovação curricular com impactos sobre a formação do estudante e sobre a sociedade. Cabe aos agentes sociais do campo universitário compreender o potencial transformador da extensão para que, de fato, as implicações e perspectivas sejam potentes, sob um viés crítico e emancipatório.

Wociechoski (2021) realiza, em sua tese, uma análise da estratégia política da curricularização da extensão no Brasil e conclui que, até o momento, “a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras foi mais um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico”, já que ainda “não implicava em um significativo contexto de democratização da universidade, sequer visando fomentar a indissociabilidade das atividades acadêmicas” (WOCIECHOSKI, 2021, p. 6).

As possíveis implicações positivas estão dimensionadas no ensino, a partir de uma formação integral e cidadã, protagonismo estudantil, metodologias ativas e participativas sob a mediação do professor; na pesquisa, com a inserção social dos programas de pós-graduação e a obtenção de dados a partir das ações de extensão e sobre a própria extensão, com a criação de um sistema de avaliação para sua qualificação, possibilidades de internacionalização, ecologia de saberes, além da perspectiva híbrida no pós-pandemia, conforme figura x:

**Figura 2:** Possíveis implicações positivas da integração entre ensino, pesquisa e extensão

**Fonte:** Gomez (2022).

Destaca-se que tais implicações positivas são um processo de longo prazo que transitam em uma sociedade em que o conservadorismo vem crescendo, sendo um desafio para a democratização da universidade. Mesmo assim, acredita-se no potencial inovador que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode proporcionar se houver uma compreensão profunda e discutida no campo acadêmico. Outras implicações podem, ainda, serem identificadas com o decorrer do tempo ou a partir de outros olhares, por isso não se pretende esgotar todas as possibilidades neste estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que a extensão universitária se renova constantemente tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias; desde a Reforma de Córdoba até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior. Além disso, a extensão universitária faz parte de um novo paradigma: o de uma universidade democrática.



Atualmente, a extensão universitária, tanto no Brasil quanto na Argentina, caminha para um reconhecimento de igualdade entre funções acadêmicas junto ao ensino e pesquisa. Considerando as referidas funções de maneira integrada e indissociáveis, vislumbram-se implicações positivas em três dimensões: Ensino - a partir da formação integral, cidadã e protagonismo estudantil; metodologias ativas e participativas com a mediação docente; Pesquisa - mediante a inserção social dos programas de pós-graduação, interlocução com a graduação e a construção de dados empíricos coletados nas ações extensionistas; Extensão - criação de um sistema de avaliação que qualifique as ações extensionistas; internacionalização; ecologia de saberes e possibilidade híbridas como tendência no pós-pandemia.

Além disso, percebeu-se que a extensão universitária faz parte de um campo disputas simbólicas, principalmente dentro das próprias universidades. Nas questões macropolíticas, a influência do neoliberalismo, traz o conceito de responsabilidade social com herança empresarial, em contrapartida à concepção de compromisso social. Nas questões micropolíticas, as disputas internas dentro das universidades devido à polissemia de concepções extensionistas e de interesses diversos que minimizam o potencial da extensão.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón; LECOURT, Dominique. **Epistemologia**: trechos escolhidos por Dominique Lecourt. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 dez. 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Portaria n. 1350, publicado no DOU de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CIN. **Acuerdo Plenario N° 711**: Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria em las Universidades Públicas Argentinas, Villa María, 2009.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MELLO, Gabriela Barichello. Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 308-329, 2018.

DE DEUS, Sandra. Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas. **Revista +E**, version en línea, 7(7), 98-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, 2017.

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América: manifiesto de la FU de Córdoba. **La Gaceta Universitaria**, v. 1, n. 10, p. 1-2, 1918.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Conceito de Extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: FORPROEX, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2017.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina, et al. **Extensão universitária em contextos emergentes da educação superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC)**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 385-405, 2014.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y política en América Latina**. 1918-1938. Sigloveintiuno, 1978.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Educação superior e contextos emergentes**. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL). **II Conferência Latino-americana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria**. UDUAL/UNAM. México, 1972.

ORTIZ-RIAGA, María Carolina; MORALES-RUBIANO, María Eugenia. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educación y educadores**, v. 14, n. 2, p. 349-366, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942011000200007&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 fev. 2020.

VUKSINIC, Natalia; MÉNDEZ, Jorgelina. A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. **Revista Masquedós**, n. 3, año 3, pp. 81-94. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina, 2018.

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação**: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Doi:10.11606/T.48.2021.tde-26112021-124224. Acesso em: 10 nov. 2021.

Recebido em: 17 de novembro de 2022.

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10770

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Técnica em Assuntos Educacionais, integrante do Grupo de Pesquisas GESTAR/UFSM.

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1304285992542398>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1666-8016>

E-mail: [simessina@gmail.com](mailto:simessina@gmail.com)

<sup>ii</sup> Doutora em Educação, PUCRS. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (UFSM).

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1554366181630485>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8272-2944>

E-mail: [marilenedallacorte@gmail.com](mailto:marilenedallacorte@gmail.com)