

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Juliana Fracaro da Silva

Concepções em disputa na curricularização da extensão universitária: uma análise
dos Cursos de Serviço Social das Unidades de Formação Acadêmica da Regional
Sul II da ABEPSS

SÃO PAULO

2024

Juliana Fracaro da Silva

Concepções em disputa na curricularização da extensão universitária: uma análise dos Cursos de Serviço Social das Unidades de Formação Acadêmica da Regional Sul II da ABEPSS

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Serviço Social**, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) **Raquel Raichelis Degenszajn**.

SÃO PAULO
2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Raichelis Degenszajn (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Rodrigo Aparecido Diniz (Titular Interno)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Marli Pitarello (Suplente Interno)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Profa. Dra. Terezinha de Fátima Rodrigues (Titular Externa)
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (Suplente Externo)
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Número do processo: 131184/2022-9.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a todas e todos que colaboraram com a vaquinha inicial para que eu pagasse a primeira mensalidade da matrícula. Com muita generosidade, depositaram sua confiança e colaboração possibilitando que eu estivesse aqui hoje, concluindo o meu mestrado. Toda a minha gratidão! Um agradecimento especial ao meu avô Sr. Alves.

Sou filha de Cilmara, neta de Leonor, sobrinha de Cristina, irmã de Marianna e ex-enteada de Eliane. Cito todas essas mulheres, pois possuo um pedacinho de cada uma. Todas as decisões tomadas, tanto na vida pessoal quanto na profissional, têm influência de cada uma delas, então as saúdo em primeiro lugar, com minha imensa gratidão por me acompanharem nesse processo. Em especial minha tia Cris, que ouviu minhas lamentações e, por vezes, foi minha revisora. Eu não chegaria aqui sem você!

Obrigada também tia Priscila, que sempre me impulsionou e acreditou em mim nas horas de desabafo.

Ao meu companheiro Vinícius, o meu muito obrigada por tudo, pela parceria nessa caminhada difícil, sem a sua força nos momentos em que eu queria desistir eu não teria conseguido, você foi muito importante nesse processo! Conseguimos!

Agradeço ao meu pai Ildo pelo apoio e trocas! VAI CORINTHIANS!

Um agradecimento especial as minhas amigas Thais Helena e Lívia! Thais uma amiga de toda hora não deixou minha “peteca cair” e quando caiu, ela estava lá para levantá-la. Agradeço pelas conversas, pelas trocas, pelos choros e pelas alegrias, você é muito importante na minha vida!

Lívia, mesmo distante por conta das circunstâncias da vida, sempre esteve atenta aos meus desabafos, me dando força e apoio! Saudades de você, querida!

Ao meu amigo Pedro, se não fosse por insistência dele eu nem sequer teria tentado entrar no mestrado, um amigo que acredita em mim como eu mesma não acredito! Total gratidão!

Agradeço as companheiras e companheiros de luta da ABEPSS, Ju Marzola, companheira que me deu uma força na proficiência! Laila, Lucas, Fernanda Vieira, Fernanda Sarreta, Rodrigo Diniz, e em especial Terezinha Rodrigues e Elaine que mais próximas tivemos trocas incríveis, muita luta e muito afeto envolvidos! Continuamos na luta por uma formação antirracista, seguimos em frente sem titubear!

Aos que me deram um suporte nessa caminhada. Com certeza, sem o trabalho de vocês eu não teria segurado o rojão, minha gratidão eterna ao meu psicólogo Luiz e ao psiquiatra Gabriel!

Um agradecimento especial à minha orientadora Profa. Raquel Raichelis, que foi gentil em considerar as minhas condições materiais para realizar esse trabalho, agradeço a generosidade e a parceria!

As minhas companheiras de trabalho Helen e Sandrinha e aos companheiros Davi e Paulo, muito obrigada por me cobrirem e me darem força nesse processo (em especial Sandrinha que como ela mesmo diz “foi eu” por alguns dias para que eu pudesse me dedicar à escrita)!

Por fim, não poderia esquecer das minhas parceiras de programa de pós-graduação, um salve especial à Claudinha, Natália, Patrícia, Aline, Cléo, Carol e Aninha! Vocês arrasam!!!! Nos encontramos na luta!

*Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões
Queremos saber
Quando vamos ter
Raio laser mais barato
Queremos de fato um relato
Retrato mais sério
Do mistério da luz
Luz do disco voador
Pra iluminação do homem
Tão carente e sofredor
Tão perdido na distância
Da morada do Senhor
Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso de faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber*

Queremos Saber

Gilberto Gil

RESUMO

Esta dissertação aborda a implementação da curricularização da extensão universitária no contexto brasileiro, em resposta à Resolução nº 07 do Ministério da Educação (MEC) de 2018, que estabelece diretrizes para a inclusão da extensão como componente curricular obrigatório nos cursos de ensino superior por meio das Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) de 2019. Esse processo visou fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de sua indissociabilidade, com a finalidade de contribuir para a transformação social e a formação profissional qualificada, considerando o papel social da Universidade. O objeto da pesquisa voltou-se para a análise das concepções de extensão universitária presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social que integram a Regional Sul II da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Ressalta-se a dificuldade no acesso aos projetos pedagógicos dos cursos, principalmente das IES privadas. Nesse sentido, pretendeu-se identificar e analisar como as diferentes concepções de extensão estão sendo incorporadas nos projetos curriculares dos cursos de Serviço Social, tanto em universidades públicas quanto privadas; e se elas estão sintonizadas com os princípios defendidos pela ABEPSS e pelo MEC através das DCEU. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, com ampla interlocução com autores de referência na temática, principalmente nas áreas de Educação e Serviço Social. Para o desvendamento crítico do objeto, foram selecionadas as unidades de ensino que integram a Regional Sul II da ABEPSS, cujos cursos já possuíam a curricularização da extensão universitária implementada em seus Projetos Políticos Institucionais (PPIs) e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Em termos conclusivos, a análise crítica desenvolvida revelou que a mercantilização da educação e o enfraquecimento das universidades públicas, decorrentes das políticas neoliberais desde a década de 1990, comprometem a qualidade e a transformação social esperadas da curricularização da extensão. A implementação dessa prática, nas universidades públicas, é complexa, principalmente pelo impacto do exíguo e incerto financiamento, enquanto nas instituições privadas existe o risco de uma extensão voltada para interesses mercadológicos em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. O Serviço Social, com sua tradição de formação crítica e interventiva, possui um papel central neste debate, pois a extensão universitária, ao ser curricularizada, pode se alinhar ou se distanciar do projeto ético-político da profissão. O estudo identificou ainda lacunas nas DCEU que permitirão às instituições de educação mercantis adotar uma concepção divergente da extensão universitária popular defendida pelo Serviço Social. Ao finalizar a dissertação, apresentamos alguns desafios, contradições e recomendações para que o Serviço Social, por meio da ABEPSS, avance juntamente com o coletivo das Unidades de Formação Acadêmica (UFAs), na concretização da curricularização na perspectiva de um projeto de extensão universitária popular.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Curricularização da Extensão; Extensão Universitária Popular; Indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão; formação profissional; Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

RESUMEN

Esta disertación aborda la implementación de la curricularización de la extensión universitaria en el contexto brasileño, en respuesta a la Resolución n° 07 del Ministerio de Educación (MEC) de 2018, que establece directrices para la inclusión de la extensión como componente curricular obligatorio en la educación superior, cursos a través de los Lineamientos para la Curricularización de la Extensión Universitaria (DCEU) de 2019. Este proceso tuvo como objetivo fortalecer la articulación entre docencia, investigación y extensión, desde la perspectiva de su inseparabilidad, con el propósito de contribuir a la transformación social y la formación profesional calificada, considerando el rol social de la Universidad. El objeto de la investigación se centró en el análisis de los conceptos de extensión universitaria presentes en los proyectos pedagógicos de las carreras de Trabajo Social que forman parte de la Región Sur II de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ABEPSS). En este sentido, se buscó identificar y analizar cómo se están incorporando diferentes concepciones de extensión en los proyectos curriculares de las carreras de Trabajo Social, tanto en las universidades públicas como privadas; y si están en sintonía con los principios defendidos por la ABEPSS y el MEC a través del DCEU. El concepto de extensión universitaria definido por el DCEU se presenta como una práctica educativa que promueve la interacción dialógica entre la universidad y la sociedad, con el objetivo de colaborar para resolver los desafíos sociales presentes en la realidad brasileña, al mismo tiempo que esa relación promueve la transformación de la propia universidad. Para desarrollar el estudio se realizó investigación bibliográfica y documental, con amplio diálogo con autores referentes en el tema, principalmente en las áreas de Educación y Trabajo Social. Para la develación crítica del objeto fueron seleccionadas las unidades docentes que integran la Región Sur II de la ABEPSS, cuyos cursos ya contaban con la curricularización de extensión universitaria implementada en sus Proyectos Políticos Institucionales (PPI) y Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP). En términos concluyentes, el análisis crítico desarrollado reveló que la mercantilización de la educación y el debilitamiento de las universidades públicas, resultantes de las políticas neoliberales desde la década de 1990, comprometen la calidad y la transformación social esperadas de la curricularización de la extensión. El concepto de extensión universitaria definido por el DCEU se presenta como una práctica educativa que promueve la interacción dialógica entre la universidad y la sociedad, con el objetivo de colaborar para resolver los desafíos sociales presentes en la realidad brasileña, al mismo tiempo que esa relación promueve la transformación de la propia universidad. Para desarrollar el estudio se realizó investigación bibliográfica y documental, con amplio diálogo con autores referentes en el tema, principalmente en las áreas de Educación y Trabajo Social. Para la develación crítica del objeto fueron seleccionadas las unidades docentes que integran la Región Sur II de la ABEPSS, cuyos cursos ya contaban con la curricularización de extensión universitaria implementada en sus Proyectos Políticos Institucionales (PPI) y Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP). En términos concluyentes, el análisis crítico desarrollado reveló que la mercantilización de la educación y el debilitamiento de las universidades públicas, resultantes de las políticas neoliberales desde la década de 1990, comprometen la calidad y la transformación social esperadas de la curricularización de la extensión. La implementación de esta práctica en las universidades públicas es compleja, principalmente por el impacto de una financiación limitada e incierta, mientras que en las privadas se corre el riesgo de una extensión centrada en los intereses del mercado en detrimento de una formación crítica y emancipadora. El Trabajo Social, con su tradición de formación crítica e intervencionista,

juega un papel central en este debate, ya que la extensión universitaria, cuando se curriculariza, puede alinearse o distanciarse del proyecto ético-político de la carrera. El estudio también identificó lagunas en el DCEU que permitirán a las instituciones educativas comerciales adoptar una concepción divergente de la extensión universitaria popular defendida por el Trabajo Social. Al final de la disertación, presentamos algunos desafíos, contradicciones y recomendaciones para que el Trabajo Social, a través de la ABEPSS, avance junto al colectivo de Unidades Académicas de Formación (UFA), en la implementación de la curricularización desde la perspectiva de un proyecto de extensión universitaria popular.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Plan de Estudios de Extensión; Extensión Universitaria Popular; Inseparabilidad de enseñanza/investigación/extensión; formación profesional; Proyecto Ético-Político del Trabajo Social Brasileño.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEPSS** - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ABESS** - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
- ABMES** - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- BM** - Banco Mundial
- CBEU** - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
- CES** - Câmara de Educação Superior
- CF** - Constituição Federal
- CFESS** - Conselho Federal do Serviço Social
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CRESS** - Conselhos Regionais de Serviço Social
- CRUTAC's** - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
- DC**- Desenvolvimento de Comunidade
- DC**- Diretrizes Curriculares
- DCEU** -Diretrizes para a Curricularizaçãoda Extensão Universitária
- ENESSO** - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FOREXP** - Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares
- FOREXT** - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
- FORPROEX** - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
- ICES** - Instituições Comunitárias de Educação Superior
- IES** Instituição de Ensino Superior
- IPF** - Instituto Paulo Freire
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** - Movimento de Cultura Popular
- ME** - Movimento Estudantil
- MEB** - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MEC-USAID - Ministério da Educação e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEU - Plano Nacional de Extensão Universitária

PREUM - Projeto de Extensão Universitária em Movimento

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RENEX - Rede Nacional de Extensão

SIEX - Sistema de Dados e Informação em Extensão

UFA - Unidades de Formação Acadêmica

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO: “QUEM TEM O PODER DÁ O SABER”	26
1.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	26
1.2 FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A COLONIZAÇÃO DO SABER PELA CLASSE DOMINANTE	31
1.3 A EDUCAÇÃO SUBORDINADA AO CAPITAL E OS IMPACTOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	42
1.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PROJETOS EM DISPUTA	47
1.5 A POLÍTICA NA CONTRAMÃO DO DEBATE: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EMANCIPATÓRIA	51
2. A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO DETERMINANTE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DEBATES E DOCUMENTOS HISTÓRICOS	59
2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DA “COLEÇÃO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA” DO FORPROEX.....	64
2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO A PARTIR DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CARTAS MANIFESTO DO FORPROEX (1987-2018).....	69
2.3 A MATERIALIDADE DA EXTENSÃO E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - CBEU	72
2.4 O DEBATE NAS DEMAIS REPRESENTAÇÕES ORGANIZATIVAS: O ALINHAMENTO DA CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO	75
2.5 RECONFIGURAÇÃO DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ANÁLISE DOS DEBATES A PARTIR DO LANÇAMENTO DAS DCEU (2018).....	77
2.6 A CURRICULARIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA QUE DEFENDEMOS: ORGÂNICA-PROCESSUAL, TRANSFORMADORA, EMANCIPATÓRIA E POPULAR. PROCESSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	84
3. O SERVIÇO SOCIAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA CONCEPÇÃO À CURRICULARIZAÇÃO	92
3.1 DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE VERSUS INVESTIGAÇÃO/PESQUISA-AÇÃO: PROJETOS EM DISPUTA.....	95
3.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996: A ÊNFASE NA PESQUISA E A QUEBRA DA INDISSOCIABILIDADE	101
3.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E O POSICIONAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL	116
3.3.1 O APROFUNDAMENTO DA CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO POPULAR A PARTIR DA PRÁXIS ANTIRRACISTA	120
3.4 A CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CURRICULARIZADA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UFAS DA REGIONAL SUL II	123

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
ANEXO A.....	143
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC), na intenção de cumprir com a meta 12.7 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), estabeleceu, por meio da Resolução nº 07, as Diretrizes para a extensão na educação do ensino superior de todos os cursos do Brasil. Com prazo de implantação até 2023, as instituições têm a complexa tarefa de incorporar em seus projetos pedagógicos institucionais e nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, os 10% da extensão curricularizada.

A Resolução apresenta ainda, em seu art. 5º, a concepção da extensão universitária e suas práticas:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (Brasil, 2021, grifo nosso).

No bojo dos cursos, encontra-se o Serviço Social, e com a tarefa de promover debates e reflexões sobre a curricularização da extensão, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) promoveu em 26 de maio de 2021 uma *live*¹ sobre a temática. Na atividade, foi apresentado o documento preliminar², que aponta questões observadas pela entidade e projetos de extensão universitária que tiveram êxito na articulação com o ensino e a pesquisa, na intenção de que seus resultados pudessem subsidiar os demais cursos no país, de forma a pensarem a curricularização da extensão.

Porém, todos os projetos apresentados têm como origem os cursos em universidades públicas, essas que já possuem (ou deveriam possuir) a extensão universitária concretizada em sua política pedagógica. Mesmo passando pelo sucateamento das universidades públicas provocado pela incorporação do projeto neoliberal em curso desde a década de 1990, em tese, as universidades públicas têm como diretriz a perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como uma maior autonomia dos cursos para articularem seus projetos político-pedagógicos ao Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. Porém,

¹Palavra de origem inglesa utilizada para caracterizar espécie de transmissão ao vivo

²A versão final do documento não teve alterações significantes, e foi lançada no dia 26/01/2023 e pode ser acessada por meio do site da ABEPSS.

também possuem algumas dificuldades para a realização concreta da extensão universitária, principalmente em relação ao financiamento³.

A extensão universitária nasceu nos anos de 1950⁴ na universidade pública e buscava como proposta um novo projeto para a universidade: uma universidade popular que por meio da práxis emancipatória, possibilitasse a troca de conhecimento entre a sociedade e a comunidade acadêmica, para a produção de conhecimento científico com vistas à transformação da realidade social tendo como horizonte a conscientização e a emancipação humana. De acordo com Rocha (2001), foi a partir desta década que “se revia o conceito de EXTENSÃO COMO COMPONENTE DE UM PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL E DE DIFUSÃO CULTURAL”, ou seja, “a extensão era encarada como MISSÃO SOCIAL” (Rocha, 2001, p.21).

Salienta-se que em uma sociedade de classes sociais antagônicas, em um país periférico, o projeto de educação sempre esteve em disputa (Ponce, 1986; Manacorda, 2012), a história da extensão universitária no Brasil expressa essa dinâmica societária. Mesmo no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), no qual as forças mais progressistas investiram muitos esforços para retomar (e consolidar) a ideia da extensão universitária como indispensável, tanto para a universidade (contribuindo para a formação profissional), quanto para a sociedade (contribuindo da transformação social pela articulação cultural e político-pedagógica).

Nesse sentido, o projeto de curricularização da extensão nas universidades é apresentada como uma proposta revolucionária para a educação, em especial, para a universidade, visando promover a interlocução entre a sociedade e a academia com vistas à transformação social. A proposta, conforme aborda Paulo Freire (2013), é que a (inter) comunicação dos conhecimentos entre esses espaços provoque mudanças em ambos. Porém, sabe-se que além do sucateamento do ensino superior público, tem-se a sua mercantilização voltada para o lucro, que provoca uma educação precarizada, um ensino acrítico, despolitizado e alienante. Isso pode ser um impasse quando falamos da curricularização da extensão em todas as instituições de ensino do país.

³Na Comissão de Educação realizada na câmara federal no dia 25 de maio de 2023 discutiu-se a importância do financiamento para a universalização da extensão universitária, sendo esse urgente devendo ser permanente com entrada no Planejamento Anual Orçamentária do Estado.

⁴A extensão já aparecia nos decretos da Educação desde a década de 1930, porém, ainda muito direcionada às atividades dentro da universidade. Em 1950, surge uma nova proposta de extensão universitária a partir de atividades fora dos muros da academia envolvendo a sociedade.

Pensar na proposta de extensão universitária para todos os cursos é uma questão que carrego desde a minha formação profissional na graduação, pois tive a possibilidade de ser extensionista no projeto “Vozes das crianças, adolescentes e jovens: Educação em Direitos Humanos” na Universidade Federal de São Paulo. Cabe ressaltar que essa extensão nasceu da demanda estudantil, e que mesmo em meio à pandemia do Covid-19, proporcionou grandes aprendizados. Como extensionista, compreendi o quanto é rico esse espaço, tanto para a formação quanto para pensarmos nas possibilidades de intervenção social junto à sociedade através de atividades educativas que proporcionam elucidar questões impostas pela e na sociedade capitalista e promover uma reflexão de como podemos alterar tais questões a partir de uma dimensão coletiva.

Somando-se a esse processo da extensão, pesquisar sobre a formação profissional e as organizações políticas do Serviço Social (ABEPSS e ENESSO), tanto na Iniciação Científica quanto no Trabalho de Conclusão de Curso; estar de frente com as questões relacionadas à formação profissional através da militância na Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO Região VII) em uma das regiões que só possui duas universidades públicas, e também assumir a representação discente de graduação e pós-graduação na Regional Sul II da ABEPSS, motivaram a reflexão e a proposta de pesquisa sobre a curricularização da extensão nos cursos de Serviço Social na atual conjuntura. A vivência e trajetória dentro da universidade possibilitaram uma transformação na minha visão de mundo e no modo de pensar a sociedade, e acredito que esse é um dos seus papéis a cumprir.

De acordo com o sistema e-MEC (2023), o país possui 68 universidades públicas com o curso de Serviço Social, em contraste com as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, quando só o estado de São Paulo possui 165 cursos de Serviço Social registrados, iniciados e em atividade, sendo 85 presenciais (considerando a mesma IES com diversos campus) e 80 na modalidade de Ensino à Distância(EAD), desconsiderando os diversos polos da mesma IES. Cabe ressaltar que no estado de Mato Grosso do Sul, das 38 escolas IES que possui o curso Serviço Social, todas são EAD⁵.

Ainda sobre as IES, a última pesquisa do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2022) apresentou que no contexto nacional, 71,09% das/os assistentes sociais obtiveram sua formação em IES privadas, sendo essas de cunho privado com e sem fins lucrativos, filantrópicas, confessionais e comunitárias, em contraste com 28,91% das IES públicas

⁵Há nesse momento uma articulação entre o CRESS-MS, a universidade e a ABEPSS para a criação do curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

(municipais, estaduais e federais), revelando “a persistência histórica de prevalência do ensino privado de natureza mercantil no Serviço Social, com acelerado acréscimo nas privadas lucrativas” (CFESS, 2022, p.51).

Faz-se necessário mencionar ainda a desproporcionalidade das ofertas de vagas nas IES públicas. De acordo com o Censo da Educação do Ensino Superior (Inep, 2021), 96,4% das vagas em cursos de graduação são disponibilizadas pelas IES privadas no Brasil, evidenciando o projeto do capital à educação de ensino superior para o país, instituído pelos grandes órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e incorporado como meta no Plano Nacional de Educação (2001-2011) com a falácia da democratização do acesso ao ensino superior.

Em meados dos anos de 1990, o Banco Mundial junto a outros órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), defendia o desenvolvimento do sistema educacional, com base no discurso de que a educação seria o principal meio para que os países pobres alcançassem o nível superior da globalização. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino visava e continua visando o mercado de trabalho, tencionado pela flexibilização do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado de trabalho.³ Nesse âmbito, ergue-se na América Latina a reforma educacional com base na privatização do ensino superior ampliando o aprofundamento da polarização da educação com a indústria periférica que importava “pacotes tecnológicos”. Assim, através do controle educacional pelos centros financeiros e tecnológicos, a educação consolidou-se como um poderoso espaço de mercantilização para o capital. A educação que era mantida e regulamentada pelo Estado torna-se, um serviço mercadológico. (Almeida; Silva; Santos, 2018, p. 3)

Esses dados demonstram também o acesso desigual a uma educação pública, gratuita e de qualidade, do qual sabemos que mesmo com a implementação da “Lei de Cotas e a criação do Sistema de Seleção Unificado – SISU, ambos de 2012, que possibilitaram maior acesso das/os estudantes negras/os, indígenas e brancos de baixa renda, na universidade pública” (Silva, 2022, p. 36), a classe trabalhadora tarda e/ou não acessa a universidade pública, ficando submetida à formação profissional mercantilizada. Uma proposta de

[...] ensino superior reduzido à transmissão de conhecimentos para formação de mão-de-obra pouco qualificada e para adestramento dos indivíduos, típicos de um ensino fragmentado e parcializado, sem base no tripé ensino, pesquisa e extensão e muito menos com o caráter educativo transformador, proporcionando, ainda, a mercantilização do ensino superior com o discurso falso de democratização e expansão de acesso, principalmente da classe trabalhadora que não conseguia alcançar as universidades públicas. (Silva, 2022, p. 33)

⁶Informamos que quando nos referirmos às sujeitas e aos sujeitos políticos abordaremos com ambos os gêneros. Quando nos referirmos ao gênero humano, manteremos a identificação dos atores, que em sua maioria tratam no gênero masculino.

Só na região de São Paulo, 88,80% das assistentes sociais respondentes da pesquisa do CFESS tiveram sua formação por IES privadas, com destaque para as formações nas IES com fins lucrativos (65,85%). Esses cursos, em sua maioria, não possuem como base pedagógica o tripé ensino, pesquisa e extensão e, correndo contra o tempo, estão incumbidas de incorporá-lo em seus projetos pedagógicos até 2023.

Com base nesse cenário, e considerando o período político⁷ de desmonte das políticas públicas em que as Diretrizes da Extensão Universitária foram aprovadas, e que como aborda Gramsci (2022, p.05), “nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram ainda encontram lugar para um novo movimento progressista”; e ainda que “a sociedade não se põe tarefas para cuja solução ainda não tenha germinado as condições necessárias” (2022 *apud* Boitempo, 2022), surgem as seguintes questões: Qual o sentido da curricularização da extensão? Trata-se apenas da incorporação da pauta pelo Estado para atender às suas demandas (leia-se demandas do mercado)? Ou de fato é uma conquista “revolucionária⁸” pautada pela comunidade acadêmica e pela sociedade? Ou ambos? Quais lacunas se apresentam nas Diretrizes da Extensão Universitária?

Em busca de respostas concretas, apresento algumas pertinentes indagações: Qual concepção de extensão universitária será adotada nos projetos pedagógicos dos cursos das Instituições de Ensino Superior Privadas? E nos cursos das IES públicas? Tomarão como base a extensão popular que compreende uma prática extensionista dialógica, participativa, horizontal (com e para a sociedade) “e orientada para os processos de emancipação humana face à precarização e aprofundamento de ações privatistas no âmbito da educação no país” (Abepss, 2021)? Quais características e finalidade terão as ações extensionistas? As diretrizes garantirão o cumprimento da curricularização? E os cursos de Serviço Social nessas instituições possuirão autonomia para direcionar a curricularização da extensão com base na leitura crítica, dialógica e participativa?

⁷Final do governo de desmonte das políticas públicas de Temer (2018), já em transição para o governo de devastação de Bolsonaro que assume a presidência em 2019.

⁸Utilizaremos da colocação da professora Eblin Farage (2022) para indicar o que chamamos de conquista “revolucionária”: “A curricularização da extensão universitária deve ser compreendida, pelos que defendem uma universidade popular, como uma possibilidade privilegiada de construção de uma universidade mais voltada para as demandas e necessidades da classe trabalhadora, assim como um importante espaço de formação profissional para um novo tipo de intelectual, nos termos de Gramsci (2000).” O texto poderá ser acessado na íntegra por meio do link: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/extensao-universitaria-e-os-caminhos-para-uma-universidade-popular/>.

Ressalta-se que a extensão universitária consiste em um dos elementos basilares para que se concretize o que se defende como uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada no que está projetado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), bem como na defesa da profissão de Serviço Social, que visa uma formação profissional de qualidade com vistas à educação emancipatória. Sendo assim, o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social nega a mercantilização da educação abraçada pelos grandes conglomerados educacionais (mas que também chega às universidades públicas) e sua proposta de internalização⁹ e disseminação do pensamento neoliberal através do projeto pedagógico dos cursos.

Assim, há uma preocupação iminente sobre como se promoverá a curricularização da extensão universitária e com base em qual concepção será implantada nos cursos de Serviço Social tanto das IES públicas, e em especial das IES privadas. Diante disso, na intenção de contribuir para a formação profissional em conjunto com a categoria, que este trabalho se dedicou a identificar e analisar quais são as concepções de extensão universitária em disputa que se apresentam nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social da Regional Sul II.

Kosik (1976) e Lefebvre (1991) apontam que para compreender a essência de um fenômeno é necessário ir além da aparência, analisar a realidade material e concreta, conhecê-la, interpretá-la e indicar o conjunto de mediações, relações sociais e contradições envolvidas. Para tanto, a partir de uma análise bibliográfica, documental e empírica, foram realizadas aproximações sucessivas à realidade do objeto estudado.

Em tese, a curricularização da extensão, para todos os cursos de graduação do Brasil, significa possibilitar que a universidade cumpra um papel duplo: formar com qualidade e conhecimento crítico, os/as profissionais que atuarão na sociedade; bem como, a partir da construção de conhecimento coletivo – com e para a sociedade – colaborar para a alteração e/ou resolução de situações/problemas encontrados, cumprindo o seu papel social, podendo se tornar uma universidade efetivamente popular. Consideramos que a extensão universitária popular é um trabalho pedagógico para a realização da transformação mútua da relação entre sociedade e universidade com vistas a emancipação humana.

⁹A revista *Emancipa: o cotidiano em debate* do CRESS São Paulo nº 6 de 2019, traz um profundo debate sobre uma “educação como possibilidade do descortinar de novas relações”. Com Destaque aos artigos de Katia Lima e Larissa Dahmer Pereira, consegue-se identificar que há um processo de mercantilização e financeirização do ensino superior, e esse desponta na fascistização do ensino, provocando alteração nos currículos dos cursos, em especial de Serviço Social e conseqüentemente no perfil do profissional.

Ao partir dessas premissas, o objeto dessa pesquisa está centrado na concepção de extensão universitária na curricularização, tendo como objetivo geral identificar e analisar as concepções de extensão universitária em disputa que se apresentam nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social da Regional Sul II. E como objetivos específicos:

- Identificar as concepções de extensão universitárias que são apresentadas a partir das diretrizes da extensão universitária do MEC que propõe a curricularização;
- Mapear e sistematizar os debates das IES privadas e públicas em relação à curricularização da extensão, identificando as polêmicas e as tendências que se apresentaram;
- Analisar as propostas de curricularização da extensão universitária presentes nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social das IES da Regional Sul II da ABEPSS com o objetivo de identificar se estão sintonizadas (ou não) às diretrizes do MEC e da ABEPS;
- Contribuir com o debate e direcionamento da curricularização da extensão universitária no Serviço Social.

Neste contexto, a pesquisa possui como preposição fundamental de que a extensão universitária é o *locus* privilegiado para a concretização da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, bem como instrumento para a construção coletiva de conhecimento da universidade com e para a sociedade, sendo a curricularização possibilitadora dessa concretização.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (2018) apontam para uma extensão universitária popular que permita uma construção de conhecimento coletivo, assim também é compreendido pela ABEPSS (2022, p.30), indicando a curricularização da extensão a partir de uma “concepção de extensão popular, comunicativa e orientada para os processos de uma educação emancipatória” para os cursos de Serviço Social do país.

Entretanto, a partir de um contexto de retrocessos, com incidências conservadoras, sendo a educação é cada vez mais mercantilizada, corremos o risco de que

[...] as forças antidemocráticas podem [possam] se beneficiar deste processo para reforçar uma concepção de extensão voltada para os interesses do mercado e não para os princípios que regem a Política Nacional de Extensão. (Abepss, 2022, p. 30).

Sendo assim, foi necessário identificar o real sentido e como se dá historicamente a curricularização da extensão universitária, pois a história da educação brasileira, em especial, o ensino superior, está marcado pelas condições de um país capitalista, dependente e periférico, com a produção de conhecimento e as práticas educacionais também colonizadas.

Uma “colonização do saber”, cumprindo a “função básica de formar a mão de obra dócil que servirá a reprodução ampliada do capital [...] que agirão [agirá] como comissionados [comissionadas] do capital, produzindo um saber a serviço do poder” e manutenção do *status quo* (Tragtenberg, 1979, p. 9).

A partir de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratório-descritiva, sendo que nosso processo metodológico parte de uma análise profunda dos acúmulos teóricos de autores e autoras¹⁰ que tem como premissa a educação, em especial a extensão universitária, como elemento primordial para a formação profissional e como instrumento de transformação social, a partir da educação popular, anticolonial e anticapitalista.

Promovendo uma interlocução com o campo da pedagogia, utilizamos como base bibliográfica principal: Andréa Kochhann (2021, 2022); Clovis Moura (1990, 2019, 2020); Demerval Saviani (2007); Gaudêncio Frigotto (2001, 2009); Michel Thiollent (1981, 1985, 2002, 2023); Moacir Gadotti (1987, 2017, 2018); Paulo Freire (1979, 1984, 2020); Renato Hilário Reis (1996) e Roberto Mauro Gurgel (1984, 2001, 2023). Essa vasta bibliografia nos permitiu uma primeira fase de análise aprofundada na história da educação brasileira, ligada ao nosso processo sócio-histórico, reconhecendo as concepções de educação e de extensão universitária construídas a partir do conflito de classes.

Para complementar essa nossa análise, nos debruçamos nos documentos históricos da educação brasileira, com foco no ensino superior e principalmente na extensão universitária. Resoluções, Planos e Leis do Ministério da Educação e documentos advindos da articulação do FORPROEX como: Plano Nacional de Extensão Universitária, Política Nacional de Extensão Universitária e Cartas Manifesto e demais instituições relacionadas ao ensino superior, como as páginas virtuais da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) e da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e *lives* realizadas com a temática da curricularização. A partir desses materiais, a análise foi centrada na concepção de extensão universitária e o currículo, possibilitando o reconhecimento da luta pela educação, os avanços, os desafios, os determinantes e as particularidades da extensão universitária, da sua institucionalização até a sua curricularização. Analisamos também os Anais do Congresso Brasileiro de Extensão

¹⁰Para a nossa análise e nossa reflexão sobre a educação que queremos, o acesso à educação e a quem a educação está destinada e como mudar esse cenário, é necessário apontar que as e os autoras/es que tem acúmulo teórico sobre a temática da educação, e são reconhecidas/os, em suma são docentes brancas/os.

Universitária de 2002 a 2021. Para a análise dos anais, utilizamos a busca através de palavras chaves como: currículo, curricular, extensão universitária e projeto curricular.

O segundo momento foi composto pela análise dos acúmulos teóricos do Serviço Social tendo como principais autoras: Yamamoto (2015, 2015, 2021), Pereira (2006, 2010, 2021) e Boschetti (2015), buscando compreender o posicionamento do Serviço Social em relação ao ensino superior com foco na extensão universitária. Documentos da ABEPSS também foram analisados para apreender o significado da extensão universitária para a formação em Serviço Social e seu direcionamento sobre a curricularização.

Os Projetos Políticos Institucionais (PPIs) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)¹¹ dos cursos de Serviço Social serão a base de dados para analisar a partir de qual concepção foi implementada a curricularização da extensão universitária, e, se essa está em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro, bem como se está alinhada às Diretrizes da ABEPSS e do MEC. A partir do mapeamento dos cursos realizados por meio do e-MEC (2023) e Regional Sul II da ABEPSS¹² (2023), identificou-se que, o estado de São Paulo possui 165 Unidades de Formação Acadêmica. Dessas, apenas 40 estão com os cursos ativos e em funcionamento. Dos 40 cursos temos a seguinte configuração: Estadual: 1, Pública Municipal: 2, Federal: 1, Especial Municipal: 1 e Privadas: 35. Os cursos EAD, sem contar os pólos, somam 80 UFAs, sendo que apenas 65 estão com os cursos ativos e majoritariamente privadas com e sem fins lucrativos. Diante disso, foram escolhidos os cursos que já possuem a curricularização da extensão universitária implementada em seus PPIs e PPPs¹³, localizados em algumas das sete microrregiões¹⁴ da Regional Sul II da ABEPSS que contemplam o estado de São Paulo e do Mato Grosso do Sul¹⁵.

¹¹É preciso informar a dificuldade de acesso ao PPPs dos cursos de Serviço Social, principalmente em relação às UFAs privadas, sejam elas sem fins lucrativos ou não. Portanto, a análise da PUC-SP e da Universidade Dom Bosco serão realizadas a partir de materiais virtuais disponíveis em site pelo curso e instituição.

¹²Os dados do e-MEC foram qualificados a partir do acesso ao com os sites das UFAs, bem como, contatos com suas/seus coordenadoras/es. Assim, foi possível identificar que 18 cursos apresentam a extensão curricularizada inseridas em suas matrizes curriculares.

¹³Tivemos uma dificuldade imensa em conseguir informações dos cursos e das instituições. Tanto o PPI quanto o PPP não são disponibilizados pelas instituições em seus sites e até mesmo ao entrar em contato com a instituição. Desta forma, algumas análises serão realizadas a partir de outros documentos que não o PPP, sendo identificado em nota de rodapé.

¹⁴i) Capital e Regiões (Vale do Paraíba e Litoral Norte), ii) ABCDMRR, iii) Baixada Santista e Vale do Ribeira, iv) Campinas e Sorocaba, v) Franca e Ribeirão Preto, vi) Araçatuba e Marília, São José do Rio Preto e vii) Presidente Prudente e Mato Grosso do Sul.

¹⁵De acordo com o e-MEC (2023), o estado de Mato Grosso do Sul possui apenas cursos em EAD (38 cursos sem contar seus polos).

Compõem a amostragem de análise cursos na modalidade presencial, semipresencial e EAD sendo: um curso de instituição privada confessional, um curso de instituição privada com fins lucrativos, um curso de instituição pública, um curso de instituição privada com a composição da amostra é:

TABELA 1

MODALIDADE	CATEGORIA	REGIÃO	CURSO
PRESENCIAL	PRIVADA CONFESSIONAL	i) CAPITAL	PUC-SP
SEMIPRESENCIAL ¹⁶	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	v) FRANCA	UNIFRAN
PRESENCIAL	PÚBLICA	iii) BAIXADA SANTISTA	UNIFESP
PRESENCIAL	PRIVADA COMUNITÁRIA ¹⁸	vi) ARAÇATUBA/MA RÍLIA	FISMA ¹⁷
EAD	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	vii) MATO GROSSO DO SUL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB ¹⁹

¹⁶Ressalta-se que a modalidade semipresencial não é utilizada pelo MEC para qualificar a modalidade de ensino dos cursos, porém, após a aprovação da portaria nº 2.117/2019 que possibilita a adesão de 40% do currículo no formato EAD, a maioria das instituições privadas (mas não só) adotaram a modalidade em algumas disciplinas dos cursos.

¹⁷Informamos que a UFA escolhida até a qualificação do projeto de pesquisa foi a Unilins, que foi uma das pioneiras em São Paulo na oferta do curso do Serviço Social e tiveram suas docentes e discentes enquanto representantes das entidades da ABEPSS e ENESSO. Porém, ao entrar em contato com a instituição, descobrimos que o curso estava em processo de encerramento. Mais um lamentável episódio de fechamento de curso devido a mercantilização do ensino que, conseqüentemente, arrebatou os cursos de Serviço Social pioneiros em São Paulo. Trato disso, especificamente no relatório final da iniciação científica intitulada "O protagonismo ético-político da ABEPSS - Regional Sul II em defesa da formação profissional em Serviço Social: sujeitos, história e conquistas.", Unifesp, 2020.

¹⁸O MEC não faz a categorização das IES privadas em relação à sua natureza, apenas classifica-as como privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos.

¹⁹A Universidade Dom Bosco foi um curso pioneiro em Serviço Social no Mato Grosso do Sul, que também por investida do mercado ao grupo salesianos, alterou a modalidade do curso para EAD. Hoje ela é a única UFA que foi criada no estado de Mato Grosso do Sul, as demais IES que possuem o curso disponibilizado em MS são de fora do estado. Por ser a única, foi escolhida para realizar a análise, porém, devido a dificuldade de acesso ao PPP do curso e PPI da instituição, não conseguimos identificar se a extensão universitária passou pelo processo de curricularização, pois na grade curricular disponível em seu site, não apresenta a inserção da extensão no currículo, porém, a instituição tem vários projetos de extensão da qual o Serviço Social faz parte a partir da prestação de serviços.

Diante do exposto, este trabalho foi estruturado em 3 capítulos mais as considerações finais.

O 1º Capítulo tem como título "A disputa pela educação: “quem tem o poder dá o saber” abarcará a partir da análise da relação entre trabalho e educação, o processo sócio-histórico da educação brasileira, suas influências e a disputada concepção a partir do conflito das classes sociais que conseqüentemente implicará na criação das universidades, no ensino superior bem como na concepção da extensão universitária.

Já o Capítulo 2 "A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como determinante da curricularização da extensão universitária transformadora: uma análise a partir dos debates e documentos históricos", apresentará como a indissociabilidade dentre o tripé determinou a inserção da extensão universitária no currículo, na compreensão da impossibilidade de divisão dos elementos formativos na concepção de extensão universitária transformadora.

No terceiro e último Capítulo “O Serviço Social e a extensão universitária: da concepção à curricularização”, aprofundaremos na análise do sentido da extensão universitária no processo histórico institucionalização do Serviço Social aos dias atuais com a demanda da implementação da curricularização da extensão universitária. A partir de uma amostra, focaremos na concepção da extensão universitária implementada.

Nas considerações finais retomaremos os resultados da pesquisa em relação à concepção de extensão universitária, os desafios que ainda devem ser enfrentados, as possibilidades e as necessidades colocadas à categoria para que a formação profissional concretize efetivamente a curricularização da extensão universitária popular que tem acordo com o nosso projeto político profissional.

1. A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO: “QUEM TEM O PODER DÁ O SABER”²⁰

“[...]por conta própria a educação não muda o mundo.
A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.”
(Brandão, 2005, p.51)

1.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Iniciamos esse capítulo evocando uma das frases muito citada e referenciada à Paulo Freire, e, mesmo sabendo que a frase não é dele, e sim do professor Carlos Brandão²¹ (1940-2023), a citamos pela concordância com o que ela exprime sobre a educação. A educação evidentemente muda pessoas e pessoas podem mudar o mundo, porém, como bem aponta Freire (1979, 2020), dependerá de qual educação as pessoas terão acesso para vislumbrar a mudança desse mundo.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1979, p. 77)

Saviani (2007) ajuda-nos a refletir sobre a educação e o processo de transformação do homem²², apontando que o processo educativo remete ao que é ontológico aos seres humanos na satisfação de suas necessidades, provenientes do "estômago ou da imaginação" (Marx, 2017, p. 113). Desta forma, é no processo do trabalho, tanto no trabalho útil concreto quanto no trabalho abstrato²³, que se desenvolve o processo educativo.

Utilizando-se das reflexões de Marx em O Capital (2017), é a partir do trabalho que o ser social se constitui enquanto tal, e nesse processo de transformação da natureza para produzir seus meios de existência, transforma a si mesmo na relação com outros seres sociais.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo

²⁰ Frase utilizada por Clóvis Moura, no texto “Atritos, entre a história, o conhecimento e o poder”, publicado pela Fundação Maurício Grabois em 1990. Pode ser acessado em: <https://grabois.org.br/1990/11/01/atritos-entre-a-historia-o-conhecimento-e-o-poder/>

²¹ O professor Carlos Rodrigues Brandão, além de nos deixar uma vasta bibliografia, possui uma biografia de sua trajetória. Para saber mais: <https://apartilhadavida.com.br/bio/>

²² Aqui utilizaremos de tratar no masculino o que se faz referência ao gênero humano.

²³ As determinações de trabalho útil/concreto e trabalho abstrato nos são indicadas por Marx já no primeiro capítulo d’ O capital, em especial ao tratar da mercadoria. De forma simplificada (mas não simplista) podemos compreender que o trabalho útil/concreto é trabalho de transformação da natureza para satisfação de suas necessidades humanas, gerando um valor de uso. Já o trabalho abstrato refere-se ao trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, que só o é por possuir valor de troca.

com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2017, p. 255)

Podemos considerar então que o trabalho é um ato social e coletivo, e, por si só, um processo educativo de formação do próprio gênero humano.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. (Saviani, 2007, p. 154)

Esta premissa corrobora com o pensamento de Paulo Freire (2020) quando reflete sobre os seres sociais como inconclusos e inacabados, sempre em processo de aprendizado através da produção de sua existência (do que a nossa existência produz), sendo, portanto, o processo de educação, permanente.

Em relação ao caráter social e coletivo do trabalho, este está associado ao processo de produzir, em última análise, a própria vida. É pelo trabalho que os seres humanos se objetivam em relações sociais, que não dependem apenas da vontade e/ou da intuição, mas sim do grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais concretizadas a partir de três elementos: natureza, força de trabalho, conhecimento/técnica.

Por ora podemos reflexionar que, se a educação está imbricada com o processo de trabalho, e o trabalho no modo de produção capitalista é alienado, a ponto do homem não se reconhecer no que ele mesmo produz e no seu processo de trabalho, é possível considerar que a educação nessa sociedade poderá transformar-se em um mecanismo que contribua para a alienação. Mas como não se trata de um processo linear, há na sociedade capitalista disputas em torno de distintas concepções de educação, favorecedoras das necessidades do capital e/ou do trabalho.

Dito isso, concorda-se com Ponce (1986) que a educação desde os primórdios, superado "comunismo primitivo"²⁴, é utilizada como instrumento de dominação e

²⁴ Aníbal Ponce (1986) já no primeiro capítulo evidencia o processo educativo na comunidade primitiva realizado através do trabalho na comunidade primitiva. A educação era realizada de “modo espontâneo” como uma “função espontânea” para suprir necessidades de bem comum para toda a comunidade, sendo que todos desde

exploração, sendo comum na sociedade dividida em classes, a separação de quem tem direito ou não à educação, qual o tipo de educação a ser oferecida, além de como e com que objetivos será direcionada.

Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser *um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (Ponce, 1986, p.28, grifos do autor)

Com efeito, por meio do significado da palavra “escola” é possível identificar à qual grupo social será direcionada a educação. “A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre²⁵. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre.” (Saviani, 2007, p. 155). A questão que se coloca é: Quem possuía o tempo livre na sociedade do “homem livre e escravo”?

Portanto, faz-se interessante (e imprescindível) revisitar o passado, para identificarmos o quanto os mais oprimidos foram manipulados e inferiorizados no desenvolvimento da educação e da destinação do ensino e aprendizagem, determinando entre “quem se educa para o dizer e o fazer as coisas da cidade e quem se prepara para o trabalho produtivo subordinado” (Manacorda, 2010, p.428). Por meio do processo denominado de “assimilação e aculturação” (Moura, 2019, p.73) os hebreus e egípcios (e mais adiante os povos africanos) tiveram seu “modelo”²⁶ de educação expropriado para a subordinação, transformada em uma educação exploradora e manipuladora.

criança sem distinção de gênero eram educados e trabalhavam em comum. Ressalta-se que no início do Manifesto Comunista, em especial na nota de rodapé sobre as “sociedades até hoje existente”, Marx e Engels também fazem menção a sociedade comunista primitiva. (Marx; Engels, 2010, p. 40)

²⁵É interessante refletir que ainda hoje carregamos em nosso processo educativo a essência etimológica de escola. A dedicação exclusiva (leia-se: nenhum vínculo empregatício) que tanto é requisitada nos processos de pesquisa são ratificada pela portaria Conjunta Capes/CNPq nº 1/2010, e é tão bem incorporada, tanto nos cursos de graduação por meio da iniciação científica, mas, principalmente, nos programas de pós-graduação, que reforça o modelo arcaico e desigual em relação ao acesso à educação, afastando, mais ainda, a classe trabalhadora e a impedindo de adentrar à universidade e ter acesso ao conhecimento e à produção intelectual, pois é de conhecimento de todos na academia que a bolsa destinada à produção, não garante a possibilidade de dedicação exclusiva. Esperamos que a nova Portaria nº 133/2023 (mesmo com todas as suas problemáticas que não caberá aqui desenvolvê-las) altere essa condição que se encontram as(os) estudantes pesquisadoras(es).

²⁶A educação comunitária primitiva dos povos “funda” o processo de ensino e aprendizagem para uma vida em uma sociedade comum, uma sociedade igualitária e sem exploração. Ao partir desta premissa, podemos indagar que ao serem submetidos à uma sociedade de classes, o processo de cooptação (colocado por Moura como um processo de “assimilação e aculturação”) de sua cultura e seus aprendizados para a sua própria exploração, constitui um processo de alienação.

Aqui parafraseando o professor Moacir Gadotti²⁷, o fio condutor da história da educação é guiado pelo dualismo entre educação para os ricos e deseducação para os pobres. Sendo que, o direito a educação não é um direito garantido no decorrer da história, com seus avanços, suas conquistas e suas contradições, sendo tratada como mercadoria e como privilégio. Ele ainda afirma que entre a educação do homem feudal e a educação do homem burguês, tem-se apenas “uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade” (Gadotti, 1987, p. 13).

Cabe destacar, que desde as sociedades pré-capitalistas já havia a divisão social do trabalho, hierarquizada, formalizada e institucionalizada com o nascimento do Estado, da família e da propriedade. A partir dessa formalização, separou-se também o trabalho intelectual do trabalho manual (que na sociedade capitalista se assentará na divisão técnica, social, sexual e racial do trabalho²⁸), bem como definiu-se quem teria o direito de acesso à instrução e ao trabalho intelectual, e para quem seria destinada uma educação voltada para o trabalho com ênfase no trabalho manual.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como institutio oratoria, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (Manacorda, 1989, p. 356 *apud* Saviani, 2007, p.156)

Desta forma, é evidente que a história da educação se constitui num prolongamento da história das desigualdades econômicas, ou seja, uma educação para os exploradores e outra para os explorados, atendendo ao modo de produção vigente.

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que

²⁷Fala realizada em aula do curso “Mestres do amanhã, fazedores do futuro; realizado pelo instituto Paulo Freire nos anos de 2020-2021.

²⁸Destacam-se aqui os intelectuais que abordaram o desenvolvimento da divisão do trabalho, não incorporaram (ou estão incorporando) o termo sexual e racial, e aqui o fazemos, pois já entendemos que o capitalismo não se formou sem a escravização dos povos africanos, bem como sem a utilização da mulher como um instrumento de produção (Marx; Engels, p.40-59).

se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. (Saviani, 2007, p.157)

Não será necessário detalharmos ainda mais como cada sociedade, do Antigo Egito à Idade Média, construiu a educação, pois é evidente que, a partir da constituição da sociedade estruturada em classes sociais, a educação foi pensada e concretizada para atender às necessidades do desenvolvimento do modo de produção vigente, e, portanto, com características diferentes para cada uma dessas classes, sob a orientação dos valores, da cultura e da ideologia das classes dominantes. Isso prevalece e se consolida na sociedade capitalista, eivada de muitas contradições.

Da luta e conquista pelo direito de estudar, do ensino primário à universidade, da institucionalização do ensino pelas igrejas à obrigação do Estado, da possibilidade de pensar uma educação “moderna” e criativa, mas com características conservadoras, por vezes mais democráticas e laicas, porém sem perder a essência dogmática de uma educação para os dominantes e uma para os dominados. “Nos ensinam a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e imponentes” (hooks, 2017, p.43).

Além disso, esta e outras contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de *insitiva doctrina* ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judeia *capta*, mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural” (Manacorda, 2010, p. 430, grifos do autor).

Diante desse hegemonismo cultural²⁹, precedente da sociedade capitalista, é importante e necessário retomar o ponto principal analisado até aqui: o trabalho e a educação são indissociáveis, e que será o modo de produção, a partir da atividade material de produção, ou seja, do trabalho, que produzirá e reproduzirá a vida social. Além da satisfação das necessidades humanas, da reprodução da vida biológica, também abarca a “produção de ideias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam esta forma de organização da produção material; e exige instituições que se encarreguem da reprodução social no seu conjunto” (Frigotto, 2001, p.42).

Mészáros (2008, p. 25), aponta que sob o domínio do capital, a educação estará fadada a atender às necessidades de legitimação do modo de produção e reprodução capitalista, tendo como objetivo central a “internalização” dos valores das classes dominantes pelos indivíduos, somados à violência. Isso, portanto, é uma boa forma desses indivíduos legitimarem a

²⁹“A hegemonia é ao mesmo tempo ideologia da classe dirigente, concepção do mundo difundida em todas as camadas sociais e direção ideológica da sociedade. A hegemonia da classe dominante supõe que esta classe produza seus intelectuais, cuja função é garantir o consenso da sociedade.” (Gadotti, 1987, p.65).

“posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, [...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do capital” (Mészáros, 2008, p.44), sendo que as instituições de educação têm papel fundamental nesse processo de internalização dos valores e ideais capitalistas.

Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas [...] Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capa, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (Mészáros, 2008, p.44-45).

Concordamos com Mészáros (2008) que os instrumentos educacionais são orientados para forjar uma educação para a reprodução da lógica dominante, e que devemos pensar uma nova educação, uma educação para a emancipação da classe trabalhadora, uma educação para além do capital. Porém, cientes de que são as/os sujeitos sociais e não a educação que fazem a transformação social, como dito anteriormente.

Contudo, em meio as contradições impostas por essa sociedade – diante da disputa das classes sociais antagônicas – os espaços de formação também são instrumentos *em e de* disputa, devendo colocá-los a serviço da classe trabalhadora. Como apontado por Fernandes (2020), é necessária uma alteração das estruturas educacionais, sendo o maior desafio da escola básica à universidade, a construção do conhecimento científico e cultural coletivizado entre as instituições de ensino e as demandas da sociedade, e em especial, à luta da classe trabalhadora.

A pedagogia volta a ser chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores. (Fernandes, 2020, p.29).

Para tanto, essa máxima apenas será realizável a partir de uma perspectiva crítica deeducação e do seu papel na sociedade, comprometida com um projeto de emancipação da classe subalternizada e não com uma perspectiva tecnoburocrática a serviço da reprodução da ordem do capital.

1.2 FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A COLONIZAÇÃO DO SABER PELA CLASSE DOMINANTE

Desenvolveremos neste item a análise do processo de colonização da educação no Brasil e sua instrumentalização pelos países colonizadores e centros imperialistas, direcionada a responder às necessidades da coroa portuguesa e depois ao capital estrangeiro. Essa dinâmica de poder e obediência, implica e reverbera na formulação das políticas de educação, as quais compreendem uma concepção de educação específica, destinada a atender hegemonicamente as demandas do mercado e, de forma subordinada, as demandas da classe trabalhadora, no âmbito da disputa de projetos educacionais.

Tendo como base o ensino superior, nossa análise das concepções de educação será realizada com foco na extensão universitária. Desta forma, não nos aprofundaremos em relação à educação de nível básico³⁰, porém, compreende-se que a educação, sendo ela primária, secundária ou terciária, foi e é alvo dos mandos e desmandos da classe dominante e dos interesses do capital em suas diferentes frações.

Segundo Fávero (2006, p. 19), a universidade no Brasil foi criada para atender às exigências de uma minoria, “não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte [...] sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.” (Rosetto, 2019, p. 137)

Considerando que a educação está imbricada aos processos de trabalho para suprir as necessidades sociais, pode-se afirmar que educação no Brasil tem origem antes mesmo de 1500, com a invasão dos portugueses. Nessa terra, já habitavam povos originários, que viviam através do trabalho coletivo para manter a sobrevivência de sua comunidade e aldeia. Educavam-se uns aos outros no processo de realização das tarefas diárias de manipulação da natureza para extrair os meios de manutenção e de reprodução social da vida como um bem comum. Esses, considerados povos incivilizados, sem humanidade e sem educação, tiveram sua cultura negada, e seu povo quase todo dizimado num processo de invasão e escravização.

“A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível.” (Krenak, 2019, p.8). Ligada a muita violência, foi por meio dos ensinamentos “civilizatórios” da Igreja Católica pela figura dos jesuítas, que “educaram” os povos originários impondo-lhe sua cultura e seus costumes. Apenas na reforma educacional de 1759 é que a igreja jesuítica “perde” o domínio sobre a educação, ficando o Estado responsável pelo sistema de ensino.

³⁰Luiz Carlos de Freitas (2018) em seu livro: “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, faz uma excelente análise em relação a educação básica.

O principal objetivo desta reforma era proporcionar condições para formação adequada da elite, a simplificação dos estudos, diminuindo o tempo de aprendizado do latim e o aprimoramento da língua portuguesa, facilitando o ingresso em cursos superiores, além de incluir a natureza científica (ZOTTI, 2004). Este sistema de ensino, responsabilidade do Estado, servia a alguns poucos, em sua grande maioria, filhos das elites coloniais. Somente a elite possuía acesso à educação superior [...] A preocupação maior em se criar um ensino superior no Brasil estava diretamente ligada a garantir uma infraestrutura que se responsabilizasse pela sobrevivência da Corte na colônia. (Rosetto, 2019, p.138)

Os povos africanos não tiveram essa “sorte”, não foram escolhidos para serem educados e civilizados. Sequestrados de seus territórios e escravizados no Terceiro Mundo, a população africana trazida para o Brasil foi desumanizada a ponto de ser negada sua existência como seres humanos, arrancaram-lhes seus costumes, seus hábitos, sua religião, sua humanidade, enfim eram considerados como meras mercadorias.

Cabe destacar que o processo de escravização tanto dos povos originários e, principalmente dos povos de África, fez parte de um sistema de exploração para o avanço do capitalismo europeu. O escravismo foi um “sistema de exploração do trabalho baseado na posse sobre o trabalhador” (Costa, 1968 p. 352), contexto em que a violência do processo de colonização foi empregada de acordo com as necessidades de produção para a acumulação primitiva. A desumanização justificava a violência e o genocídio.

A população branca inicial — minoritária em relação ao contingente demográfico de índios, negros e mestiços(...) mas politicamente dominante — é que se miscigenará com essas etnias não-brancas, majoritárias, mas dominadas. O seu status de dominação quer no setor administrativo, que representava o poder da Metrópole dominadora, quer no militar e econômico, patrimonial ou social, constituía a estrutura de poder. Essa estrutura exerceu os mecanismos de dominação selecionadores, criou barreiras de dominação étnica, estabeleceu as formas de julgamento de brancos e não brancos, de homens livres e escravos, conseguiu evitar que existisse qualquer forma significativa de ascensão dos escravos (índio e negros) que não fosse extralegal, através das guerras dos índios contra os invasores e dos quilombos negros, insurreições e guerrilhas por parte destes últimos. (Moura, 2020, p.15)

De acordo com Clóvis Moura (2019), do “escravismo pleno” (1550-1850) ao “escravismo tardio” (1851-1888) até a falsa abolição (1888), – que não contemplam apenas um período da história, mas também o modo de produção – a empresa colonial acumulou muita riqueza, essa que na sua maioria foi exportada para enriquecimento dos países de primeiro mundo. Assim, implicando um controle mais burocrático por meio de uma legislação repressiva, moldam-se as relações sociais influenciando na criação das classes sociais: senhores de engenho e escravizados.

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no

mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (Quijano, 2005, p.121)

É imprescindível destacar que o período de escravização foi palco de muita luta. As fugas, a criação dos quilombos são fruto de muita resistência. O conhecido Quilombo dos Palmares, movimento que durou mais de 60 anos, em meio ao Brasil colonial, proporcionou a criação de uma nação livre com sistema político, econômico e social que negava a estrutura escravista-colonialista. Como nos aponta Clóvis Moura (2019, p. 217), Palmares foi “um movimento divergente em relação à nação brasileira ainda em formação”, que possuía “estabilidade, continuidade e dinamismo”, ou seja, se desenvolvia como uma economia comunitária e uma sociedade alternativa. Posto que, como veremos mais à frente, a educação formal instituída foi apenas destinada aos homens livres, coube a essa organização comunitária o desenvolvimento de uma educação própria ao modo de vida com base na sociedade quilombola.

Como podemos verificar na Instrução Pública de Minas Gerais (1721-1860), houve algumas tentativas de instrução nas províncias³¹, e mesmo na tentativa de instrução e criação de algumas escolas, apenas em 1827 são criadas as primeiras escolas via legislação. Essas foram controladas pela Igreja Católica, com direito à fiscalização do professorado, para que o ensino não se desvirtuasse. Segundo o artigo 6º da Lei que cria as escolas de primeiras letras (Brasil, 1827):

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Brasil, 1827)

Outros ensinamentos eram destinados às meninas, segundo o Art. 12º: “As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução

³¹As primeiras faculdades provinciais surgem em 1808 com os cursos de Direito e Medicina. Em 1809 através da carta régia nº 22, já havia se estabelecido uma Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar da Bahia para instrução dos Cirurgiões Ajudantes, com ensino limitado, estava associada aos interesses da coroa imperial de suprir problemas de saúde. Em 1820 criou-se a Academia das Artes, de Desenho Pintura Escultura e Arquitetura Civil; e 1828 a Faculdade de Direito em São Paulo e Olinda. “Apesar de os cursos serem considerados “superiores”, eles eram constituídos em institutos isolados e possuíam um caráter profissionalizante e elitista.” (Rosetto, 2019, p.139).

da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia domestica” (Brasil, 1827).

Direcionadas aos homens livres e garantidas pela Constituição Imperial (1824-1891), artigos 32 (este que garante instrução primária gratuita a todos os cidadãos) e 33 (que garante colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, das letras e das artes), as escolas não eram destinadas à população indígena que ainda estava sendo educada para a “civilização”, e menos ainda à população negra escravizada que era vista como “animal”, assim a estes povos não seria dado acesso à educação letrada. Na Instrução de 1721-1860, fica nítida a preocupação com o fracasso da frequência nas escolas, pois a maioria da população era de indígenas e escravizados.

Quem iria a estas escolas? Os escravos e os indigenas? Os indigenas necessitavam primeiro do convívio social, precisavam ser civilizados e isso não se faz em curto período. Ainda hoje é um problema a civilização dos mesmos. Os escravos, eram considerados com se fossem gados, não podiam frequentar-os[...] A população era densa, e muito densa mesmo, ninguém duvida, porém quem dava maior vulto a esta população? Não era o escravo? (Carvalho, 1860, p. 349)

Como apontado por Clóvis Moura (2020) a possibilidade de escrever a história (leia-se: de ter educação, frequentar universidade e de se tornar um intelectual) será somente da classe dominante e dos que cumprirão papéis importantes no Estado colonial. Repete-se aqui a máxima da divisão de quem terá acesso à educação para o trabalho intelectual e aos que não deveriam ser educados ou educados para a servidão.

Nunca o axioma “quem tem o poder dá o saber” foi tão ajustado a uma realidade como no Brasil imperial, equiparando-se, no particular, à realidade montada por Frederico II na Alemanha e Catarina II na Rússia. O “rei filósofo”, como era chamado o Imperador D. Pedro II, através de mecanismos algumas vezes sutis, outros abertamente impositivos, controlava a intelligentsia da época, especialmente os historiadores. Era uma visão política, na área cultural, que devemos reconhecer como maquiavelicamente eficiente em D. Pedro II. Sabedor de que os historiadores plasmam o ethos cultural de uma nação, centrou sua atividade de controle e desenvolvimento dessa produção historiográfica, condicionando-a à ideologia do Império escravista, através da concessão de facilidades aos seus produtores. (Moura, 2020, p.6)

Lembramos aqui de Rui Barbosa (1849-1923) como um desses produtores intelectuais. Ele propôs em seus pareceres sobre a necessidade de a educação ser obrigatória, laica, com liberdade de ensino, pública e gratuita, porém com características positivistas e conservadoras. Ele sugere uma reforma educacional que será incluída na Constituição de 1891, muito inspirado nos sistemas educacionais da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos que eram orientados pela ideologia da ordem positivista. Separou os níveis escolares do primário ao ensino universitário de acordo com a idade de estudantes. Mesmo tendo em voga a educação para todos os cidadãos brasileiros, é importante ressaltar que tanto como na

Constituição Imperial de 1824 quanto na Constituição da Proclamação da República (1889), e ainda após a falsa abolição de 1888, o direito ao ensino não era acessível à população negra, pois em ambas as constituições havia barreiras estrategicamente racistas para o impedimento do acesso³².

O Ato Adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso do ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico e gerando um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação, voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares. (Souza; Santos, 2019, p.2)

A condição de capitalismo dependente e tardio em nosso país deu visibilidade para a luta de trabalhadoras/es em todo o mundo. Nossa reflexão centra-se no Brasil e, com isso, a concordância com Clóvis Moura (2019), em suas análises sobre o cruzamento de relações escravistas e capitalistas, como características do escravismo tardio. Enquanto no Brasil colonial escravista, a divisão social em classes era de senhores e escravos, no capitalismo tardio e dependente, essa divisão se configura entre classe trabalhadora e a burguesia nacional, representando o capital submisso ao capital estrangeiro.

Nesse passo, ainda negando à população negra, agora “liberta”, os direitos elementares para sua sobrevivência, em especial o trabalho, mas também a educação (mesmo com raras exceções), “respaldado por uma intelectualidade que se apresentava como tutora do conhecimento, do saber e, ao mesmo tempo, assessora dos mentores metropolitanos”, perpetua “o racismo, como ideologia do colonialismo, penetrando fundo no pensamento da elite intelectual colonizada.” (Moura, 2020, p.28). Um povo coisificado como mercadoria, do qual utilizaram-se do seu conhecimento e de sua força de trabalho, não teria mais nenhuma utilidade, sendo colocado à margem como inferiores, substituindo seu trabalho pelo trabalho do imigrante europeu.

É importante frisar que, ao rebaixar o povo negro (que continuará sendo a maior parte da população da classe trabalhadora) nega-se o seu conhecimento, colocando-o no lugar do não saber. Ao analisar as Ciências Sociais, Clóvis Moura (2019) aponta o negro sendo utilizado como objeto de estudo/pesquisa, e nunca como sujeito, negando-lhe o acesso ao conhecimento e à produção de conhecimento sobre sua própria vida, depreciando e

³²Essas e demais informações podem ser acessadas Revista de informação legislativa: v. 11, n. 41 (jan./mar. 1974), através do link: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496774>.

inferiorizando o seu saber. A educação forjada no país tem como base a colonização e o racismo, e por isso tanta dificuldade à acessibilidade.

Como exposto, desde o processo de colonização, os povos oprimidos e aqui destacam-se os povos originários, a população negra e os brancos pobres, sempre lutaram pela sua liberdade e emancipação, seja ela política ou humana. A partir da inserção do país, no denominado capitalismo tardio, com a venda da força de trabalho no processo de industrialização e com a queda da República do Café com Leite³³, a partir dos anos 1930, as lutas sociais se ampliaram, porém o acesso ao ensino superior continuava distante e para poucos.

Da Constituição de 1891 até os anos de 1930, nenhuma das políticas de educação criadas pelas reformas Reforma Epiácio Pessoa (Decreto nº 3.890, de 1901), a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental de 1911, a Reforma Maximiliano (Decreto nº 11.530, de 1915) e a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782, de 1925), proporcionaram efetivamente o acesso à educação da nascente classe trabalhadora, principalmente porque ao decretar a escola pública para todos os cidadãos, não incluíam a população negra “livre” e muito menos garantiram recursos para a criação das escolas descentralizadas, abrindo o espaço para as escolas e faculdades particulares, que no futuro seriam conhecidas como faculdades privadas e, sendo pagas, poucos teriam acesso a elas.

Há que se considerar que a programática de ensino mantinha a dualidade da educação para a elite e da educação para a classe trabalhadora, bem como para suprir as necessidades das classes dominantes e do Estado. Isso fica nítido com a criação das “Faculdades Livres”, que inclusive “proporciona[m] uma abertura para a criação e expansão das instituições privadas, em geral de iniciativa confessional católica ou das elites locais, que buscavam dotar seus estados com estabelecimentos de ensino superior” (Minto, 2006, p. 88 *apud* Rosetto, 2019, p. 40). “Nas duas primeiras décadas do regime republicano, as faculdades multiplicaram-se em todo o país, ao ponto de Lima Barreto chamá-las de “academias elétricas”. (Cunha, 2004, p.801).

Como sabemos, todo ensino superior brasileiro era, no Império, estatal e centralmente controlado. Ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, a República quebrou esse padrão. Para isso foi importante o ideário positivista, que preferia o ensino superior deixado ao livre jogo do mercado, enquanto a “doutrina” estivesse em elaboração pela “classe espiritual”. Mas a força

³³Em linhas gerais, foi um sistema implantado na segunda fase da primeira República em que Minas Gerais e São Paulo se uniram para a alternância no poder (Minas por poder político, por possuir o maior colégio eleitoral e São Paulo por possuir maior poder econômico por conta do café). O sistema durou 30 anos e só foi dissolvido em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência.

detida no Estado pelos profissionais (médicos, engenheiros e advogados) fez com que as instituições herdadas do Império permanecessem estatais. Paralelamente os positivistas (Benjamim Constant à frente) inventaram o modelo brasileiro de credenciamento, até hoje em vigor, em linhas gerais. (Cunha, 2004, p. 800)

De acordo com Kochhann (2021), as universidades brasileiras, assim como a reforma do ensino primário e secundário, também foram desenvolvidas a partir das diretrizes educativas estrangeiras sob três fortes influências: as academias europeias, norte-americanas e latino-americanas, as duas últimas influenciadas pelas primeiras.

No quesito ensino e na sua ênfase, tem-se como base a universidade francesa que era voltada “para uma formação especializada e de caráter profissionalizante” (Kochhann, 2021, p.17), ou seja, faculdades isoladas que tinham como centralidade o compromisso com o ensino dissociado da pesquisa, e muito menos (ou mais) da extensão.

O exemplo que o modelo francês trouxe para a América Latina foi o do estabelecimento de faculdades para cada profissão, que diplomam os alunos para o exercício profissional outorgando títulos e qualificações, com reconhecimento dado pelo governo. O importante a ressaltar é que as universidades funcionaram como locais apropriados para a educação das elites dos países dessa região e seu consequente acesso aos postos políticos e burocráticos (Wanderley, 1991, p.20).

A pesquisa, por outro lado, integrante das universidades alemãs, especificamente da universidade de Berlim, com a perspectiva de uma formação mais completa “ênfatizava a formação geral, científica e também humanista” (Sousa, 2000 *apud* Kochhann, 2021, p.17) não só a profissionalizante.

Criadas [as universidades] para formar uma elite aristocrática, depois complementadas por uma elite de mérito, elas irão sofrendo mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade. Com a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, surgiram exigências de especialização e técnicas que se ajustassem à nova divisão do trabalho. Sob o influxo e a disseminação das ideias liberais, buscou-se a integração entre ensino e pesquisa, e nesta perspectiva vai nascer a Universidade de Berlim, em 1810. Paulatinamente, as universidades terão que se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social [...] pensadas para formar então os filhos da burguesia [...]. (Wanderley, 1991, p.18)

Já a extensão universitária, parte integrante das universidades inglesas, uma vez que foi convocada a responder às demandas da sociedade criadas após a Revolução Industrial (1760), especificamente das “manifestações imediatas da “questão social” (forte desigualdade, desemprego, fome, doenças, penúria, desamparo frente a conjunturas econômicas adversas etc.)” (Netto, 200, p.43-44) assumindo uma perspectiva assistencialista, pois são

[...]vistas como o desdobramento, na sociedade moderna, (leia-se: burguesa), *de características inelimináveis de toda e qualquer ordem social*, que podem, no máximo, ser objeto de intervenção política limitada (preferencialmente com suporte “científico”), capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um *ideário reformista*[...](Netto, 2001, p. 43, grifo o autor).

Por conseguinte, essas universidades influenciaram as universidades norte-americanas, as quais, mesmo tendo como base o ensino, a pesquisa e a extensão—principalmente na pós-graduação tendo a “formação dos cientistas nos cursos de doutoramento, credenciando-os para atividades universitárias e externas” (Wanderley, 1991, p. 20) – sua ênfase estava na formação de mão de obra qualificada, isto é, na profissionalização para o atendimento das demandas do mercado através de uma formação funcional, que relacionava a extensão à prestação de serviços.

A segunda vertente da extensão é protagonizada pelos Estados Unidos e tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial. Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal. (Paula, 2013, p. 9).

Da mesma forma, verifica-se que o mesmo ocorreu nas universidades latino-americanas, que somente por meio da reivindicação do movimento estudantil, adotaram a extensão universitária como primordial para a formação com vistas a atender as demandas sociais das massas populares. Foi

[...] por meio do movimento estudantil argentino, que em greve de longa duração combateu o tradicionalismo universitário reinante, puramente transmissivo e dogmático (Mazzilli, 1996). E teve por base, no que se refere à extensão, a experiência das Instituições de Educação Superior do Peru e de Cuba, através de suas Instituições de Universidades populares. (Rocha, 2020, p.2).

Essa movimentação realizada pelo corpo estudantil ficou conhecida como “Movimento de Córdoba”³⁴ (1918), e, como veremos adiante, influenciou o modo de compreensão da extensão universitária nas universidades brasileiras, tendo também como precursor o movimento estudantil.

As universidades brasileiras, por sua vez, tardaram em ter a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão como base do ensino superior. Primeiramente, pela morosidade da criação das universidades brasileiras, pois: “Não era de interesse de Portugal que sua colônia tivesse ensino superior” (Kochhann, 2021, p. 41). O período colonial foi

³⁴Esse movimento não deve ser confundido com o Cordobazo (1959), mas não é possível negar que os resultados da Reforma universitária realizada em 1918 refletiram no Cordobazo em 1959, o qual também teve o protagonismo do movimento estudantil universitário. Para saber mais acesse: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13360/Tese-juan-ignacio-gonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

marcado por uma educação elitista submetida aos interesses do império, para a formação de burocratas com a criação de cursos como Direito e Medicina.

A primeira universidade foi criada apenas em 1909, na cidade de Manaus e também com cursos elitizados como Engenharia, Direito e Medicina, com foco no ensino e na instrução militar (antes de ser transformada em uma universidade livre, era uma escola militar aberta ao povo brasileiro), seu objetivo não era a formação das massas populares e muito menos ter uma formação voltada para a resolução das causas populares, nesse período a extensão universitária estava bem longe de ser considerada e até mesmo consolidada como atividade da universidade, todavia, já ocorriam “ações extensionistas” através de “conferências e cursos para a população” (Kochhann, 2021, p. 41).

Em 1911, com a criação da Universidade Livre de São Paulo (fechada³⁵ em 1917³⁶) desenvolvem-se algumas atividades de extensão. “Foi um período das conferências tidas como “lições públicas”, expressando a necessidade de difundir o conhecimento” (Kochhann, 2021, p.22). Para Rocha (1984, p.55), mesmo longe da sua institucionalização e consolidação nas universidades, é a partir desse primeiro momento que a extensão universitária é proporcionada como prestação de serviços às camadas populares³⁷ através de cursos. De acordo com Fleuri (2001, p. 25), não eram cursos que faziam sentido aos sujeitos dessas denominadas camadas populares, que passavam por um período de greves e repressões policiais, eram cursos de ajustamento da população que se rebelava.

Ainda sem a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e sem a perspectiva de construção de conhecimento junto à sociedade, bem como, a sua institucionalização como processo pedagógico imprescindível para a formação profissional, a experiência da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa - MG (1926) exemplifica bem o caráter da extensão enquanto prestação de serviços.

[...] instituída em 1926 segundo o modelo dos Land Grant Colleges norte-americanos, voltados para a prestação de serviços ao meio rural. [...] Já em 1929 a Escola de Viçosa realiza a primeira "Semana do Fazendeiro", com finalidade de

³⁵Freitas (2021, p. 23) aponta que “A Universidade Livre de São Paulo foi fechada em 1917, com a negativa do Conselho Federal de Educação em mantê-la em funcionamento.”

³⁶Período da grande Greve Geral no país, “quando os trabalhadores e as trabalhadoras reivindicaram, entre outras bandeiras, melhores condições de salário e de trabalho, regulamentação da jornada, direito de férias e descanso semanal etc.” (Antunes, 2018, p. 292).

³⁷Cabe explicarmos o que está sendo considerado como camadas populares. Essa denominação nada tem a ver com a visão weberiana “onde a classe social está marcada pela capacidade de consumo, ou seja, pelo poder aquisitivo, como, por exemplo: ricos e pobres, classe alta, classe média, baixa” (Silva, 2022, p.17), mas sim, da divisão de nossa sociedade em classes sociais antagônicas: exploradores e explorados, burgueses e proletários e capitalistas e trabalhadores (Marx; Engels, 2010), onde as camadas populares se localizam na classe explorada, na classe operária, na classe trabalhadora.

levar assistência técnica aos proprietários agrícolas [...] As experiências de extensão universitária surgidas até 1930 encontram-se, pois, ligadas aos interesses e à ideologia das classes dominantes, ou prestando serviços aos proprietários rurais (como na Escola de Viçosa) ou oferecendo informação para satisfazer à curiosidade das elites (como na Universidade Livre de São Paulo). (Fleuri, 2001, p.25).

Cabe ressaltar que apenas em 1931, com a reforma que visava a criação de um “ensino comercial” (Gadotti, 1987, p. 111), foi instituído o Estatuto da Universidade Brasileira, e nele, a extensão universitária é entendida como uma atividade universitária. Possuía uma característica mais fechada e academicista, sua ideia central era articular os conhecimentos produzidos dentro da comunidade acadêmica, sem nenhuma prerrogativa de ação com a sociedade, apenas “com caráter assistencialista e de prestação de serviços” (Kochhann, 2021, p. 41). Observa-se que no Art. 109: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo”. E apresentando ainda o *modus operandi* da extensão, afirma-se que “será realizada por meio de cursos intra e extrauniversitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas” (Brasil, 1931).

A relação da universidade com a sociedade ocorria na modalidade de eventos e prestação de serviços. Não fica clara a intenção de mudança na realidade concreta e nem mesmo a importância dessas atividades para a formação acadêmica, marcando a concepção de extensão universitária tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista. (Miguens Jr e Celeste, 2014 *apud* Kochhann, 2021, p. 44).

Em síntese, a fase do ensino superior brasileiro que abarca o Brasil Colônia (1500) até a Era Vargas³⁸ (1930-1945) sempre esteve no domínio da Igreja Católica, com algumas tentativas³⁹ de transferência para a responsabilidade do Estado. As escolas de ensino superior sempre estiveram designadas a atender, no primeiro momento aos interesses do Império português, e no segundo, aos setores da elite econômica. Gadotti (1987, p. 152), afirma que existia uma dualidade no que defendiam os católicos e os liberais, pois, “representavam tendências de uma mesma concepção da educação que é a **concepção burguesa**” (grifo do autor). Fernandes aponta que:

³⁸Cunha (2004, p.801) apresenta em seu texto que a Era Vargas foi um perdulário do setor privado, foi desde o reconhecimento da primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro, até o estabelecimento de imunidade fiscal.

³⁹Cabe destacar a luta dos novos “pioneiros” da educação, que eram contrários ao domínio da igreja católica, baseada no modelo norte-americano, defendiam a universalidade, a gratuidade bem como a laicidade da educação, tirando o caráter de educação como privilégio, visando a democratização da educação. Também já se apresentava a ideia de uma universidade com a “cara do Brasil” ligada à cultura. Uma luta que se inicia por volta de 1924 com a Associação Brasileira de Educação, tendo como representante o professor Anísio Teixeira. Esse movimento resultará em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a reconstrução educacional e social, que influenciará na Constituição de 1934. Florestan Fernandes (2020) aborda muitas vezes esse movimento no decorrer dos textos de seu livro “Desafios da Educação”.

Depois da revolução da Aliança Liberal, uma revolução política, de 1930 para cá, a consolidação do sistema público de ensino se expandiu. Os pioneiros da Educação Nova exerceram influência notável na transformação da mentalidade pedagógica e, ao mesmo tempo, pensaram que podiam fazer no Brasil uma revolução burguesa da área da educação. Uma ilusão que muitos tiveram e ainda hoje muitos de nós cultivam. Chegaram a usar a célebre frase inscrita no livro *A educação na encruzilhada*, de Fernando de Azevedo, tomada de um líder político mineiro: “Façamos a revolução na escola antes que o povo faça nas ruas”. (Fernandes, 2020, p. 202)

Negrite-se aqui, que sendo o processo de desenvolvimento das universidades alicerçado nos moldes das universidades europeias: universidade francesa (profissionalização através do ensino) e da universidade alemã (pesquisa e produção de conhecimento), e, posteriormente, a universidade norte-americana (ensino, pesquisa e extensão, porém com o viés da prestação de serviços), o direcionamento mesmo com um viés “progressista”, influenciado pelos ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) europeia em relação à “universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho” (Manacorda, 2010, p. 325), destina-se especialmente à classe dominante⁴⁰ e para disseminar os seus ideais, demonstrando que o duelo entre católicos e liberais era apenas para a garantia da hegemonia da educação para modelar a instrução e a cultura.

1.3 A EDUCAÇÃO SUBORDINADA AO CAPITAL E OS IMPACTOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Os 15 anos de governo do Getúlio Vargas (1930-1945) foram marcados por um período de “modernização conservadora”, com o desenvolvimento industrial nacional e a criação de diversos direitos trabalhistas que se confundiam com direitos sociais. O período também foi marcado por um movimento fascista integralista⁴¹ que culminou na Ditadura⁴² Varguista (1937). Naquele cenário⁴³, houve certa resistência, além do início notório da luta

⁴⁰Destaca-se que a classe dominante da época era formada por latifundiários (principalmente cafeicultores), que com o avanço e alteração do processo econômico agrícola para a produção industrial, também tinha presente a classe média burguesa urbana desenvolvimentista.

⁴¹Movimento político ligado à tradição cristã, nacionalista, conservador, reacionário e racista, alinhado às doutrinas fascistas com ímpeto de propor uma nova modelo de sociedade baseado na “Pátria, Deus e Família” com um projeto eugenista.

⁴²Como a história é marcada por contradições, Vargas foi eleito posteriormente (1951) e entrou para a história como o “pai dos pobres”.

⁴³Não cabe trazer toda a periodicidade histórica, tarefa essa bem complexa, mas apenas expor e ressaltar o movimento organizado da classe trabalhadora na época que, alinhada com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) sob a liderança de Luiz Carlos Prestes (1898-1990) articula a Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma frente nacional antifascista que lançava a proposta de um novo projeto de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Com o avanço dos direitos trabalhistas, a criação do Ministério do Trabalho e, posteriormente, a aprovação da

das/os trabalhadoras/os, principalmente em relação à educação, apoiados pelo Movimento Estudantil - ME.

Uma “educação populista” (Gadotti, 197, p. 109) é forjada para atender às necessidades de vários ramos da indústria emergente, são criadas muitas escolas técnicas de ensino profissionalizante a partir da Constituição de 1937, “obrigando as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Além de declarar obrigatória a disciplina de educação moral e política” (p.112), e também a educação religiosa, mesmo que sem sua obrigatoriedade.

Manacorda (2010) ao elaborar sua análise sobre a mudança da educação na era da revolução industrial que acontece no século XIV, aponta essencialmente as mudanças de instrução e expropriação da força de trabalho das massas operárias para trabalharem nas fábricas. O trecho é longo, mas é essencial para a compreensão desse momento histórico que para o Brasil como país dependente periférico e de capitalismo tardio, só acontecerá no século XX, e por isso não necessariamente da mesma forma, mas relativamente semelhante.

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tonado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar do trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e como ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.

Aqui estamos exatamente no nosso campo. Aquele aprendizado que, desde o antigo Egito, conforme atesta Platão, vimos como forma típica de instrução das massas produtivas artesanais e do qual analisamos rapidamente os modos e as leis a partir da Idade Média, esse aprendizado já chegou ao fim. O que estará no lugar dele?

Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas de modo que não se deva sempre recorrer a

Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT (1943), foi criada a Frente Única Sindical - FUS (1934) e o Movimento Unificado dos Trabalhadores - MUT (1945). Destacamos também, a criação da Frente Negra Brasileira (1931), associação extinta em 1937; e o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944), que promoveram importantes enfrentamentos políticos. Até o final do último governo de Vargas (1951-1954) muitas greves e mobilizações organizadas foram realizadas pelas/os trabalhadoras/es, reivindicando direitos trabalhistas, saúde e educação, e, um novo projeto de sociedade. (SILVA, 2022, p. 19-20).

novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir nas fábricas os métodos “platônicos” de aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (Manacorda, 2010, p. 328-329).

Diante desse cenário, as universidades não sofreram maiores alterações, tanto que não são mencionadas na Constituição. Destinadas à alta sociedade, as universidades não eram foco de intervenção, o cerne era a educação e a domesticação da classe proletária através do ensino primário e secundário. O ensino superior não é detalhado e muito menos se faz referência à extensão universitária, nem na Constituição de 1937 e nem mesmo na de 1946, porém a última apresenta uma mudança importante ao nosso olhar, a criação de institutos de pesquisas, “de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (Brasil, 1946).

Sem muitos avanços, nos anos de 1950, marcados pelo início da era desenvolvimentista e de industrialização do país, as universidades tiveram como foco a formação de mão-de-obra especializada através do ensino.

A alteração na estrutura da demanda social por educação institucional expressa-se significativamente a partir de meados dos anos 1950. Seus condicionamentos societários provêm das exigências e implicações do padrão de desenvolvimento vinculado à *industrialização pesada* – de uma parte, uma qualificação distinta para a força de trabalho e, de outra, as consequências da urbanização. (Netto, 2015, p. 79, grifo do autor)

No entanto, foi sancionada a Lei Nº. 1.254 (1950) que dispõe sobre o sistema federal⁴⁴ de ensino superior, em que aponta em um único item (que apresenta a destinação de recurso), a extensão como um dos elementos que compunham a universidade pública.

E de extrema importância constatar que esse período é marcado pela luta e reconhecimento do ME brasileiro, que representado pela União Nacional dos Estudantes – UNE contribuiu significativamente na luta das pautas políticas e de trabalhadoras/es.

Após o período de Vargas, a UNE avança politicamente e se incorpora a várias lutas sociais com os demais trabalhadores, a exemplo, da luta pelo “Petróleo é nosso” até a criação da Petrobrás em 1953. Se inseriu em outros movimentos de resistência até sua coibição por parte de grupos conservadores e militares que anunciavam a instauração da ditadura que perduraria por 20 anos. [...] contribuiu significativamente

⁴⁴Nessa mesma lei se federaliza as instituições privadas de ensino. Cunha (2004) aponta que esse processo favoreceu o crescimento do setor privado de ensino superior.

na luta popular aliado aos demais movimentos sociais de trabalhadoras/es, disseminando valores culturais que se contrapunham ao individualismo, ao egoísmo e à competitividade, sustentados pela lógica do pensamento hegemônico da sociedade capitalista. “Nessa perspectiva, o ME influenciou na formação de consciências críticas, articulando política, socialização do saber e desse modo, luta por uma modificação cultural, contribuindo no processo de construção de uma outra hegemonia na sociedade, ou seja, a construção da hegemonia das classes subalternizadas (Ramos; Santos, 1997, p. 144).” (Silva, 2022, p.24)

Pari passu ao ME, muitos movimentos populares lutavam pela democratização da educação. Foram lançadas campanhas que englobavam do ensino primário à universidade, principalmente em defesa do ensino público e gratuito que influenciou nos objetivos da educação expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 4.024 de 1961.

Em relação ao ensino superior e a extensão universitária, somente em meados dos anos de 1960, a extensão começa a ser pensada como elemento que compõe o ensino e a pesquisa, e vai tomando a forma de construção coletiva de conhecimento *com e para* a sociedade (leia-se: classe trabalhadora), porém existindo ainda a perspectiva de prestação de serviços. Esse movimento foi protagonizado pelos movimentos sociais, em especial, o ME representado pelo Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE⁴⁵, que muito influenciada pelo manifesto do “Movimento de Córdoba”, realizou diversas ações trazendo a discussão do papel social da universidade. “A busca da adequação da universidade à realidade nacional foi uma das principais bandeiras da UNE na década de 1960. Nota-se, entretanto, que a extensão mantém o seu caráter de disseminar o conhecimento, difusão de cultura e prestação de serviços” (Reis, 1996, p. 42).

O que se percebe é que a década de 1960 foi o período de surgimento de uma nova concepção para a extensão universitária no Brasil, pois a UNE tinha como bandeira a extensão universitária para a conscientização do direito popular, a necessidade de mudar a realidade e a inserção da extensão universitária enquanto componente curricular formativo. (Kochhann, 2021, p. 46)

É na primeira LDB (1961) que se estabelecem parâmetros de ensino, e fica evidenciada a importância que se dá à pesquisa, sendo colocada primeiramente como objetivo do ensino superior, sendo apresentada como um dos elementos centrais da formação profissional universitária. Mesmo sendo mote do ME, a extensão aparecerá nesta LDB

⁴⁵A UNE era composta por jovens de classe média alta que tinham a possibilidade e condições materiais concretas para acessar o ensino superior, o mesmo acontece com o movimento estudantil da Argentina em Córdoba, aqui já citado. Para aprofundamento, sugerimos o texto de Sâmia Rodrigues Ramos e Silvana Mara Moraes Santos “Movimento Estudantil de Serviço Social: Parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) Assistente Social brasileiro”. Cadernos ABESS. n. 7, p. 141-168, nov. 1997.

novamente sem muitas especificações, colocada no lugar de cursos possíveis nas universidades.

Destaca-se que o papel da educação projetada na primeira LDB infere diretamente na instrução para operação da força de trabalho ao mesmo passo que dissemina valores culturais que corroboram com as necessidades da burguesia nacional, agora subordina ao capital estrangeiro. Isso fica nítido no Art. 1º ao designar finalidade da educação. Se podemos utilizar do que foi elaborado por Gadotti (1987), há nesse momento a introdução de uma concepção⁴⁶ metafísica⁴⁷ de educação.

O autor desenvolverá uma argumentação em que essa concepção (que depois será atrelada à concepção tecnoburocrática), trata a educação como um processo individual de conquista pessoal, como se ela fosse um bem adquirido por cada sujeito isoladamente, e não fruto do trabalho coletivizado. Isso subsidiará o individualismo, a competição e a meritocracia que serão recorrentemente utilizados nos períodos posteriores. A educação serve então como um instrumento ideológico, “adequado para preparar as novas gerações de trabalhadores para a cooperação: a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num “aparelho ideológico” a seu serviço” (Gadotti, 1987, p. 111). Pode-se afirmar então que, os cursos de extensão direcionados à classe trabalhadora subalternizada, além da prestação de serviço, tinham como proposta a disseminação da ideologia dominante.

Apesar de a construção de uma concepção dialética⁴⁸ de educação ter sido interrompida pelo período da ditadura civil-militar (1964- 1985), é essencial destacar a forte influência do trabalho de Paulo Freire iniciado ainda no governo de Kubitschek na década de 1950, com a proposta “didático pedagógica de caráter dialógico, libertador e humanizador” (Kochhann, 2021, p.28). Assim, “[...] o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultura Popular

⁴⁶Muitos autores desenvolveram sobre as concepções de educação existentes, como Saviani e Cunha. Porém, adotaremos aqui as concepções trabalhadas por Gadotti (1987), principalmente a concepção tecnoburocrática e dialética.

⁴⁷A concepção metafísica é dividida em existencialista e essencialista. A primeira refere-se ao que está posto, o que já está pré dado ao homem, devendo ele apenas se atualizar nas condições já delimitadas. A última aborda a existência de um ideal de ser humano, e a partir dessa essência o homem se molda sendo ele responsável pelas escolhas que faz para se encontrar no futuro e achar a sua essência. Gadotti (1987, 149) afirmará que essa concepção alimenta as pedagogias tradicionais, sendo seu compromisso com “[...] a formação do homem individual, a formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma “ordem social” onde predominam os interesses da burguesia.”

⁴⁸Como concepção dialética da educação visa a formação coletiva e coletivizada do indivíduo social para o seu futuro, ou seja, sua consciência se dará através do trabalho coletivo. Gadotti (1987, p. 149) irá defender que “a concepção dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada portanto para o futuro”, sendo a questão central “o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo.” Trata-se de uma educação com perspectiva de classe.

(MCP), e o Movimento de Educação de Base (MEB)” (Gadotti, 2017, p.2), foram de extrema importância para a universidade, especialmente à extensão universitária ao dar luz à compreensão da extensão como espaço de construção de conhecimento científico a partir da realidade concreta coletiva e coletivizada entre sociedade e universidade, ou seja, "uma via de mão-dupla" do conhecimento que tinha como máxima a Educação Popular (Gadotti, 2017).

Salienta-se ainda que o surgimento da Educação Popular (que ainda não possuía essa denominação) parte de uma experiência de extensão universitária do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, a qual promoveu o grupo de educação de jovens e adultos na cidade de Angicos – RN (1963), contexto em que Paulo Freire cria uma metodologia de ensino considerada hoje como “teoria do conhecimento” (Gadotti, M.; Carnoy, M, 2018), pois o processo de ensino e aprendizado, além de coletivo, parte da realidade concreta vivenciada na cotidianidade dos sujeitos, materializada no trabalho.

1.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PROJETOS EM DISPUTA

O projeto contrarrevolucionário vinculado ao capital estrangeiro – principalmente ao centro imperialista norte-americano – do período da ditadura civil-empresarial-militar (1964-1985), foi um marco histórico para a educação. Mesmo sendo um período de muita violência, de repressão e de desmobilização por conta do AI-5 e do Decreto 477, foi também de muita resistência dos movimentos da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, e principalmente do ME, que em síntese reivindicavam maior acesso ao ensino superior, trazendo à tona não só a necessidade de mais vagas⁴⁹, mas também a demanda de um ensino de qualidade com propósitos populares.

Netto (2015, p. 78) aponta que o período pode ser dividido em dois momentos. O primeiro de 1964 a 1968 foi “caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que vinham se desenvolvendo”, especialmente por conta do movimento que ocorria nos países do Terceiro Mundo, com a eclosão de tendências revolucionárias. A agitação das vanguardas estudantis preocupa o regime ditatorial.

[...] o que preocupa às instâncias mais altas do poder é o fato *catalisador* da mobilização nas escolas: ela se revela tendencialmente capaz de condensar a oposição geral que o regime se esforçava por manter difusa – e a condensação tem seu pólo num segmento social que, radicalizando-se e deslocando-se

⁴⁹Netto (2015, p. 79) afirma que a demanda por mais vagas está relacionada diretamente com a possibilidade das camadas médias urbanas e da pequena burguesia, do ensino superior, ascenderem socialmente.

traumaticamente da coalizão vencedora em abril, poderia engendrar uma dinâmica político-social que, esta sim, estaria em condições de colocar sérios problemas para o regime [...] (Netto, 2015, p.81, grifo do autor).

Já o segundo momento (1968-1969) seria direcionado para reestruturar a política educacional alinhando-a as necessidades do projeto de nação da autocracia burguesa. O projeto de institucionalização da educação legislado tinha de fato o objetivo de “criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários” (Freitag, 1986, p.77-78 *apud* Netto, 2015, p. 78), além de político, era um projeto econômico. Soma-se a isso a entrega do ensino superior ao setor privado, num “lucrativo esquema de multiplicação espacial” (Cunha, 2004, p.803) gerando seus próprios aparelhos político-ideológicos. Fernandes (2020, p. 172) expressa que esse foi um dos elementos negativos introduzido e incorporado na universidade: “a concepção de que o ensino é uma mercadoria”.

A “antirreforma” universitária (Lei 5.540 de 1968) foi estabelecida pelo acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional MEC-USAID. Partindo do relatório do professor universitário norte-americano Rudolph Atcon (Relatório Atcon), a universidade foi moldada conforme o desenvolvimento econômico dependente imposto pela hegemonia estadunidense à América Latina. “Uma nação economicamente dependente deve ser também educacional e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, por meio de “pacotes educacionais e culturais”, colonialmente.” (Fernandes, 2020, p.75).

Gadotti (1987) conceituará como uma educação de concepção tecno burocrática, consistindo em controle da educação por meio de normas e leis, na tentativa da uniformização do pensamento a partir de uma formação técnica-profissional ligada a hierarquia, a ordem e as estruturas de poder, tendo como objetivo a precisão e a eficácia. “No ponto extremo, o Ensino Superior e a universidade só cumprem a tarefa mais pobre de sua missão se se limitarem a transmitir o saber acumulado e a prover a sociedade de “técnicos de competência” ou especialistas de qualidade”. (Fernandes, 2020, p.74).

O Relatório Atcon apontava para a necessidade de a universidade prestar serviços à comunidade, sendo incorporado na Lei da antirreforma, principalmente no Art. 40 colocando a cargo das atividades de extensão proporcionar ao corpo discente “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Brasil, 1968). “Só que por “comunidade” Atcon entende a empresa capitalista. A comunidade para ele é o capital.” (Gadotti, 1987, 121).

Nesta Lei, evidencia-se a legitimação da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, dando à extensão universitária uma concepção funcionalista, “na forma de prestação de serviços sob a determinação, orientação, censura e vigília do Estado” (Thiollent; Santos; Imperatore, 2022, p. 29), provocando retrocessos na perspectiva da extensão enquanto função da universidade, bem como sua concepção, resultando na “perda do caráter politizador e crítico das ações extensionistas” (Miguens Jr e Celeste, 2014 *apud* Kochhann, 2021, p.47). “A burocracia e a tecnocracia irradiam-se como um cancro, enquanto saber, lucro e militarismo se articulam e sufocam o pensamento inventivo” (Fernandes, 2020, p. 136) da universidade e das/os extensionistas.

Nasce nessa época o Projeto Rondon (criado em 1967, como extensão existe até hoje) que possibilitou, mesmo que de uma forma assistencialista e domesticadora, a aproximação da universidade com comunidades em situação de vulnerabilidade social de Rondônia. Também foram criados os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC's (1966). Rocha (2001, p.21) afirma que houve outras experiências pelo Brasil. “Foram tempos de Extensão Universitária centrada em Programas e Projetos”.

Reis (1996, p.41-47), considerando a concepção de extensão universitária a partir da sua conceituação e práxis, elaborou duas linhas de ação da extensão universitária: a linha eventista-inorgânica e a processual-orgânica e indica ainda, que desde a tentativa de institucionalização da extensão universitária (1961), existe uma tensão entre a instituição das duas concepções. Desta forma, um mesmo movimento poderá indicar ambas as concepções, fruto do conflito de classes.

A concepção inorgânica-eventual conceitua o autor, “tem como característica a prestação de serviços ou a realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento” (Reis, 1996, p. 41), aponta ainda que a concepção compreende que o saber, além de ser produzido pela universidade, considera também que apenas a universidade é detentora do saber, cabendo à sociedade a ignorância. O conhecimento é disseminado à sociedade, ela participa como consumidora do conhecimento produzido dentro da universidade, mas que fica de fato isolada da sociedade. Abarcam as formas de disseminação do saber: a) Conhecimento (cursos, seminários, palestras, conferências, oficinas, mesas redondas etc.); b) Cultura (apresentação de peças teatrais, orquestras, corais, grupos folclóricos, filmes etc.); c) Prestação de serviços (assistência técnica, jurídica, educacional, saúde, administrativa etc.) (Reis, 1996, p.41).

Já a concepção orgânica-processual tem como característica exatamente o oposto da anterior. Baseada no desenvolvimento de ações de caráter permanente, podemos afirmar que os programas e projetos⁵⁰ de extensão universitária se alocam nesta concepção. Fundamentada na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, considera que a produção de conhecimento deve estar atrelada às necessidades da sociedade e, “em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante” (Reis, 1996, p.41).

Ambas as concepções de extensão universitária estão diretamente ligadas à concepção de educação teorizada por Paulo Freire (1979, 2020), a educação emancipadora e a educação bancária. A primeira, também reconhecida como metodologia da Educação Popular, abarca a perspectiva de uma “educação como prática da liberdade”, uma educação do povo e para o povo construir consciência crítica da realidade e assim alterá-la de forma coletiva com vistas a romper com a manutenção do *status quo* da classe dominante. Esse foi/é um projeto de educação emancipadora para todos os níveis de ensino, que propondo romper com a educação bancária, colonizada e alienadora, visa educar para uma práxis *antirracista, antissexista* e com consciência de classe (hooks, 2017)⁵¹. Busca-se, portanto:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (Freire, 2020, p.118).

Rocha (1984, 2001) alude aos anos de ditadura como o período de construção e reconstrução das concepções da extensão universitária. Tornou-se evidente que cada concepção elaborada tem um direcionamento político e uma perspectiva social para a educação e para o papel da universidade como instrumento ideológico.

[...] como se pode sentir, não há uma única maneira de encarar a extensões da universidade, em direção a comunidades, instituições, organizações, em relação a classe dominante ou a dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única

⁵⁰Nota-se que mesmo que vinculemos os projetos e programas de extensão universitária à concepção orgânica-processual e com viés da educação emancipadora, podemos visualizar que a denominação poderá ser utilizada em projetos que integram as características da extensão inorgânica-eventual, visto o Projeto Rondon. A mesma reflexão não pode ser direcionada a extensão eventual-inorgânica, pois suas características estão ligadas diretamente na falta de relação processual e concomitante de saberes entre universidade e sociedade, ou seja, a sociedade está como depositária de conhecimentos.

⁵¹Esse trecho foi acrescentado pela autora por compreender e concordar com bell hooks que aponta em seu livro “Ensinando a transgredir” (2017) que uma educação efetivamente libertadora contempla uma práxis antirracista, antissexista.

formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns, considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas[...] (Rocha, 1984, p. 57-58)

Acreditamos que há certa dificuldade em compreender os processos extensionistas devido à dualidade da extensão universitária, sendo responsável por ela a própria Lei 5.540 de 1968. Nesse sentido, será o conflito das classes dominantes com a classe dominada que indicará efetivamente qual concepção de extensão e quais as atividades extensionistas serão praticadas, uma pela liberdade e outra pelo poder e manutenção do *status quo*.

1.5 A POLÍTICA NA CONTRAMÃO DO DEBATE: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EMANCIPATÓRIA

Fica evidente que até o momento, o processo desenvolvimentista de estruturação do ensino superior no país, nos moldes norte-americanos, legitima as ações imperialistas de dependência, colocando o Brasil como refém do mercado internacional. Com a proposta de “modernização” da universidade subalterniza a ciência, a pesquisa e a tecnologia ao capital internacional a partir da abertura indiscriminada de instituições privadas de ensino, com caráter isolado, delimitado em especial ao ensino profissionalizante. Esse desenvolvimento “desigual e combinado” (Cunha, 2004), seja pela mercadorização da educação ou pela dominação ideológica, sustenta uma única e exclusiva premissa: a “qualificação do trabalho”, isto é, uma educação profissional. Portanto, não há possibilidade de a política do ensino superior abarcar a extensão universitária como elemento primordial para a formação, quanto mais uma extensão que fuja das práticas assistencialistas e mercantis.

Somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 – com a queda da ditadura e início do processo de democratização –, com a maior atividade dos movimentos sociais, em especial do ME, a extensão universitária pôde voltar a ser pensada como elemento constituinte da universidade e da formação profissional, apontando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e para o papel social da universidade com a transformação social abraçando a perspectiva da Educação Popular (Brandão, 1982 *apud* Gadotti, 2017). Ressalta-se que esse período foi marcado também pelas propostas de pesquisas participativas, métodos de pesquisa alternativos à pesquisa “tradicional” (Thiollent, 1981), que envolvem o conhecimento popular, considerando-as como “ciência popular” (Borda, 1984, p.43), em conformidade com a perspectiva “freiriana”.

Tanto a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1981, 1985, 2002), quanto a pesquisa participante (Brandão, 1981 e 1984) visam a formação profissional através da

construção coletiva do conhecimento entre sociedade e universidade, pois partem da investigação através da ação, “que enquanto proposta político-pedagógica deve ser comprometida com a mudança social” (Oliveira e Oliveira, 1984, p. 31). De acordo com Thiollent (1985, p. 66), “As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.” Tratando especificamente da extensão e de seu caráter político-pedagógico, o autor ainda afirma que: “A metodologia de que precisamos, cada vez mais deve ter outras dimensões associadas, em particular, à crítica, à reflexividade e à emancipação” (2002, p.4).

O auge do resgate da extensão universitária como uma extensão popular ocorreu em 1987 com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). A partir desse marco, a extensão será pensada como indissociável do ensino e da pesquisa, demarcando seu compromisso com a sociedade.

Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política. A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores. Esse tipo de extensão, que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população⁵² passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica. (Forproex, 1999).

A compreensão da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão foi ratificada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), bem como na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, colocando em seu Art. 43, as condicionalidades para a promoção da extensão, devendo ser “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996). Sendo assim, a extensão universitária configura-se em um

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e

⁵²“Ao discutir o método, na “Introdução” aos Grundrisse, Marx trata a população como um exemplo daquelas categorias que devem ser concebidas como o resultado concreto de muitas determinações, cuja compreensão completa depende da elucidação prévia de “conceitos mais simples” ou abstrações. Se a população for considerada de maneira indiferenciada, sem a consideração prévia das classes de que é composta, as quais, por sua vez, dependem das relações sociais de exploração que constituem um modo particular de produção, torna-se uma abstração sem fundamento, estéril.” (Bottomore, 2013, p. 455). Considerando a colocação, compreendemos como população, a classe majoritária e menos favorecida, a classe trabalhadora.

Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (Miguens Jr. e Celeste, 2014, p.15 apud Kochhann, 2021, p.50).

A concepção emancipadora de extensão universitária parecia estar se consolidando nos debates educacionais, indo na contramão da política de educação que se forjava nacionalmente com obediência aos organismos internacionais. O pacto realizado em 1989 via Consenso de Washington⁵³, visava à reforma político-econômica de todos os países da América Latina, além da educação e enfaticamente o ensino superior, contudo não escapou às investidas do programa de austeridade e privatização e, muito menos da idealização da educação profissional para o trabalho, “a política neoliberal impactou profundamente a educação brasileira. Neste contexto, ocorreu o alinhamento dos projetos nacionais, da política econômica neoliberal e das orientações dos organismos financeiros internacionais” (Amorim; Santos; Novaes, 2018, p. 161).

O ensino superior para a qualificação do trabalho foi utilizado como suposto salvador das desigualdades sociais, pois através da qualificação da mão-de-obra, ou seja, da preparação de “uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada” e concomitante a isso, educar e “preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser a melhor possível e onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal.” (Tonet, 2018, p. 4). A educação, em sentido estrito, dirige-se a formação dos tipos de indivíduos que a sociedade capitalista precisa para sua reprodução.

No “pacote” neoliberal entra também a mercantilização dos direitos sociais. Assistência social, Educação, previdência e saúde se tornam rentáveis e vantajosos ramos de investimentos para o capital nos processos das crises cíclicas, e são convertidos em “serviços”. O processo de mercantilização dos direitos sociais reflete um projeto neoliberal que vislumbra a recuperação da crise do padrão de acumulação do capital, permeado pela globalização do capital e sua sustentação através do Estado.

Os organismos internacionais – intelectuais orgânicos do projeto burguês – tratam as novas expressões da “questão social”, principalmente na periferia capitalista, de forma extremamente conservadora, isolando-as de questionamentos de ordem estrutural e dando-lhes um tratamento superficial, com o financiamento e apoio a programas e projetos de “combate” à pobreza e à inclusão social (Pereira, 2006, p. 8).

⁵³Documento elaborado através de um encontro realizado nos EUA no ano de 1989 que culminou em um pacote de determinações para o desenvolvimento e ampliação do neoliberalismo nos países da América - Latina, com foco na privatização e em uma política de austeridade.

Nesse sentido, há uma supercapitalização de todas as esferas da vida social, sendo o direito à educação um dos protagonistas. Assim, a formação técnica da força de trabalho para sua qualificação está relativamente atrelada à reestruturação produtiva que mudou a relação entre a ciência e o trabalho, fazendo emergir um conceito novo de “sociedade do conhecimento” substituindo o pensamento de capital humano⁵⁴. Essa transformação consiste na necessidade de os indivíduos se adequarem à nova lógica de organização produtiva do grande capital. A adequação dá-se através da formação educacional, e como citado, tem a função ideológica de amenizar a pobreza dos países periféricos como o Brasil, transferindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu estado de pobreza, o que Pereira (2006, p. 12) chama de “incapacidade do sujeito” da inserção em uma “nova sociedade do conhecimento”, ou seja, a ideologia neoliberal é a que será difundida e, infelizmente enraizada, principalmente nos espaços educacionais do país. Isso acarretará a ênfase do ensino pelo ensino.

Leher e Barreto(2008), ao analisarem os documentos do Banco Mundial, ressaltam as seguintes proposições da publicação de 1994:

Três pressupostos da formulação de 1994 merecem destaque: a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países, incluindo os “desprivilegiados”, estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios. (2008, p. 425)

Nesse mesmo contexto, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apoiados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) apresentam suas propostas para a América Latina. Nelas reafirmam as propostas ao ensino superior e as estratégias para adequação às propostas

[...] o papel da educação como estratégia de diminuição da pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior e acesso a democracia, desenvolvimento e segurança como importantes vetores para a garantia de um clima de coesão social para os investimentos estrangeiros na região latino-americana e caribenha de forma segura[...]

[...] a diversificação das instituições de ensino superior (universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, com cursos politécnicos, cursos de educação a distância e cursos de curta duração); a diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de mais fundos privados para o ensino superior, o apoio aos estudantes qualificados que não podem custear os estudos superiores e a melhoria da utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições; a redefinição das funções do Estado: de um executor da política de ensino superior para a de um agente facilitador de um novo marco político e jurídico que garanta as diretrizes privatizantes da educação superior; a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior, concebida a partir do eficiente atendimento aos interesses do setor privado. (Pereira, 2006, p. 17-18).

⁵⁴Para maior entendimento sobre o capital humano, indicamos o texto Educação como capital humano que pode ser encontrado no livro —A produtividade da escola improdutiva de Gaudêncio Frigotto, São Paulo, Editora Cortez, 2006.

Isso será articulado, projetado e incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Cunha (2004, p.87) indica que a partir da LDB (1996) houve uma (re)organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES). Distinguindo-as nos formatos de centros universitários, faculdades, faculdades integradas, institutos superiores e universidades, com exceção da última, todas foram constituídas prevalecendo a ênfase no ensino, desconsiderando o “princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mesmo com marcos históricos como o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1998), que teve como mote a elaboração da proposta do Plano Nacional de Extensão, bem como a criação em 1999, do Sistema de Dados e Informação em Extensão (SIEX) e a Rede Nacional de Extensão (RENEX), e também o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, não foram significativos os avanços da extensão universitária.

Reconhecendo a extensão universitária como atividade universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, inclusive, incorporando a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (que demonstramos anteriormente não ser efetivada), a lei não demonstra precisamente a concepção da extensão universitária como atividade acadêmica emancipatória e transformadora. Fato até compreensível, considerando que o grupo que estava no poder (durante o governo Fernando Henrique Cardoso), “valorizava as Instituições de Ensino Superior como aparelho de hegemonia neoliberal e defendia a concepção de assistencialismo e prestação de serviço” (Kochhann, 2021, p.52).

Diante disso, percebemos contradições que permeiam as concepções; contradições estas que podem ser notadas também nos artigos que sustentam a extensão universitária na LDB, visto que, nos artigos, a extensão universitária é apresentada como elemento formativo, tanto quanto a pesquisa e o ensino; que produz conhecimento; que deve ter financiamento inclusive bolsas de estudo. Contudo, não fica clara qual a concepção de extensão universitária. Alguns incisos denotam a concepção de prestação de serviço, em outros acadêmica. (Kochhann, 2021, p.57)

Destarte, o momento histórico apresenta avanços nos espaços de debate e articulação sobre a perspectiva da extensão universitária emancipatória, porém, fica nítido que em se tratando da lei da educação que vigora no período, não há aderência à concepção da extensão com vistas a ações transformadoras, muito pelo contrário, apresenta-se uma concepção antagônica, e isso não muda nos governos futuros.

A “Carta de João Pessoa” elaborada no 1º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (2002) trazia as necessidades de uma política mais direcionada à extensão universitária, tendo como perspectiva a mudança social, na “construção de um novo projeto

de país” na construção de um país “igualitário e justo” (CBEU, 2002). Destinada ao governo Lula (2003-2010), com as “expectativas muito fortes de mudança”, reafirma o conceito de extensão dialógica, indissociável e transformadora. Porém, mesmo com alguns avanços no âmbito do ensino superior, não houve impactos significativos para a extensão universitária.

A proposta que destina a possibilidade de garantia de extensão universitária nos currículos dos cursos das Instituições Federais de Ensino Superior, definida nas metas 21 e 23 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, não teve nenhum impulso e muito menos a criação de uma lei que estabelecesse as diretrizes para a sua concretização. O governo lulopetista não atende às demandas inscritas na carta e tampouco dá espaço para que cumpram com o “compromisso em participar ativamente do processo de construção de um país livre das desigualdades, da miséria e de exclusões sociais” (CBEU, 2002).

Com efeito, as duas gestões dos governos Lula não rompem com as diretrizes macroestruturais do projeto neoliberal, muito pelo contrário, passam a adotar uma política de conciliação de classes que possibilitou a ofensiva neoliberal tanto no âmbito econômico quanto político e social; ou seja, criou incentivos à acumulação do grande capital transnacional, contexto em houve um recrudescimento da exploração da classe trabalhadora, desmobilização e despolitização das massas e cooptação dos movimentos sociais e suas lideranças.

Em relação ao ensino superior, seguiu-se atendendo às orientações e diretrizes do Banco Mundial, uma tarefa combinada de subordinação da produção de conhecimento nos países periféricos, atribuindo que “esta questão não é relevante para os países de renda baixa ou média baixa, cujo foco estará no desenvolvimento da capacidade de acessar e assimilar conhecimento novo” (BM, 2000, p.35 *apud* Leher; Barreto, 2008, p.426), bem como

Aponta tendências como “as novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias” (p. 24); “a competição entre universidades privadas emergentes” (p. 63), vista como “saudável” por favorecer “a inovação e a eficiência gerencial” (p. 69); e “um mercado internacional de educação terciária” (p. 33), todas podendo ser resumidas na “aparição de novos fornecedores” em um “ambiente educacional sem fronteiras” (p. xix) [...] “acesso a novos produtos e serviços de educação à distância, facilitando o fornecimento de programas qualificados” (p. 180), produzidos nos países desenvolvidos. (BM, 2002, *apud* Leher; Barreto, 2008, p.426)

As passagens aqui destacadas apresentam essencialmente a indissociabilidade do trabalho à educação. Todas as indicações do Banco Mundial referem-se à qualificação da mão-de-obra, diga-se força de trabalho para o capital, ditando os caminhos aos países dependentes e periféricos. Vale frisar que a indicação de investimento na produção de conhecimento, como destacado por Leher e Barreto (2008), não foi destinada aos países

periféricos, ou seja, fica explícito que o direcionamento da educação do país, em especial o ensino superior, responde à demanda do capital estrangeiro para o superfaturamento e disseminação de sua ideologia de mercado.

Desse modo, assim seguirá e ainda agravará, pois, todas essas indicações serão incorporadas nos próximos planos de educação. A submissão político-econômica ao capital internacional é mediada pelos organismos internacionais, e será evidente a ação do Estado em adotar suas condicionalidades como política. “Daí a atuação dos organismos internacionais (BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, OMC) como intelectuais do novo imperialismo.” (Leher; Barreto, 2008, p.430).

No contexto educacional, a privatização, a mercantilização e a comodificação crescentes da educação superior foram demandas concretas de uma fração burguesa local, que já possuía sólidos negócios na área. Essa fração, por sua força parlamentar e junto ao bloco dominante, obteve concessões extremamente benéficas para seus negócios: isenções tributárias mesmo para as instituições particulares (com fins lucrativos) estabelecidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e incentivo permanente à diferenciação das instituições e modalidades de educação superior, naturalizando a sua conversão em educação terciária. Com a diferenciação de instituições de ensino superior e a descaracterização do conceito de universidade, já que a grande maioria das universidades privadas não possui pesquisa institucionalizada, a educação à distância pode servir de catalisador para acelerar a reconfiguração das universidades públicas, iniciada em meados dos anos de 1990: também estas se metamorfoseariam em instituições terciárias. (Leher; Barreto, 2008, p.434)

Salienta-se que os autores nem sequer consideram a extensão universitária, apenas abordam a pesquisa como constituinte da universidade, sendo que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a universidade contempla a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, concorda-se com a afirmação de “naturalização da descaracterização” da universidade, que mesmo que de forma não intencional, subjuga a extensão universitária a ponto de não a incorporar no discurso ao defender a universidade, assumindo assim, de certa forma, os ditames do mercado para o ensino superior.

Ao contrário do que Cunha (2004, p. 812-813) preconceituosamente afirma sobre o regime de cotas e a adoção de um país também latino-americano como parâmetro quantitativo e qualitativo para o ensino superior, acredita-se que foi a partir da Lei de Cotas, juntamente com a criação do Sistema de Seleção Unificado – Sisu (ambos de 2012), que, ao possibilitar um maior acesso aos filhos e filhas da classe trabalhadora (essa que é composta majoritariamente pela população negra e branca pobre) “chacoalhou” a universidade dando mais força a perspectiva da construção de conhecimento coletivo entre universidade e sociedade, partindo das necessidades da sociedade e construindo conjuntamente com a sociedade as respostas aos problemas impostos.

Concordamos com Fernandes (2020, p.177) que a universidade é uma instituição conservadora, e também temos acordo que “ela precisa preencher as suas funções de maneira diferenciada, flexível, sem excluir os oprimidos, os marginalizados, e ao mesmo tempo, envolver uma pedagogia da desopressão. Isto é, ela deve extinguir a consciência colonial, colonizada e oprimida do brasileiro”.

A disputa pela concepção de universidade e pela extensão universitária segue ativa. Lutou-se contra o Programa Futura-se⁵⁵ que é a configuração mais expressiva do capital para o ensino superior brasileiro (mas não só), e segue-se lutando por uma outra universidade e sociedade, uma disputa por vezes desleal, mas sempre ativa, que possibilitou a partir do Plano de Educação 2014-2024, a inclusão da extensão universitária em todos os cursos de graduação do país, indicando que a extensão deve ser elemento da formação em toda a educação profissional, dissociada do ensino e da pesquisa.

[...] a extensão, paulatinamente articulou (ou tencionou articular) relações com o ensino e a pesquisa enquanto processo educativo, entretanto ainda de forma compartimentalizada, através de atividades independentes/correlatas e, na maioria das vezes, complementares. Da abertura política a 2014, reafirma-se, em especial nos Fóruns de Pró-reitores de Extensão, sua concepção processual, orgânica, assumida pelas IES, com o intuito de promover sua projeção social. Coexistem, entretanto, práticas assistencialistas, difusionistas, de complementação curricular, prestação de serviços, de responsabilidade social, publicização de resultados de pesquisa, de transferência tecnológica e venda de serviços/captação de recursos, além de programas e projetos na acepção mais coerente de extensão. (Thiollent; Santos; Imperatore, 2022, p. 29)

Por fim, é importante acentuar que o Forproex vem debatendo e construindo a concepção da extensão universitária do país, bem como indicando sua importância e necessidade, promovendo “a transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade” (Gadotti, 2017), tendo como marco histórico a criação da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que considerou o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU) de 2011.

⁵⁵Considerado pelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub (2019-2020) como —a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos, o Programa Futura-se nada mais é que o suprassumo do projeto neoliberal para a educação, além da privatização das IES para que elas se autofinanciem, tem a incorporação da ideologia do empreendedorismo com foco na produção da ciência que atenda o mercado. Para saber mais acesse: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-futura-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>.

2. A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO DETERMINANTE DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DEBATES E DOCUMENTOS HISTÓRICOS

“Nós devemos antever a universidade como um lugar central para a luta revolucionária, um lugar onde podemos trabalhar para educar a consciência crítica, onde podemos ter uma pedagogia da libertação.” (bellhooks, 2019, p. 79)

A compreensão da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão foi ratificada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), bem como na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e posteriormente será uma das diretrizes das ações extensionistas definidas na PNEU (1999 e 2012). “A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico”. (PNEU, 2012, p.32).

Na LDB de 1996, em seu Art. 43, apresentam-se as condicionalidades para a promoção da extensão, devendo ser “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a extensão universitária configura-se em um

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (Miguens Jr e Celeste, 2014 *apud* Kochhann, 2021, p.50).

Nessa perspectiva “as ações de extensão adquirem maior efetividade se tiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).” (PNEU, 2012, p.32).

No parecer 608/2018 do CNE/CES, que instituiu as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, são apresentadas três concepções de extensão: a assistencialista, a transformadora e a que denominaremos como mercadológica. Para compreender como cada concepção abarca os elementos do tripé ensino, pesquisa e extensão, vamos esmiuçar cada uma das concepções apresentadas no documento.

Partindo da concepção assistencialista “que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade” (CNE/CES, 2018, p.

4), consideramos que a mesma está vinculada à concepção da extensão inorgânica-eventista de Reis (1996). Sem ter como horizonte a transformação social, não considera o ensino a partir da realidade material da sociedade e suas necessidades, e sim o ensino pelo ensino, para a formação de mão-de-obra “qualificada” para o mercado de trabalho. A partir do exposto o cenário que se apresenta em relação a concepção assistencialista de extensão é “quando a prestação de serviço é meramente uma atividade assistencial, sem vinculação com o ensino e a pesquisa” e “quando a prestação de serviço se restringe ao âmbito da responsabilidade social da IES e não envolve a participação de alunos e professores” (Serva, 2023, p.94). “Caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução (imediate, superficial e paliativa) de problemas sociais (Imperatore, 2019, p. 165).

Destaca-se que a concepção assistencialista nem mesmo considera a pesquisa a partir dessas necessidades, pois ao julgar a universidade como detentora do saber, e do saber das necessidades da sociedade, prestará o serviço desconsiderando a pesquisa a partir da realidade concreta da sociedade, passando longe inclusive do pensamento de produção coletiva de conhecimento em conjunto com a sociedade, sendo esse o “maior compromisso da universidade com a produção de um conhecimento científico para a busca de soluções dos problemas sociais do país em relação às demandas populares.” (Forproex, 1990). Tal ação mascara o problema efetivo imposto pela sociedade e não possibilita a reflexão sobre a raiz do problema para transformá-lo, ou seja, não se configura em um processo educativo de aprendizado que leve a um reconhecimento do sujeito de si para o mundo e de seu poder de transformação.

Sendo assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é inviabilizada pela prática extensionista assistencialista, que por vezes foi sendo demandada e praticada pela universidade, mesmo que “a afirmação de um novo conceito de extensão, entendido como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Forproex, 1990) tenha sido admitida pela CF-1988 e em tese, pelas IES.

É importante ressaltar também que já havia uma preocupação em relação a concepção de prestação de serviço como ação extensionista assistencialista. Na carta do 3º Encontro Nacional do FORPROEX (1989) fica nítida a necessidade de considerar a “nova⁵⁶” concepção

⁵⁶A 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

de extensão universitária para direcionar a prestação de serviço na extensão para uma “concepção e implementação da prestação de serviços segundo dimensão emancipatória, não assistencialista” e que “seja inserida numa proposta pedagógica que a integre no processo educativo, sendo desenvolvida com competência técnico-científica e comprometida com a realidade social.” (Forproex, 1989).

Isto posto, é importante destacar que não se renega a possibilidade da prestação de serviço como uma ação extensionista. Gurgel, em aula do PREUM (IPF, 2022), aborda que não são todas as ações extensionistas de prestação de serviço que devem ser repudiadas, existem as prestações de serviços que são úteis à sociedade, em especial à comunidade, principalmente considerando o âmbito regional, e que também podem ter um carácter político pedagógico. Porém, se não estiverem relacionadas à pesquisa e o ensino, “se caracterizam como práticas assistencialistas e não atividade de extensão” (Serva, 2023, p.94).

Alerta-se para o risco da prestação de serviços vir a constituir-se em um fim em si mesma, servindo apenas como instrumento para captação de recursos, tornando-se precedente para o Estado restringir suas responsabilidades para com o ensino superior público” (Nogueira, 1999, p. 243).

Muito próxima da visão de extensão como prestação de serviço assistencialista apresenta-se uma concepção que não teve uma definição pragmática, mas vincula-se a ideia de a universidade, em interlocução com a sociedade civil e seus setores, ter entre suas funções o atendimento às suas demandas. Mesmo abarcando também a ideia de “atender às demandas da sociedade”, há uma contradição que merece destaque. Ao colocar que a partir desta concepção a extensão “poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços” (CNE/CES, 2018, p. 4).

[...] é importante ter em mente que a universidade não pode ser concebida como “uma empresa que deve ter seus olhos fixos exclusivamente sobre a produção e o lucro” (SOUSA, 2010, p. 104-105), pois, como já se demonstrou, o seu principal objetivo é gerar conhecimento e torná-lo acessível e não desenvolver única e exclusivamente atividades mercantis”.⁵⁷ (Serva, 2023, p. 95).

oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-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).

⁵⁷Vale destacar que a autora não corrobora com a reflexão de que a universidade deve possuir atividades mercantis, muito menos de forma exclusiva. Trata-se em especial da universidade pública, porém, sabemos que essa não é a realidade das IES privadas, principalmente as com fins lucrativos.

Assim, essa concepção de extensão universitária remete a uma visão mercadológica de universidade, tornando a política extensionista uma “política a mercantilista de balcão e captação de recursos [...] comumente designadas como extensão tecnológica ou extensão produtiva” (Imperatore, p.165-166, 2019), afastando-se da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A última, e considerada por nós a mais importante, é a concepção transformadora, "na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social” (CNE/CES, 2018, p. 4). Ou seja, supõe a construção coletiva de conhecimento entre e sociedade e universidade através do ensino, da pesquisa e da extensão, parte de suas necessidades, trabalhando com e para a sua transformação. Essa concepção é a que compreendemos estar mais próxima do que estamos denominando como “extensão universitária popular”.

Frisa-se mais uma vez que apesar de se tratar de um processo educativo, dialógico, participativo que envolve ensino, pesquisa e extensão com vistas à transformação social, é preciso compreender que o significado da transformação, como estamos adotando, tem referência na mudança de pensamento e prática da universidade, que poderá induzir mudanças nela mesma e micro transformações de grupos sociais, mas não tem o poder de transformar a sociedade. Entretanto, os projetos extensionistas, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitam mudanças efetivas e soluções de problemas pontuais, tendo como horizonte a conscientização por meio de atividades educativas que poderão fortalecer a organização desses grupos para a mudança efetiva de sua realidade.

A compreensão da relação entre o **ensino** e a extensão na concepção transformadora, tem como premissa a formação das/os estudantes como protagonistas do seu saber a partir da sua realidade, conseguindo através da relação entre teoria e prática, uma criticidade que permita responder profissionalmente às necessidades da sociedade. Será então “através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política” (Nogueira, 1999, p. 241).

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (PNEU, 2012, p. 34).

A partir do PNEU (2012) – que tem seu texto incluído quase que na íntegra no parecer da CNE/CES (2018) que delibera sobre as Diretrizes da curricularização –, podemos

considerar que o processo de ensino-aprendizagem é reconstruído, bem como a visão de “sala de aula”, pois a relação entre ensino e extensão “não mais se limita ao espaço físico-tradicional”, podendo ser todos os espaços de dentro e fora da universidade, substituindo assim a relação “professor-estudante” pelo eixo pedagógico “estudante - professor - comunidade”, na construção de um aprendizado mútuo no compartilhamento dos saberes.

Na concepção transformadora, a **pesquisa** tem papel fundamental na sua relação com os demais elementos do tripé acadêmico. A partir das metodologias participativas (em especial a pesquisa-ação), possibilita a construção coletiva de conhecimento pela articulação entre universidade e sociedade. Desta forma, concordamos com Thiollent (2002, p. 66) que a extensão universitária como construção de conhecimento coletivo e com propósitos emancipatórios,

[...] é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao conhecimento elitizado, mas sobretudo condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos. (Thiollent, 2002, p. 69).

Essa construção coletiva de conhecimento a partir da dialogicidade entre universidade e sociedade, proporcionará uma visão mais ampla à extensão e seus objetivos de transformação social, principalmente por envolver “além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados” (Thiollent, 2002, p. 66), e é a partir dessa diversidade que se permitirá a construção social do conhecimento.

A título de ilustração propõe-se partir da pesquisa para a realização das ações extensionistas, ou seja, a pesquisa é o primeiro passo da extensão universitária, afinal, é através dela que poderemos traçar o perfil do grupo, identificar suas demandas, fazer a “leitura de mundo” e compreender suas contradições para pensar conjuntamente em possíveis soluções às suas necessidades sociais e os caminhos de sua transformação.

Paulo Freire (1984, p.37) prescreve isso quando indica à Universidade da Tanzânia a criação de um programa de alfabetização de adultos, sugerindo que

O Instituto poderia dedicar-se ao estudo e à posta em prática de um projeto de pesquisa que não somente proporcione experiências para a formulação de estratégias da pesquisa alternativa mas também ensejasse a organização de um programa de Educação de Adultos. A formulação de tais estratégias da pesquisa alternativa poderia mesmo vir a constituir-se em desafio a toda Universidade em suas preocupações atuais em torno de como relacionar-se com os grupos populares. (Freire, 1984, p.37).

Ressalta-se que trazemos a referência apenas como exemplo, pois a pesquisa na extensão não se limita apenas à realização de diagnóstico, e a construção de conhecimento

precisa ser efetivamente mobilizada para a busca de respostas às necessidades da sociedade com vista à sua transformação.

Em síntese, podemos afirmar que a curricularização da extensão está imbricada com a indissociabilidade, pois o currículo “é um dos fios de uma rede – se não toda ela – existente na universidade, que necessariamente se entrelaça com outros fios acadêmicos e administrativos, tornando-se visíveis, ao se desenvolver, os processos de construção do projeto político da Universidade.” (Forproex, 2006, p. 36). Ao analisar o processo histórico da extensão universitária, e ao considerar os elementos do tripé que compõem a formação profissional universitária, fica explícito que a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente ligada à institucionalização da concepção da extensão universitária transformadora, popular, emancipatória, socialmente referenciada.

2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DA “COLEÇÃO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA” DO FORPROEX

O FORPROEX desde sua criação é um dos maiores protagonistas no debate da extensão como fazer acadêmico, considerando o papel da universidade e, principalmente, sua institucionalização indissociada do ensino e da pesquisa, tendo como horizonte "a qualidade científica, tecnológica e artístico-cultural e na interação com a sociedade, por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social" (Forproex, 2001, p. 15).

Compreendendo sua responsabilidade de ser referência em pensar a extensão no país, após aprovação da LDB (1996), o Fórum decide sistematizar os debates realizados que darão o rumo da extensão universitária no Brasil, sendo referência para as universidades brasileiras. Foram produzidos oito documentos:

- Plano Nacional de Extensão Universitária (1999);
- Sistema de Dados e Informações (2001) (esse que será revisto e substituído pelo documento Organização e Sistematização de 2007);
- Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001);
- Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular (2006);
- Institucionalização da Extensão Universitária nas Universidades Públicas Brasileiras (2007);
- Política Nacional de Extensão Universitária (2012);

- Avaliação da Extensão Universitária: Práticas e Discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (livro) (2013).

Partindo dos documentos citados, foi possível identificar que em todos existe uma (re)afirmação da concepção de extensão universitária conceituada e defendida em 1987 na criação do FORPROEX. Como já citado por muitas vezes ao longo do texto, uma extensão que possibilite a troca e a produção de conhecimento com a sociedade para a mudança da realidade, transformando ao mesmo tempo universidade e a sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de 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. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (Forproex, 1999, p. 2)

Em relação ao Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), Nogueira (p. 210-2017, 1999) afirma que a concepção de extensão transformadora foi desenhada e discutida a partir de muitos encontros desde a criação do Fórum em 1987, e que os documentos preliminares do plano demonstram o amadurecimento da compreensão teórica da extensão. Abandonando o projeto de Universidade Cidadã⁵⁸, retomando as diretrizes do I Fórum, o plano elaborado em 1998 no XVI Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ratificou o conceito de extensão universitária transformadora.

Kochhann (2021, p.52) e Rocha (2001, p.24) corroboram na compreensão de que o Plano apresenta um grande avanço da concepção da extensão, indicando um conceito ampliado da extensão considerando no modelo de operacionalização a construção coletiva de conhecimento a partir de “saberes populares”, contrapondo-se às ações extensionistas assistencialistas e mercadológicas. Será no mesmo documento que serão estipuladas as metas para organização e sistematização que conduzirão à produção dos demais documentos da coleção.

⁵⁸Denominado inicialmente por Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Universidade Cidadã, o programa, através de seus objetivos, enfatiza a função social da universidade através da interação entre sociedade, universidade e Políticas Públicas. Porém, foi alvo de muitas críticas, principalmente por não trazer como base a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, e também, por existir ainda um “ranço” assistencialista (Nogueira, 1999, p. 212).

A produção do documento Organização e Sistematização (2001 e 2007) legitima o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), trazendo de forma mais didática os eixos que compõem as diretrizes de extensão apresentadas no plano, indicando que elas devem estar presentes em todas ações extensionistas. Os eixos têm como base o primeiro conceito de extensão já determinado desde o início do FORPROEX. Os eixos materializam a concepção de extensão universitária transformadora no que tange a transformação social, a interação entre sociedade e universidade e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

É tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação. (Paula, 2013, p.20).

Seguindo com as metas do PNEU (1999), o próximo documento produzido refere-se à Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001), que, ao considerar que a extensão universitária deve ser incluída como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade, compreende que a formulação da avaliação da extensão servirá como um processo institucional que valorizará a extensão reconhecendo-a como “parte do fazer acadêmico” (Forproex, 2001, p. 15), reforçando também a concepção transformadora a partir da indissociabilidade, da interação dialógica entre universidade e sociedade e da interdisciplinaridade⁵⁹ que fortalece a produção de conhecimento a partir da indissociabilidade.

Um dos documentos mais importantes da coleção foi o que tratou da Extensão e a Flexibilização Curricular (2006). Além de trazer o impacto social da universidade a partir da extensão pela interação universidade e sociedade, aborda também a institucionalização da extensão a partir do currículo, principalmente vinculando a extensão universitária ao estágio, propõe através da concepção de extensão uma nova concepção de currículo que contemple a um processo de ensino-aprendizagem transformador a partir de uma visão diferenciada ressignificando o ensino em sala de aula proporcionando uma formação crítica, questionadora

⁵⁹A Interdisciplinariedade foi pouco abordada até aqui, porém, compreendemos fazer parte da concepção extensão universitária transformadora e encontra-se também, nos debates e na proposta de institucionalização da extensão universitária brasileira, tanto é que a mesma está ratificada nas Diretrizes da Extensão Universitária de 2018.

que “decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la” (Forproex, 2006, p.43).

Assim, uma Universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente, (re)visitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas. Deste modo, na formação acadêmica ocorrem mudanças. A formação deve ser concebida de forma crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula.” (Forproex, 2006, p. 41-42).

O documento sobre a Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras (2007) apresenta um comparativo dos dados coletados e publicados nas pesquisas do ano de 1994 e 2005, procurando “esboçar um diagnóstico da ação extensionista” (Forproex, 2007, p. 11) a partir da análise em cinco dimensões: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica, tendo como categorias de análise: função prioritária da extensão nas universidades, formas de operacionalização das ações de extensão, instâncias responsáveis pela política e execução da extensão universitária, dificuldades para o desenvolvimento da extensão universitária e concepção de extensão universitária, entre as quais damos destaque a última.

Observa-se que, em relação à concepção de extensão universitária, não há mudanças quanto à preponderância do entendimento **da função de articulação entre universidade e a sociedade** (98,4% e 98,6% nos dados de 1993 e 2004, respectivamente) e com relação à **missão social da universidade** (cerca de 89% em ambas as pesquisas). Entretanto, as **relações acadêmicas da extensão com a pesquisa e o ensino** saem de simples menção espontânea na publicação de 1995 (cerca de 8,1% e 6,4%), para 91,7 e 90,3% em 2004, o que demonstra a incorporação, pelas IPES, da diretriz da **indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa** na organização das políticas institucionais.” (Forproex, 2007, p. 19, grifo nosso).

É interessante ressaltar que mesmo que o documento produzido tenha como base a concepção de extensão universitária transformadora, que se expressa nos resultados obtidos com a pesquisa trazendo a articulação entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre extensão-ensino e pesquisa e até mesmo a missão social da universidade, a palavra “transformadora” e suas expressões que adjetivam a concepção não se apresentam nenhuma vez no documento, mesmo que o compromisso político do Fórum seja com a extensão transformadora, conforme poderemos ver a seguir ao analisar as cartas manifesto.

O último documento da coleção foi apresentado através de livro digital denominado: Avaliação da Extensão Universitária: Práticas e Discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (2013). Realizado após o lançamento da PNEU (2012), conseguiu sistematizar com nitidez e complexidade a importância da avaliação da extensão universitária

nas universidades, pois é a partir da avaliação que será possível qualificar as ações extensionistas, avaliando se a extensão está efetivamente impactando a sociedade e proporcionando a transformação social.

O que assegura ser a extensão transformadora é a articulação do específico “fazer” da sala de aula, leia-se, ensino, com a pesquisa e a capacidade de fazer transitar este acúmulo na sociedade, onde a universidade recolhe contribuições, mudanças, novos olhares e até mesmo críticas trazendo este novo aprendizado para o seu interior em condições de rever pesquisas e atualizar os currículos, as práticas de ensino e de gestão. (Forproex, 2013, p. 14).

Mesmo sendo um documento anterior ao da Avaliação, deixamos para o final a análise da Política Nacional de Extensão Universitária-PNEU de 2012, por ser um dos documentos basilares na consolidação da concepção de extensão pretendida e destinada às universidades brasileiras, e que, sintetiza nossa análise da concepção presente nos documentos analisados.

Como uma sistematização de quase quatro décadas de debate, amadurecimento e adensamento teórico-político, o PNEU (2012) materializa e dá vivacidade à extensão universitária popular apontando os esforços e passos que devem ser dados para a sua efetiva curricularização, tendo a extensão universitária a partir de uma “inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento” (Forproex, 2012, p. 53).

O documento apresenta as diretrizes que orientarão as ações extensionistas nas universidades sendo elas: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto da Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social.

O texto aponta que as diretrizes articuladas contribuirão para a superação de três crises da universidade: “a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional” (PNEU, 2012, p. 29). As crises apresentadas estão relacionadas diretamente com a contradição do papel da universidade dentro da sociedade capitalista, que ao mesmo tempo produz conhecimento científico para dar respostas ao desenvolvimento do sistema capitalista, ao mesmo passo que busca atuar com autonomia objetivando sua responsabilidade social e a democratização de acesso à produção e ao conhecimento visando a transformação social.

As diretrizes também dão indicativos das metodologias de extensão universitária necessária para que ela tenha “objetivos sociais mobilizadores” (Thiollent, 2002, p.65,).

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua

para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (Forproex, 2012, p. 30).

Destaca-se em especial a diretriz Interação Dialógica que através da relação entre Ensino-Pesquisa-Extensão, dá luz e orienta a produção coletiva de conhecimento através da troca entre universidade e sociedade, com vistas à transformação social, da qual exige a prática de “metodologias participativas” (Thiollent; Santos; Imperatore, 2021, p. 30). O documento aponta que a pesquisa-ação é uma das metodologias participativas que proporcionam alcançar esses objetivos devido seu caráter participativo. “A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (Thiollent, 2002, p. 67).

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO A PARTIR DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CARTAS MANIFESTO DO FORPROEX (1987-2018)

Conforme o amadurecimento do debate e proposições sobre a extensão universitária, principalmente em relação à sua concepção, foi se alterando o modo de relação entre extensão universitária e currículo, saindo das atividades de extensão “com” o ensino do currículo para a extensão universitária “no” currículo⁶⁰. O Fórum deixa nítido em cada carta manifesto disparada após seus encontros, seu compromisso com a universalização da extensão universitária, que em nossa análise, apresenta a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como uma tentativa de institucionalização da extensão universitária transformadora, principalmente no que consiste ao cumprimento do papel social da universidade e uma formação profissional a partir da realidade e transformação da sociedade⁶¹. As cartas encontradas para análise foram:

TABELA 2

⁶⁰Daremos maior destaque na análise dos anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - CBEU de 2002 a 2021 no item a seguir, porém faz-se necessário ressaltar que a partir da análise foi possível identificar que a extensão universitária é relacionada ao currículo independente de variações gramaticais, a extensão pode ser apresentada como atividades extracurriculares, atividades que complementam o currículo, atividades curriculares, extensão como uma unidade curricular, flexibilização do currículo, proposta de currículo flexível, integração curricular da extensão, extensão de modo curricular, até chegarmos na curricularização da extensão universitária.

⁶¹Foi possível notar também que alguns trabalhos (nos anais avaliados) já apresentam a concepção dialógica, dialética e com perspectiva pedagógica de construção coletiva de conhecimento e transformação social.

Ano	Local	Tema ⁶²
1987	Brasília/DF	Conceito De Extensão, Institucionalização E Financiamento
1988	Belo Horizonte/MG	Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa: Extensão, pesquisa e compromisso social
1989	Belém/PA	A relação universidade e sociedade: a questão da prestação de serviços
1990	Florianópolis/SC	As perspectivas da extensão universitária nos anos 90
1991	São Luís/MA	A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática
1992	Santa Maria/RS	Universidade e cultura
1993	Cuiabá/MT	Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária
1994	Vitória-ES	Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional
1995	Fortaleza-CE	Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional
2002	João Pessoa - PB	Carta de João Pessoa
2011	Maceió-AL	Carta de Maceió
2011	Porto Alegre-RS	Carta de Porto Alegre
2012	Manaus-AM	Carta de Manaus
2012	Brasília-DF	Carta de Brasília
2013	Rio de Janeiro-RJ	Carta do Rio de Janeiro
2014	Belém-PA	Carta de Belém
2014	Goiânia-GO	Extensão em territórios
2015	Gramado-RS	Carta de Gramado
2015	João Pessoa-PB	Carta de João Pessoa
2016	São Bernardo-SP	Carta de São Bernardo do Campo
2016	Ouro Preto-MG	Extensão e conjuntura
2017	Porto Seguro-BA	Carta de Porto Seguro
2017	Florianópolis-SC	Carta de Florianópolis
2018	Natal-RN	Carta-Manifesto de Natal
2018	Vitória-ES	Carta de Vitória

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Cartas dos encontros do FORPROEX de 1987 a 2018.

Ao analisar as cartas que antecedem a LDB de 1996, identificamos que além do posicionamento político do Fórum contra o projeto neoliberal em curso no país que

⁶²É necessário informar ao leitor que as cartas são produzidas após os encontros do FORPROEX, sendo assim, até 1995 as cartas levavam o nome/tema do encontro. A partir de 2002 as cartas foram produzidas a partir dos debates e encontros realizados no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, e não levavam o nome do encontro e/ou congresso, seu título é colocado como “Carta de...” referenciando o local onde acontece o Encontro e/ou Congresso. Algumas citam a temática do congresso em questão, outras não, indicando apenas o local e ano. Sendo assim, seremos fidedignas ao que cada carta apresenta.

comprometerá a educação e seu financiamento, há em relação à universidade e a extensão, a reafirmação da concepção de extensão universitária elaborada em 1987 e ratificada no Plano Nacional de Extensão Universitária em 1999, que concretiza e dá base às recomendações encaminhadas para a formulação da LDB e do PNE de 2001 – 2011.

Destaca-se a extensão como espaço para a transformação mútua da universidade e da sociedade na forma de uma práxis do conhecimento acadêmico. Firma a troca de saberes populares e acadêmicos consolidada pela participação efetiva da comunidade na universidade, inclusive, no processo de formulação, planejamento, trabalho e avaliação da extensão universitária. “A institucionalização da extensão implica na adoção de medidas e procedimentos necessários ao direcionamento das atividades acadêmicas às questões de relevância social” (Forproex, 1987). A universidade através da extensão universitária deverá estar direcionada aos interesses da sociedade e às preocupações sociais.

Entre mudanças de nomenclaturas⁶³, o direcionamento da extensão perpassava pelo compromisso da universidade com a sociedade realizando ações conjuntas para resolução de problemas sociais, mantendo a extensão como espaço privilegiado de interação entre universidade e sociedade através da indissociabilidade com objetivo de transformação social. De tal maneira que, a indicação inicial da extensão no currículo parte da possibilidade da ocorrência através do estágio curricular, este que já possibilitava a intervenção na realidade, sendo um “instrumento que viabiliza a extensão universitária, devendo ter como propósito a solução de problemas sociais” (Forproex, 1988).

Até alcançarmos a compreensão da extensão como elemento indispensável da rotina universitária devendo “possuir o mesmo nível hierárquico na estrutura universitária” bem como a “operacionalização e integração da extensão nas estruturas curriculares” (Forproex, 1991), foram manifestadas a necessidade da normatização institucional da extensão nos projetos de desenvolvimento das universidades, e também, a formalização da extensão na organização da universidade.

A carta de 2002 abre as manifestações com grandes expectativas no governo futuro. Mesmo com o PNE de 2001-2011 já lançado, o Fórum reafirma o conceito de extensão

⁶³Em determinados momentos sociedade é colocada como comunidade, comunidade como território, território como necessidades regionais. Porém, todas elas indicam a interação dialógica e o impacto e transformação social, sempre relacionados ao ensino, a pesquisa e a extensão em ação conjunta. Da mesma forma podemos dizer sobre o direcionamento da extensão, encontramos nos documentos transformação social, problemas sociais, necessidades da sociedade, construção da cidadania e afirmação da soberania nacional, soluções de problemas emergentes e compromisso social, sendo que todos indicam para a interação entre universidade e sociedade também através da efetivação do tripé universitário.

universitária elaborada em 1999, propondo a consolidação da extensão universitária nas IES, a partir da participação no MEC através de um departamento específico da extensão universitária e a criação e implementação de financiamento da política de extensão.

Salienta-se que após a avaliação do PNE que acabou em 2011, o Fórum se manifestou assiduamente para a “incorporação definitiva das ações de extensão; a regulamentação da extensão; o reconhecimento da extensão nas carreiras docentes tal qual o ensino e a pesquisa”, através de uma “inclusão adequada da extensão nas metas do PNE” (Forproex, 2011). Essas objeções servirão como base para a PNEU de 2012 e posteriormente para a criação das Diretrizes Curriculares da Extensão Universitária (2018).

Cabe destacar que, é também a partir de 2011, que o Fórum ao reafirmar e consolidar sua concepção transformadora, incorpora nas suas manifestações a possibilidade da extensão universitária contribuir com a formulação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas a superação das desigualdades sociais, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. “A extensão universitária pública é reconhecida, então, como estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.” (Forproex, 2013).

Até 2018, as Cartas apresentavam cada vez mais o direcionamento do Fórum em relação à função da extensão contribuindo para que a universidade cumpra o seu papel social. “A função social enquanto estimuladora para melhoria das condições de vida e trabalho de segmentos da população brasileira dando significado à formação universitária no contexto das necessidades locais e regionais.” (Forproex, 2016).

Como protesto e resistência ao desmantelamento da educação no país, principalmente no que se refere ao entreguismo dos governos ao mercado, o Fórum reafirma seu posicionamento sobre a concepção de extensão universitária transformadora cunhada na PNEU (2012), fomentando a regulamentação da extensão em todas as IES. Indica também a necessidade de “ação conjunta com os movimentos sociais, e resistência às posições de governo que ferem as questões de gênero, raça e classe [...] reafirmando o compromisso com o patrimônio material, imaterial e a diversidade cultural, tais como: indígena, afro-brasileira, cultura popular, e outras participações.” (Forproex, 2016).

2.3 A MATERIALIDADE DA EXTENSÃO E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - CBEU

O Congresso Brasileiro de Extensão Universitária teve sua primeira edição no ano de 2002. Realizado em João Pessoa-PB teve como tema “Universidade: conhecimento e inclusão social” tendo como objetivo o debate pela comunidade universitária extensionista, sendo ela compostas por IES públicas e privadas, “a fim de que se possa ter a dimensão da atuação das mesmas, no que tange a inserção do conhecimento como fator de inclusão e transformação social, promovendo deste modo, o intercâmbio e o aprofundamento a respeito da prática da Extensão Universitária.” (CBEU, 2002). De acordo com a Rede Nacional de Extensão, desde 2002 foram realizados nove congressos pelo Brasil. Sendo eles:

TABELA 3

Edição	Tema	Ano	Local	Institucionalização/ Anais
1º	Universidade: conhecimentos e inclusão social	2002	João Pessoa-PB	Institucionalização da Extensão Universitária
2º	[re]conhecer diferenças construir resultados	2004	Belo Horizonte-MG	Avaliação Institucional da Extensão universitária; Gestão da Extensão Universitária
3º	Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados	2006	Florianópolis-SC	Não encontrado
4º	Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária	2009	Dourados-MS	Não encontrado
5º	As Fronteiras da Extensão	2012	Porto Alegre-RS	Não possui o eixo de institucionalização
6º	Diálogos da Extensão: saberes tradicionais e inovação científica	2014	Belém-PA	Não possui eixo de institucionalização
7º	Inovar e Emancipar	2016	Ouro Preto-MG	Não possui eixo de institucionalização
8º	Extensão e Sociedade: Contextos e Potencialidades	2018	Natal-RN	Não possui eixo de institucionalização
9º	Redes para promover e	2021	Formato	Não possui eixo de

	defender os Direitos Humanos		virtual-MG	institucionalização
--	-------------------------------------	--	------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos anais dos CBEUs de 2002 a 2021)

Tendo como foco a análise centrada na institucionalização da extensão universitária, identificamos que apenas nos dois primeiros congressos (que tivemos acesso) são apresentados eixos que compõem explicitamente a institucionalização da extensão. Assim como os documentos anteriores analisados, os trabalhos relacionados à institucionalização trazem na sua maioria a relação entre extensão e o currículo a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A possibilidade de transformação social na interação entre sociedade e universidade dependerá da incorporação da extensão universitária como elemento da formação profissional e do fazer universitário, bem como sua relação direta com os demais elementos.

A partir do 5º CBEU, os eixos temáticos não contemplam especificamente a institucionalização da extensão universitária, os oito eixos (Comunicação; Cultura; Direitos Humanos; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho) que já eram apresentados a partir do primeiro congresso, se consolidam no decorrer da organização dos próximos encontros. Por mais que os anais não apresentem a institucionalização da extensão universitária como eixo de análise, identificamos que será principalmente nos eixos Educação e Trabalho que se apresentará a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vinculada à extensão no currículo e a concepção de extensão universitária transformadora.

As sistematizações das experiências extensionistas tendem a colocar a indissociabilidade quase que de forma automática, principalmente por ser um dos princípios fundamentais nas IES, especialmente nas públicas. Porém, há de se creditar a tentativa trabalhosa dos cursos realizarem a articulação entre o tripé, principalmente a articulação entre ensino e extensão como uma conciliação entre teoria e prática. Muitas denominações são direcionadas à essa articulação: proposta curricular flexível, atividades curriculares de extensão, atividade complementar de contra turno, atividades extracurriculares, extensão de modo curricular, integralização curricular da extensão. Enfim, todas corroboram com o debate e a perspectiva da indissociabilidade consolidada no decorrer do processo histórico da extensão universitária a partir de 1988.

A concepção de extensão universitária determinada pela indissociabilidade não podia se apresentar de outra forma que não a extensão que proporciona a intervenção na realidade e

a transformação social. Apresenta-se uma prática extensionista vertical, a partir de uma prática pedagógica com base na metodologia da educação popular, estimulando o trabalho de criação coletiva entre universidade e sociedade em que todos se incluem como autores e autoras da transformação.

Contraditoriamente, desde sua primeira edição (2002), em especial no eixo “Tecnologia e Produção” apresentam-se também as extensões direcionadas ao empreendedorismo, a criação e desenvolvimento de empresas, empresas juniores, e também, a questão do direito de propriedade e patentes pelas empresas envolvidas no projeto de extensão que resultaram em produtos e serviços. Uma concepção mercadológica da extensão universitária.

2.4 O DEBATE NAS DEMAIS REPRESENTAÇÕES ORGANIZATIVAS: O ALINHAMENTO DA CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

O parecer que formaliza a construção das Diretrizes Curriculares da Extensão Universitária no país foi elaborado a partir de um grupo com muitas cabeças e mãos. Já tratamos sobre o protagonismo do FORPROEX no debate e consolidação da extensão universitária no país, porém existem também outras representações organizativas que participaram do debate através dos CBEUs, que mesmo não participando das construções anteriores das políticas de extensão consideradas oficiais (1987, 1999 e 2012), contribuíram com seu acúmulo para a formulação das Diretrizes (2018). Damos destaque aos fóruns da IES comunitárias e particulares.

De acordo com Imperatore (p. 166, 2021) o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT) foi criado em 1998, tendo como objetivo “dialogar entre as instituições de caráter comunitário para ações sistemáticas de fortalecimento e alinhamento conceitual da extensão universitária” FOREXT (2023). De acordo com Serva (2023), o FOREXT ao sistematizar seus encontros na Carta de Goiânia, delimitou seu compromisso com o processo de “construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e mais humana” (Serva, p. 100, 2023).

Para as instituições comunitárias de educação superior (ICES), a extensão envolve “[...] um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para a compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios” (FOREXT, 2013 *apud* Imperatore, 2021, p. 168).

Ainda a partir da análise de Imperatore (2021), destacamos que as manifestações das cartas do FOREXT (1999-2015) apresentam também a indissociabilidade entre Ensino-

Pesquisa-Extensão, em especial a partir da carta de 2002, sendo que a carta de 1999 já indicava “a extensão como estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil” (Imperatore, 2021, p. 169).

Destacamos também que mesmo que a Lei nº 12.881/2013, que define as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, indique a institucionalização de “programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade” (BRASIL, 2013), não apresenta na mesma lei o princípio da indissociabilidade, essa é uma posição adotada pelo Fórum, bem como a da “extensão como processo de aprendizagem integrado ao currículo e articulado à pesquisa – Curricularização” (Imperatore, 2021, p. 170), tem influência no acúmulo do FORPROEX.

Na carta do último FOREXT (2017) antes do lançamento das Diretrizes, o fórum reafirma o compromisso com a extensão universitária, “para que ela possa ser construída e consolidada de maneira inovadora, socialmente responsável e potencialmente transformadora dos seres humanos e da sociedade”, trazendo ainda a interlocução de diversos setores da sociedade, incluindo os setores empresariais.

Outro fórum de extensão que contribuiu para a formulação das Diretrizes (2018) participando também da Comissão, foi o Fórum de Extensão das IES Particulares (FOREXP). Criado em 2002 no CBEU, na mesma linha do FOREXT, o FOREXP foi criado para contribuir com o debate das diretrizes conceituais da extensão universitária brasileira e indica que

Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, [a extensão] possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos que o país precisa para o seu desenvolvimento. (FOREXT s.d *apud* FUNADESP, 2023).

Ao analisar sua compreensão de extensão universitária, identificou-se algumas incertezas quanto a sua concepção, pois ao mesmo tempo reconhece a extensão como uma “atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES” (FUNADESP, 2023), ou seja, a extensão como possibilitadora do cumprimento do papel social da universidade, não apresenta de forma contundente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a efetiva construção coletiva de conhecimento entre instituição e sociedade para a transformação social.

Contraditoriamente, o fórum que foi criado com a intenção de unificar a política de extensão do país entre as IES públicas e privadas, “independente das características jurídicas e filosóficas de cada uma”, vem tentando proporcionar o debate sobre uma extensão crítica, principalmente após as Diretrizes Curriculares de Extensão Universitária (2018), afinal, as diretrizes apresentam a concepção de extensão universitária transformadora a partir da indissociabilidade, agora, obrigatória para todas as IES.

É interessante pontuar também que diante da dificuldade das IES em conseguir realizar a implementação da curricularização da extensão a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), estreou uma parceria com a empresa DreamShaper⁶⁴ para auxiliar as IES particulares na tarefa da implementação da curricularização da extensão a partir das Diretrizes (2018) em seus projetos pedagógicos institucionais e de cursos.

Para ajudar as IES nessa jornada, a DreamShaper desenvolveu um teste para ajudar gestores e coordenadores das IES a descobrirem como estão os andamentos de seus projetos de curricularização. Além disso, a empresa compartilha dicas de como trabalhar e praticar a extensão, possibilitando uma oportunidade para as IES de organizar uma importante inovação pedagógica com eficiência operacional e financeira. (ABMES, 2024).

De acordo com a ABMES, as IES que utilizam do serviço da empresa de solução educacional estão tendo bons resultados.

2.5 RECONFIGURAÇÃO DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ANÁLISE DOS DEBATES A PARTIR DO LANÇAMENTO DAS DCEU (2018)

Em 2018, a partir da Resolução nº 07, o MEC estabeleceu as Diretrizes para a extensão universitária, provocando uma corrida de todos os cursos de ensino superior do Brasil para dar conta da implantação de 10% da carga horária da extensão universitária, agora obrigatória, em seus currículos. A busca de como fazer para inserir a extensão universitária nos currículos, e como articulá-la com as disciplinas curriculares, apresentou (em nossa

⁶⁴Somos especialistas em inovação educacional. Durante nossa jornada tivemos inúmeras conquistas extraordinárias, a DreamShaper se tornou um epicentro de resultados impactantes em instituições de ensino ao redor do mundo, onde a inovação na educação e a tecnologia se unem para transformar ideias em experiências, desenvolver competências e suportar a maneira mais eficiente de como os alunos aprendem. Na DreamShaper, cada projeto é uma chance de inovação, uma jornada para produzir algo excepcional. Ao optar pela DreamShaper, você não apenas adquire uma solução educacional, mas estabelece uma parceria que entrega resultados que vão além das expectativas. A DreamShaper ajuda a sua IES na implementação da Curricularização da Extensão. Cumpra a legislação, unindo inovação pedagógica com o ganho de eficiência financeira e controle de evidências utilizando nossa solução e nosso time de Learning Experience. Informações coletadas a partir do site da empresa educacional: <https://dreamshaper.com/pt-BR/>

análise) uma tentativa desesperada de *disciplinarizar* a extensão universitária, como se as diretrizes apenas indicassem a inclusão da extensão no currículo como mais uma disciplina ou mais uma atividade curricular a ser vinculada ao processo do ensino, esquecendo, mesmo que de forma inconsciente, o princípio da indissociabilidade entre os demais elementos ensino e pesquisa.

Nesse momento, o substantivo se torna verbo no qual a ação de *curricularizar* a extensão universitária, a priori, aparenta uma visão inovadora que possibilitaria que toda formação profissional tenha como base o tripé ensino, pesquisa e extensão, podendo ser uma oportunidade ímpar de faculdades, institutos, centros universitários e universidades para avançar nessa direção. Além de proporcionar uma formação de qualidade com base na realidade social, seria possível, por meio de programas e projetos extensionistas, construir coletivamente com a sociedade e cumprir seu papel social contribuindo com as soluções de suas necessidades em busca da transformação social. Contudo, as diretrizes de 2018 são resultado de muitos anos de debate, luta e construção de uma política de extensão universitária e de universidade.

Com esse pano de fundo, ousamos dizer que a extensão universitária foi por muitos anos encarada como mera prática em que a Universidade prestava serviço à sociedade, como um reflexo histórico, político e econômico. Mas que pouco a pouco pelas discussões daqueles que reconheciam o valor formativo da extensão, esta foi ganhando corpo e se apresenta enquanto possibilidade de formação acadêmica, crítica, política e emancipadora. Apesar da obrigatoriedade do processo de curricularização e acreditação da extensão da formação acadêmica ser recente no Brasil e poder se apresentar como mais um mecanismo governamental, alegamos que poderá ocorrer um avanço no sentido de valorização da extensão no processo formativo. Para tal, é importante o debate de conceitos e sentidos, para se pensar no movimento de construção, tanto dos currículos quanto dos programas e projetos. (Kochhann, 2021, p.124).

Como vimos anteriormente, a extensão universitária vem sendo vinculada ao currículo no mesmo passo da sua constitucionalidade e indissociabilidade como elemento formativo da universidade em conjunto com o ensino e a pesquisa. Simultaneamente, a indicação da extensão universitária no currículo se alinhava à concepção de extensão necessária e desejada nas universidades, uma extensão atrelada a construção coletiva do conhecimento e a transformação social, que é apresentada com várias denominações: extensão universitária popular, emancipadora, emancipante, crítica, orgânica-processual.

Apesar de discordar de Serva (2023) na sua classificação histórica da extensão universitária devido considerar as experiências extensionistas do Brasil Colônia até os anos 1930 como período de formação política da extensão universitária, concordamos que a normatização, constitucionalização, amadurecimento conceitual e curricularização não são

fases "lineares e estanques[...] existindo certa sobreposição entre elas, em especial no que diz respeito à constitucionalização e o amadurecimento conceitual, uma vez que, em certa medida, a inclusão da extensão universitária no texto constitucional acabou sendo um fator de indução no desenvolvimento e amadurecimento do seu conceito" (2023, p. 86). Em nossa visão, todos esses processos fazem parte da tentativa da institucionalização da extensão, que ao amaduecer sua concepção caminha na direção da extensão universitária popular, transformadora e emancipante.

De acordo com Imperatore (2021), a concepção de extensão universitária indicada nas Diretrizes para a curricularização da extensão está relacionada ao PNE (2014), mas também a todo o debate sistematizado que resultou na PNEU (2012)

No Brasil, o neologismo “curricularização da extensão” relaciona-se à estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014 (BRASIL, Lei 13.005, 2014), que dispõe acerca da integralização curricular dos cursos de graduação a partir de programas e projetos de extensão em um percentual mínimo de 10% de suas matrizes. Portanto, para se compreender a finalidade de curricularizar a extensão é imperativo correlacioná-la à meta 12 que objetiva democratizar o acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, prioritariamente dos jovens de 18 a 24 anos. Qualidade que supera a compreensão dos ranqueamentos institucionalizados mas que, segundo documento da Conae (2010, p.48), é entendida como qualidade social, a saber: O reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sociocultural do Brasil. (Imperatore, 2021, p. 154).

Foi a partir desse acúmulo, portanto, que os debates de como fazer para curricularizar a extensão universitária se desenvolveu. No início, o foco estava em atender à demanda dos 10% da extensão curricularizada. Uma tentativa estática, seguindo ponto a ponto as Diretrizes, quase que fazendo um *checklist*, principalmente no que estava relacionado às atividades de extensão, especialmente: cursos e oficinas, eventos e prestação de serviço.

À primeira vista, bastava incorporar uma dessas atividades no currículo ou na disciplina para cumprir com o solicitado. Porém, ao se deparar com as demais orientações do documento, percebe-se que a extensão universitária é movimento, e não seria possível apenas realizar as atividades dentro das disciplinas, era necessário introduzir uma nova forma de aprendizagem, um processo mais complexo, que partia de uma concepção desafiadora e prescindia do abandono do antigo fazer para um novo fazer através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, “ancorada em **processo pedagógico único**, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (Brasil, 2018, grifo nosso).

A partir do lançamento da DCEU (2018), muitos debates foram realizados para pensar em conjunto sobre a curricularização da extensão, o mote “como fazer” fez eclodir diversas

atividades. Mapeamos algumas delas buscando compreender a concepção de extensão universitária abordada.

Pela ABMES identificamos duas atividades direcionadas especificamente para a curricularização da extensão universitária. A primeira foi realizada no ano de 2021 de forma virtual⁶⁵ tendo como tema: “Curricularização da extensão universitária: como preparar sua IES”. Destaca-se desta atividade que, diante das exposições e compartilhamento de experiências de extensão universitária em IES particulares, apresentou-se a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interação com a sociedade, porém em nenhum momento denominou-se a concepção de extensão como transformadora, popular, crítica, emancipante, emancipadora, libertadora, etc. Interessante, pois uma das palestrantes (Imperatore, 2021) tem um viés freiriano. Inclusive, Paulo Freire não foi citado em nenhum momento.

O segundo evento ocorreu em 2022, também de forma remota tinha como temática “Preparando a sua instituição para a curricularização da extensão” destacamos a participação de João Borges Ceo da empresa DreamShaper, essa que se coloca como especialista para auxiliar as IES na implementação da curricularização. O foco é conseguir atingir os 10%, sendo essa uma das maiores dificuldades apresentadas pelo professor Gilberto Garcia (ABMES, 2022), reitor da Universidade São Francisco. O professor afirma também que a operacionalização da extensão presencial na modalidade de ensino EAD precisa ser revista, sendo questionável o marco regulatório, na compreensão de que há uma divergência entre as IES da modalidade EAD em realizar as atividades extensionistas presencialmente⁶⁶.

Destaca-se também que há uma dificuldade de compreensão do que é a extensão universitária, por vezes foi colocada pelo professor Gilberto Garcia como um modo de aprendizado isolado. A concepção de extensão também não parece estar nítida em sua fala. O mesmo afirma que é impossível desenvolver um projeto de aprendizagem alienado da realidade da sociedade, a “ideia de trabalhar com a sociedade já é largamente praticada, não chama isso de estágio, não chama de ação extensionista, simplesmente é um projeto pedagógico bem desenvolvido” (ABMES, 2021), porém, coloca a extensão como um

⁶⁵Ressaltamos que a maioria das atividades que serão citadas foram realizadas de forma remota/online devido a pandemia de COVID-19, que teve início no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. Mesmo diante da pandemia, que durou por quase três anos, os cursos só tiveram o adiamento de um ano para a implementação da curricularização, sendo esse 2023.

⁶⁶Inclusive, o diretor da ABMES Celso Niskier informa que foi enviado um ofício pela instituição pedindo a reversão na necessidade da atividade extensionista presencial.

processo de aprendizagem inovador. Diante desse cenário, concordamos com Sandra de Deus (2020, p.88)

A demora em colocar em prática a decisão do CNE é justificada pela dificuldade institucional de alterar currículos sem aumentar a carga horária — já elevada — de cada curso de graduação. Todavia é preciso considerar que esta mudança, além de não apontar para o aumento da carga horária, vai significar a mais profunda reforma do ensino de graduação, o que provoca setores que não estão preparados nem querem efetuar mudanças.

Difícil de compreender tal posição de Gilberto Garcia, já que fica bem nítido nas Diretrizes que a concepção e os princípios estão imbricados, ou seja, é impossível e inviável trabalhá-los de forma isolada, se assim for, estarão trabalhando a extensão universitária a partir de outra concepção de extensão que não está nas Diretrizes.

Outra atividade foi o II Encontro Nacional de Dirigentes de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão das IES Particulares realizado pela FUNADESP em 2019, trouxe a professora Maria das Dores Pimentel Nogueira da Universidade Federal de Minas Gerais. Em sua palestra, a professora, a partir da indissociabilidade, aponta algumas questões fundamentais que nos levam a crer que a concepção de extensão apresentada, além de estar vinculada à concepção das Diretrizes, reafirma toda construção de extensão universitária transformadora, popular, emancipatória para integração no currículo. A professora aborda “O papel da extensão universitária na descolonização do conhecimento e valorização dos saberes” (Forexp, 2019), enfatizando que cabe à universidade, fortalecer e se nutrir da troca de saberes não só para a oxigenação interna, mas, também, para compartilhamento de conhecimentos testados ao longo de sua trajetória (Deus, 2020, p. 92).

O FOREXT também realizou um encontro nacional, ocorrido em 2020, e teve como temática “Indicadores de Avaliação da Extensão Universitária”, sendo que uma das palestras tratou especificamente da curricularização de extensão. A palestra “A curricularização da extensão no contexto das universidades brasileiras” contou com a participação das presidentes dos três fóruns (Profa. Dra. Adriana Marmorini - presidente do FORPROEX, Profa. Dra. Sônia Mendes - presidente do FOREXP, Profa. Dr. Yoná da Silva Dalonso - presidente do FOREXT). Sem muitos destaques, a fala das professoras vai de encontro a favor da concepção transformadora, popular, emancipante construída no decorrer dos anos e incorporada nas DCEU (2018). Abordaram a indissociabilidade com princípio para a curricularização para uma formação mais humanizada, comprometidas socialmente a partir de um “currículo que seja vivo, flexível, mais próximo da realidade, e que esse currículo possa dar respostas as demandas da sociedade” (FOREXT, 2020).

A mesa Extensão nos currículos do 9º CBEU foi bem densa, com a participação de quatro professoras/es vinculados ao FORPROEX, as exposições abordaram as possibilidades de concretização da curricularização da extensão universitária a partir da indissociabilidade entre o tripé, a partir da concepção transformadora. Destaca-se que um dos palestrantes (professor Daniel Pansarelli da UFABC), trouxe o “como fazer” a partir dos artigos das próprias Diretrizes, reafirmando que essas foram construídas com representantes de todos os fóruns tendo como base o PNEU (2012).

Foi de extrema relevância também os esforços do Instituto Paulo Freire para debater sobre a curricularização da extensão universitária. A partir de um Projeto de Formação Extensão Universitária em Movimento – PREUM lançado em 2022, rumo ao “Programa de Educação Universitária Emancipante – PREUNE”, realizou atividades remotas para a discussão da concepção de extensão universitária que devemos curricularizar. A partir de vários círculos de cultura, com a participação de estudantes, docentes, educadoras/es do país inteiro, provocaram os participantes a pensar as possibilidades de extensão universitária a partir de relatos de experiência e da análise das Diretrizes, tendo como base a concepção de extensão universitária transformadora, popular, emancipatória implica na reflexão de uma nova reformulação do que seria o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão. Os elementos da formação universitária abarcariam a extensão-pesquisa-ensino-gestão-cultura-comunicação.

A colocação da extensão a frente na composição dos elementos, indica duas questões: a primeira, procura inverter a colocação da extensão sempre no lugar de inferioridade em relação ao ensino e a pesquisa dentro da universidade, compreendendo que a extensão deve estar a frente na formação universitária. A segunda, apresenta a extensão como possibilitadora de aprendizado a partir da realidade em interlocução com a sociedade. O acréscimo da gestão, cultura e comunicação é uma posição política na intenção de

Fomentar a relação orgânica e praxica nas ações de extensão-pesquisa-ensino, visando à incorporação processual, dinâmica e dialética da inseparabilidade desta tríade, em intrínseca interconexão com as dimensões da cultura, da gestão e da comunicação nos programas e projetos universitários, na perspectiva da transformação crítica, criativa e emancipante dos mesmos. (IPF/PREUM, 2022)

A intenção é que a partir dos debates haja promoção de reflexões para novos caminhos, para “ressignificar a universidade que temos, na direção da universidade emancipante que queremos” (IPF/PREUM, 2022). Como bem aponta o professor Oscar Jara, é uma nova visão de universidade a partir do fazer da extensão.

Mas, e se ao invés de vê-lo como um “apêndice”, vissemos a extensão como o “coração” do trabalho universitário?: vê-la como o motor que permite bombear a energia necessária para produzir, compartilhar, aplicar de forma transformadora o conhecimento; como aquele vínculo com os dilemas concretos da sociedade de onde

surtem os temas de pesquisa e de onde se alimentam os processos de ensino-aprendizagem; ver a extensão, a ação social universitária, como aquela dimensão crítica e popular do trabalho universitário comprometido com as experiências de vida, dramas e desafios dos amplos setores populares de nossos países que nos colocam desafios epistemológicos, políticos e pedagógicos; vê-la como o espaço privilegiado para a busca intelectual, o compromisso ético e a construção de laços afetivos profundamente humanos que marcam nosso sentido profissional; como a dimensão teórico-prática que articula os problemas específicos com a análise de suas causas estruturais e com as ações e propostas de transformação (a prática dialogando com os fundamentos teóricos, dando-lhes um parecer e estes, por sua vez, evidenciando e colocando novas perspectivas e orientações para a ação). (Holliday, 2022, p.12).

Em consonância com o posicionamento do PREUM, Imperatore (2021) apresenta a composição dos elementos de uma nova forma ao apontar a diretriz institucional da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra. Ao partir também da extensão universitária, reconfigura a composição do trabalho universitário, indicando que essa reconfiguração se faz necessária para conseguir dar conta da proposta de uma extensão transformadora, mas também de uma universidade transformadora.

Extensão que se consolida como diretriz institucional da Ulbra através da redefinição do eixo pedagógico extensão-pesquisa-ensino-extensão: extensão que orienta a pesquisa e retroalimenta o ensino, a partir da integração de programas e projetos de extensão à dinâmica curricular dos cursos. Indissociabilidade, tendo como referência o conceito de Programa de Extensão, adotado pelo MEC: “[...] conjunto articulado de projetos e outras ações extensionistas de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, executado a médio e longo prazos por alunos orientados por um ou mais docentes da instituição (PROEXT, 2013). (Imperatore, 2021, p. 176).

Isto é, o objetivo é efetivar a curricularização da extensão a partir da concepção de extensão universitária trabalhada desde a primeira PNEU (2012), que na avaliação da autora foi incluída na integra nas DCEU (2018).

TABELA 4

PNEU (2012)	DCEU (2018)
A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.	Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a

pesquisa.

Fonte: Rede Nacional de Extensão (2024): <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>

Sendo assim, concorda-se com Rocha (2020), “certamente os 10% da creditação às ações extensionistas das universidades, representam a possibilidade de ventos novos soprando na Educação Superior”, as Diretrizes, se seguidas pelas IES tem a possibilidade de transformar a universidade e o trabalho acadêmico, porém, temos muitos desafios para que as diretrizes não sejam mais uma vez apenas um regulamento que deixa de ser seguido, ou que se encontre lacunas para burlar o novo trabalharextensionista e universitário.

2.6 A CURRICULARIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA QUE DEFENDEMOS: ORGÂNICA-PROCESSUAL, TRANSFORMADORA, EMANCIPATÓRIA E POPULAR. PROCESSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Muitos conceitos trabalhados até aqui constituem a concepção de extensão universitária construída e defendida ao longo da história da educação, em especial do ensino superior. A extensão universitária popular carrega determinações complexificadas pelo movimento do real de sujeitos sociais em atividade na formação da sociedade e de uma educação que atenda às suas demandas.

Etimologicamente uma concepção é a ação de elaborar ideias, conceitos e categorias. Os conceitos (e podemos também dizer, as categorias), expressam o movimento real, o modo de ser de um objeto trazendo à tona a sua essência. Para Marx, a categoria “se refere à tradução teórica da essência, reprodução da essência da coisa no pensamento por meio da abstração, e expressa em conceitos [...] pode se dizer que para Marx os conceitos nos fornecem o conhecimento do que o objeto é em si e para si, da sua essencialidade” (Augusto, 2023, p. 83). Para Netto (2011, p. 46, grifos do autor), com base em Marx, as categorias são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicos*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente mediante a abstração) o pesquisador as reproduz teoricamente (e assim também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*”.

Diante das definições apontadas, podemos considerar que ao analisar a concepção da extensão universitária, estamos tentando buscar a essência da extensão no movimento dialético da realidade material e concreta, ou seja, em seu contexto histórico-político. Por isso, quando nos referimos à concepção da extensão universitária, sempre a remetemos a um determinado estágio de desenvolvimento social no qual está inserida e do qual é produto¹.

Sendo assim, a extensão universitária não pode ser analisada se não no contexto de luta de classes, no modo de produção capitalista.

A extensão universitária é um produto histórico de um determinado nível de desenvolvimento da sociedade burguesa. Como afirma Maria das Dores Pimentel Nogueira (2005), a Extensão Universitária surgiu na Inglaterra, no século XIX, a partir das demandas da sociedade para produzir respostas concretas, via de regra assistencialistas, a necessidades sociais oriundas do agravamento da questão social em meio ao nascente capitalismo industrial; e num segundo momento “como “educação continuada” (Lifelong Education) destinada à população adulta que não tinha acesso à universidade” (Gadotti, 2017, p.1). Da mesma forma, e sob influência desse modelo inglês, a proposta de extensão acontecerá no Brasil, a partir de 1931.

Relembremos que, a universidade no Brasil foi criada para a formação de líderes políticos e profissionais e assim atender ao projeto de poder da classe dominante, principalmente para a manutenção, do *status quo*. Porém, com o desenvolvimento tardio do capitalismo industrial a partir dos anos 1930 e a eclosão das movimentações políticas da classe trabalhadora na luta por direitos sociais, a universidade foi convocada a dar respostas a segmentos sociais mais amplos da sociedade. A extensão universitária passa então não só a formar a elite acadêmica, mas também a formar a classe subalterna por meio da transmissão de conhecimentos e valores, como forma de ajustamento dessa classe às necessidades de dominação e manutenção da classe dominante.

Diante do exposto, a universidade passa a ter um papel social, não só para a formação de líderes e mão de obra qualificada, mas também para a formação do agir e pensar da classe subalterna. A universidade cria a extensão e determina a partir de qual concepção de extensão universitária será trabalhada para suprir suas necessidades e, posteriormente, com o avançar do desenvolvimento do capital, indicará qual instituição de ensino superior deverá ter a extensão universitária como seu elemento constituinte.

Sendo assim, podemos afirmar então que no Brasil, a universidade não existe sem a extensão e a extensão não existe sem a universidade, porém as demais instituições de ensino superior criadas também para a formação profissional, que assumem variadas formas de organização institucional (como exemplo: Faculdade, Centro Universitário, Instituto de Ensino) podem existir sem extensão universitária. “O ato de que cada qual aparece como meio do outro; é mediado pelo outro; o que é expresso como sua dependência recíproca; um

movimento que são referidos um ao outro e aparecem como mutuamente indispensáveis, mas ainda mantêm-se exteriores entre si.” (Marx, 2011, p.67).

Engels (1984) nos alerta para o modo de reprodução da vida atrelado ao modo de produção, produção dada pelo trabalho útil, mas também pelo trabalho abstrato, esse que é socialmente necessário na sociedade capitalista.

De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época que se trata. (Engels, 1984, p. 54).

Portanto, é fundamental analisar a extensão universitária no cenário do papel da educação superior em distintas conjunturas sociopolíticas no contexto das formas assumidas pelo capitalismo tardio nas sociedades dependentes e periféricas. No caso do Brasil, remeter aos contextos da ditadura empresarial-militar e as lutas pela democratização, o avanço do neoliberalismo chegando ao momento atual de capitalismo financeiro ultraneoliberal. É nesse cenário que a extensão universitária nasce e é desenvolvida para atender às necessidades da classe dominante, assumindo a concepção assistencialista e de prestação de serviço, vinculada à extensão “inorgânica-eventista” qualificada por Reis (1996).

Porém, como a história é movimento, e movimento na luta de classes, concomitante aos avanços do capital, há movimentos sociais da educação, incluindo o movimento estudantil, os sindicatos e os partidos políticos de esquerda, que lutaram/lutam por uma outra educação, uma educação emancipadora. É assim no início dos anos 1960 até o momento atual.

Nesse contexto, a reflexão de Engels (1984) é oportuna:

Quando nasce nos homens a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, de que a razão se converteu em insensatez e a bênção em praga, isso não é mais um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram silenciosamente transformações com as quais já não se concorda a ordem social [...]. (Engels, 1984, p. 54).

Sendo assim, enfatizamos que o capital precisa se reinventar para a sua contínua acumulação e, desta forma, a educação também é modelada para atender às suas necessidades de reprodução da ordem dominante, para que homens e mulheres das classes trabalhadoras não enxerguem, não tomem consciência da sua exploração, nem tão pouco questionam o sistema que não permite sua superação. Entretanto, isso não é o fim, Engels nos ajuda a compreender que, mesmo com o movimento incessante do capital para se reinventar, as novas relações de produção irão proporcionar os meios necessários para “por fim aos males

descobertos”⁶⁷ (Engels, 1984, p. 55), ou seja, a universidade e, por conseguinte, a extensão universitária, foi criada, adotada e, até certo ponto, mantida nas universidades para atender às necessidades da classe dominante, porém, será a partir dela que se engendrará uma nova concepção de extensão e de universidade. “E assim já está dito, que nas novas relações de produção”⁶⁸ – na universidade, refere-se ao caráter tecnicista/funcionalista, a partir de uma educação colonizada, alienante, que abarca todos os preceitos do capitalismo dependente e periférico desse país e carrega na extensão os mesmos preceitos – “têm forçosamente que conter-se – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos” (Engels, 1984, p. 55) - a extensão universitária transformadora/popular.

O que estamos afirmando é que a universidade criada a partir de uma concepção elitista que proporcionou a extensão universitária a partir de uma concepção assistencialista, “dispões forçosamente” das condições e meios necessários para o seu fim, pois as contradições da realidade social vão se impondo a partir da realidade concreta dos sujeitos, e exigem que a produção de conhecimentos seja uma ferramenta para pensar criticamente a realidade e apontar caminhos para a superação da ordem societária vigente.

A extensão nasce assistencialista, essa concepção tal qual a mercadológica⁶⁹ mascara as causas das desigualdades sociais, e confunde os objetivos de um projeto de formação comprometido com a crítica social e a transformação da sociedade com a prestação de um projeto educacional com serviço. Deixa-se assim de avançar na construção da extensão como um processo educativo do qual a sociedade participa e com ela aprende e se reconhece no mundo, fortalecendo seu potencial de fazer a própria história e os caminhos de sua transformação. É nesse cenário que nasce uma nova possibilidade de extensão universitária ligada diretamente à Educação Popular em um momento em que a universidade está sendo capturada para fins mercantis e lucrativos.

⁶⁷Os “males descobertos” nada mais são que o reconhecimento do trabalhador de sua exploração e do sistema que o explora, isso afeta sobremaneira tanto que após o trabalhador indica que essa descoberta não vem da cabeça, elas descobertas nos fatos materiais proporcionados pela realidade, ou seja, no trabalho alienado.

⁶⁸Utilizamos da frase de Engels (1984, p.55) para elucidar a nossa elaboração. Reescrevendo-a e adicionando informações necessárias para completar a nossa colocação. A frase original é: “E assim, já está dito que nas novas relações de produção têm forçosamente que conter-se – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos. Esses meios não devem ser *tirados* da cabeça de ninguém, mas a cabeça é que tem de *descobri-los* nos fatos materiais da produção, tal e qual a realidade os oferece.”

⁶⁹Já foi abordada a concepção mercadológica relacionada à prestação de serviços. Ligada a uma perspectiva tecnicista de criação de “empresas de extensão” para atender às necessidades do desenvolvimento no regime militar, como aborda Nogueira, “produção e venda de conhecimento”. (2004, p.26).

Saviani (*apud* Frigotto, 2009, p. 184) chama de contra-hegemônico o movimento da educação que assume a perspectiva de classe da educação com foco para a transformação social e emancipação humana da classe trabalhadora, que tem como horizonte uma nova universidade. Desta forma, os conceitos: transformadora, popular, orgânico-processual, emancipante, emancipadora, crítica, dialógica, dialética, práxica, são dimensões de uma proposta contra-hegemônica de educação, pois ao pensar uma nova universidade, considera que ela pode ser instrumento e palco da mudança da consciência dos sujeitos a quem cabe provocar as mudanças sociais requeridas.

Kochhann (2022, p. 47-48,) *apud* Savianai (2000, p. 101) refere-se à forma reificada que assume a relação entre universidade e educação no contexto do neoliberalismo, mantendo-se alheia e indiferente à educação popular. Para a autora (*apud* Saviani, 2008a, p. 113), a proposta pedagógica histórico-crítica se apresenta como possibilidade de transformação histórica da sociedade primando pela emancipação humana, desde que orientada por um projeto de educação crítico e socialmente referenciado pelo compromisso com os direitos da classe trabalhadora.

Brandão (2015), ao elaborar sobre a “quando a educação se torna popular” apresenta a vinculação da cultura popular à educação popular, sendo os saberes populares reconhecidos para as práticas educacionais e pedagógicas. “Herdeira em linha direta da cultura popular, a educação popular será a assinatura das práticas de pedagogias emancipatórias de vocação popular a partir da segunda metade dos anos 60.” (Brandão, p. 15, 2015). Cabe destacar que a primeira expressão da possibilidade de uma nova educação se dá a partir da criação, por Paulo Freire, do “Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.” (Gadotti, 2017, p.1).

No processo de construção de um projeto extensionista emancipatório, é com base na educação popular que os projetos de extensão popular são idealizados, principalmente após no período de redemocratização após ditadura militar, um período de muita repressão, mas de luta. Luta para a emancipação política, luta pela **emancipação humana**, luta por uma educação **emancipadora** e uma universidade **emancipatória**, trazendo a extensão universitária como instrumento do emancipar, uma extensão **emancipante**.

A educação popular foi criada e se tornou uma das modalidades de pensar e agir através da ação pedagógica que, não esquecer, atraiu sobre seus praticantes repressões, mortes, torturas, prisões e exílios, justamente porque partia do princípio de que o seu horizonte está no “inédito viável” de transformação de pessoas que sejam capazes de, juntas, transformarem de forma radical e humanizadora o mundo social em que vivem. (Brandão, 2015, p. 21).

Diferenciadas por seus sufixos (emancipadora, emancipatória e emancipante), as três apresentações do verbo emancipar que hora se torna substantivo e hora se torna adjetivo, mas

que qualifica a extensão universitária trazendo à baila a sua concepção, ligando-a diretamente à emancipação humana.

Isso não significa atribuir à universidade o papel de promotora de uma “revolução radical” que nos levará à emancipação política e humana, afinal, tal emancipação só será efetiva com o fim da propriedade privada e com o fim da exploração do homem pelo homem.

Mas, como analisa Kochhann (2022, p. 19).

[...] a saída se apresenta ancorada na filosofia crítica pelos campos teórico e prático, considerando como missão a “reforma da consciência, não por meio de dogmas, mas mediante a análise da consciência mística, obscura para si mesma, seja esta sob forma religiosa ou política.”. A emancipação política não representaria em sua totalidade a emancipação humana, mas, como afirma Marx (2010, p. 87) “[...] constitui a forma definitiva de emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui.”, o que favoreceria outras emancipações a ponto da emancipação humana.

Isso quer dizer que a proposta da emancipação humana na educação, especialmente na concepção de extensão universitária, está referenciada no objetivo da extensão, que ao provocar a interação/diálogo da universidade com a sociedade, proporcione a partir da construção coletiva de conhecimento, o despertar e a tomada de consciência para a sua realidade e seu papel de transformação da realidade e nesse movimento promova a sua própria transformação. De acordo com Iasi (2011, p. 14), a consciência é “uma realidade externa que se interioriza”, ou seja, ela é criada a partir das relações concretas com o mundo, através das relações sociais. Freire (2020) aborda a formação da consciência como processo, com a passagem da “consciência intransitiva”, no qual o homem não reconhece o mundo e seu lugar e papel nele, nem mesmo os seus problemas, para a “consciência transitiva”, ainda como “transitiva ingênua”, apresentando um olhar do senso comum, “pela simplicidade na interpretação dos problemas” e como resolvê-los. Até o último estágio da consciência, seria a transitiva-crítica.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (Freire, 2020, p. 84).

Desta forma, a emancipação humana que tratamos aqui “consiste na forma que o sujeito consegue se posicionar frente aos problemas sociais, quando o sujeito supera os efeitos do mundo capitalista, tomando suas próprias decisões sem influência do Estado.” (Kochhann,

2022, p. 35). Segundo a autora, trata-se assim de conceber um sujeito emancipado como aquele que elabora sua concepção de mundo de forma consciente e crítica, sendo partícipe ativo da construção de sua própria história.

Tendo isso como foco, a extensão transformadora deve ter como concepção “a construção social, a partir de uma metodologia participativa, por meio da dimensão crítica, reflexiva e criadora com o sentido de emancipação” (Kochhann, 2022, p. 90).

A extensão transformadora tem como corolário a dimensão dialógica e práxica. Ao evidenciar a importância do círculo de cultura como uma atividade pedagógica dialógica, Freire (2020) aponta que a ação dialógica é intrínseca ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem e construção coletiva de conhecimento, reconhecendo a sabedoria de cada sujeito e na relação com aos outros sujeitos, reconhecendo problemas e podendo articular e pensar formas de resolvê-los.

No trabalho coletivo podemos exercitar sua⁷⁰ “teoria da ação dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e o complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade.” (Góes, 2010, p. 137).

Isto é, a práxis é ontológica do ser, portanto, o trabalho pedagógico está ligado diretamente à práxis. Saviani (*apud* Kochhann, 2022, p.44), considera ainda que o trabalho pedagógico é trabalho não material, mas é trabalho, sendo assim, configura-se como trabalho educativo. “A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Portanto, o trabalho pedagógico que é coletivo pode/deve ocorrer nas universidades. Desta forma, a “universidade precisa ser (re)pensada enquanto espaço de produção do conhecimento pelo trabalho pedagógico.” (Kochhann, 2022, p.44-45).

Para Freire (2020), é “a práxis transformadora da realidade, como construção dialética do mundo e dos próprios sujeitos (pessoas humanas) que caracteriza o processo de

⁷⁰Góes (2010) refere-se à metodologia freiriana. “Para Paulo Freire a educação é um ato político, portanto um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo. Esta é, em suma, a pedagogia de Paulo Freire – uma práxis transformadora das estruturas e das pessoas, presente em todas as suas obras, em especial em Pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade, Pedagogia da autonomia e Pedagogia da esperança.”

conscientização e o diferencia da simples tomada de consciência.” (*apud* Zitkoski, 2010, p. 144), ou seja, a práxis “inclui todas as objetivações humanas” mediadas pelo trabalho. (Netto; Braz, 2006, p. 25).

“Trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (como na práxis educativa e na práxis política)” (p. 26, 2006). Sendo assim, é a **práxis transformadora** que propomos que seja incorporada nos projetos curriculares.

Assim também devem ser as atividades de extensão universitária. Essas não podem somente ser atividades práticas, pois seriam esnobes. É preciso unidade teoria-prática nas ações extensionistas, unindo o trabalho intelectual e o manual, para uma formação omnilateral que possibilita a emancipação humana. Eis a compreensão que defendemos para o pensar e fazer das ações extensionistas visando a transformação objetiva da sociedade pela atividade, em que a emancipação pode ser pensada e quiçá alcançada, mesmo que para isso seja necessário uma revolução educacional, e que talvez a extensão universitária possa contribuir, partindo da concepção de práxis coletiva e revolucionária, de forma intencional, considerando a práxis social, que assume a necessidade de uma destruição da ordem social vigente objetivando criar um nova ordem. (Kochhann, 2022, p. 88).

Diante do exposto, assumindo explicitamente nossa escolha por um determinado projeto, adotaremos o adjetivo popular para qualificar a concepção de extensão universitária, considerando que “[...] cada um deles não apenas é imediatamente o outro, nem tão pouco apenas o medeia, mas cada qual cria o outro à medida que se realiza” (Marx, 2011, p. 67).

Portanto, em nossa visão, a **concepção de extensão universitária popular** sintetiza todas as dimensões que devem estar presentes em um projeto de curricularização da extensão, presente nas de 2018.

Para tanto, como garantir que a curricularização da extensão seja vinculada a concepção da extensão como importante espaço da universidade central da luta revolucionária? Fazer com que a curricularização da extensão universitária popular saia do papel e seja efetivamente realizada nas universidades e instituições de ensino superior? Sabemos que essa luta tem uma trajetória árdua, de muita mobilização política e de cobrança ao Estado para que se concretize, conforme os documentos analisados anteriormente. Porém, a extensão universitária ainda é colocada pela comunidade universitária como a “prima pobre” do ensino e da pesquisa, que contam com recursos próprios e agências de fomento (em especial a pesquisa), ainda que insuficientes.

No próximo capítulo, será retomada a questão do financiamento da extensão e, também, retornaremos a partir da análise dos documentos da ABEPSS e dos projetos dos cursos, à questão principal de nossa análise, a concepção da extensão e seus determinantes para a curricularização.

3. O SERVIÇO SOCIAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA CONCEPÇÃO À CURRICULARIZAÇÃO

Para analisarmos a extensão universitária e o Serviço Social, faremos um breve resgate⁷¹ histórico da institucionalização do Serviço Social enquanto profissão, pois ela se desdobrará nos projetos de formação profissional chegando no que temos hoje expressados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

As origens do Serviço Social no Brasil remontam à progressiva intervenção do Estado na “questão social”, momento em que estava em curso na sociedade brasileira a formação e o desenvolvimento da classe operária e de suas lutas pelo reconhecimento de direitos coletivos pelo Estado e empresariado. O contexto é o da emergente sociedade urbano-industrial dos anos 1930, em uma conjuntura peculiar de acirramento das lutas sociais contra a exploração abusiva do trabalho nas primeiras fábricas que se instalavam nos centros urbanos, especialmente no sudeste do país. (Raichelis, 2019, p. 63).

Nesse cenário de intensificação da industrialização do país, onde São Paulo é palco representando 20% do operariado industrial brasileiro, é fundada em 1936 a primeira⁷² Escola de Serviço Social na cidade de São Paulo. É um momento de maior desenvolvimento da classe trabalhadora, a partir da formação do operariado e de suas lutas por direitos. “Para o trabalhador pobre, não incorporado à nascente classe trabalhadora, sem carteira assinada ou desempregado, restam as obras sociais filantrópicas que se mantêm responsáveis pela assistência aos mais pobres” (Raichelis, 2019, p.65).

⁷¹Algumas das reflexões apresentadas neste texto, foram abordadas no trabalho de iniciação científica: O PROTAGONISMO ÉTICO POLÍTICO DA ABEPSS – REGIONAL SUL II EM DEFESA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: sujeitos, história e conquistas. Silva, F. J. (Unifesp, 2020).

⁷²A história da formação em Serviço Social no Brasil tem seu início no começo dos anos 1930 com a criação do Centro de Estudo e Ação Social de São Paulo-CEAS, pela Ação Social e a Ação Católica, que identificaram a necessidade de fortalecer as ações e atividades filantrópicas promovidas pela Igreja. O CEAS cria, em 1932, um curso denominado “Curso Intensivo de Formação para Moças” com o objetivo de “promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais” (CERQUEIRA *apud* IAMAMOTO, 2014, p.179), tendo como professora Mlle. AdèleLoneux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas (Bélgica). O curso era oferecido nos Centros operários fundados pelo CEAS, local em que as aprendizes poderiam observar e colocar em prática seus estudos, o que denominamos hoje como estágio. A partir das atividades promovidas do CEAS, Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiehl fundadoras e sócias do Centro e mais um grupo de jovens moças, partem para Bruxelas visando estudar e trazer orientações para uma “formação técnica especializada de quadros para a ação social e a difusão da doutrina social da Igreja” (IAMAMOTO, 2014, p. 183). Tais atividades foram intensificadas a partir do ano de 1933, tendo como fruto a formação de muitas integrantes dos Centros e Círculos de Formação para Moças que constituía a Juventude Feminina Católica, resultando em 1936, na fundação da primeira Escola de Serviço Social em São Paulo. Seguindo a mesma direção de São Paulo, outras escolas de Serviço Social foram criadas no Brasil no final nos anos 1930, a exemplo do estado do Rio de Janeiro, onde se destaca o Instituto de Educação Familiar e Social (1937), a Escola Técnica de Serviço Social (1938), o curso de Preparação em Trabalho Social na Escola Federal de Enfermagem Ana Nery (1940) e a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro (1944), a última hoje UERJ. Outras escolas foram criadas no estado de Pernambuco (1940), no Paraná (1944), no Rio Grande do Sul e no Rio Grande do Norte (1945), e, posteriormente no mesmo ano, na Bahia, Minas Gerais e Amazonas.

Nos anos de 1930 a 1940, concomitantemente ao movimento católico, o Estado e o empresariado percebem a necessidade de uma formação técnica especializada das assistentes sociais, que atendessem as necessidades de ajustamento da classe trabalhadora às novas relações de trabalho e à vida urbana.

Góes (2022) salienta que o projeto de modernização do país estava calcado nos seguintes aspectos: “na composição de um povo brasileiro, no melhoramento da raça, na política de imigração, na criação de espaços para os considerados grupos insignificantes (os doentes mentais e anormais) e na construção de um “tipo de trabalhador” necessário à modernização capitalista. Esse episódio corrobora com a “salvação” da crise nos países capitalistas centrais, e também, com o processo de branqueamento da nação pelo projeto eugenista varguista. Esse movimento excluiu/os trabalhadoras/es negras/os agora “livres”, colocando-as/os no lugar de subemprego, dos trabalhos domésticos e, principalmente, do desemprego, “conservando os ex-escravos como massa marginalizada, reserva de segunda categoria do exército industrial (Moura, 2014, p.151).

O Serviço Social, a partir das ações assistenciais promovidas pelas instituições católicas, buscava desenvolver uma formação técnica/profissional que possibilitasse atender a demanda da formação da massa trabalhadora para as necessidades da sociedade urbano-industriais.

Procópio (2022) nos chama a atenção para o ensino das técnicas na formação profissional do Serviço Social em suas origens, por meio das disciplinas que tratam da Higiene, atendendo as diretrizes “higienistas-eugênicas” presentes na Constituição de 1934. Também é necessário explicitar a base ideológica desse nefasto projeto de higienismo-eugênico, assentada no racismo. “Apobrezia da classe trabalhadora, de maioria negra, passou a ser considerada pelo Estado um problema de ordem moral passível de atendimento pela via da orientação social e do aconselhamento” (Procópio, 2022, p. 45).

A relação orgânica com a Igreja Católica vai imprimir à formação dos assistentes sociais uma abordagem da “questão social” como problema moral, de responsabilidade individual dos(as) trabalhadores(as) e famílias. A contribuição do Serviço Social, neste momento, incidirá sobre o ideário, as condutas e a sociabilidade da família operária, na perspectiva de integração dos grupos e classes subalternas aos valores da vida urbana exigidos pelo emergente capitalismo industrial. Trata-se de um enfoque psicologizante e moralizador [...]” (Raichelis, 2019, p.66).

Nesse contexto, as escolas buscam por uma padronização na formação dessas assistentes sociais, tendo no interior desse processo as influências franco-belga (1930-1941) e a norte-americana (a partir de 1941), que se caracterizavam como “assistencial, caritativo,

missionário e beneficente” (Castro *apud* Iamamoto, 2014, p. 239), com conteúdos essencialmente doutrinários.

As discussões mais importantes serão travadas em relação ao tema formação profissional para o Serviço Social. Procura-se definir normas para o funcionamento das escolas especializadas, que se multiplicam, a partir de um padrão mínimo de exigências – condições de ingresso nas escolas, currículo básico, planos de trabalho prático etc. – esboçando-se uma homogeneização desses elementos no âmbito latino-americano. Dentro desse debate duas outras questões assumirão relevância: a regulamentação do ensino e a luta pelo reconhecimento profissional, que influíram no surgimento da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS)” (Iamamoto, 2014, p. 348).

A ABESS⁷³ criada em 1946 nasce com esse propósito de garantir um padrão de ensino nas Escolas de Serviço Social brasileiras, como indica Iamamoto (2014, p.242), e se torna a “principal agência de difusão das modificações curriculares e de homogeneização do ensino no âmbito nacional”. Assim, em 13 de junho de 1953 é promulgada a Lei n. 1.889/53, que organiza o funcionamento das Escolas de Serviço Social e no ano seguinte o Decreto n. 35.311/54, que estabelece o currículo mínimo, dando ênfase na metodologia de Caso-Grupo-Comunidade. (Benatti, 2014, p.86). Sob forte influência europeia e, posteriormente, norte-americana, o currículo mínimo aprovado em 1953 não incorpora a extensão, mesmo que ela já tenha sido apresentada no Decreto de Ensino Superior de 1931⁷⁴. Em contrapartida, o enfoque será dado ao Desenvolvimento de Comunidade – DC, no contexto da “ideologia do desenvolvimento” largamente difundida para a América Latina pela ONU, criada no final da II Guerra Mundial, sob influência norte-americana, como mecanismo de modernização capitalista frente ao “atraso” dos países subdesenvolvidos.

⁷³Em seu nascimento, em 1946, tem a denominação de ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social e éno XXI Convenção em 1979 (ano de aprovação do currículo mínimo) que se oficializará como Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Em 1984, é criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS, um órgão acadêmico da ABESS. A partir deste ano, a referência à ABESS estava articulada ao CEDEPSS, no sentido da demarcação da importância da pesquisa – ABEPSS/CEDEPSS. Em 1998, a entidade denominada como ABESS/CEDEPSS se transforma em Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS ratificada na revisão estatutária da entidade.

⁷⁴A extensão é apresentada no Decreto de 11 de abril de 1931 das seguintes formas: “XVII - organizar, de com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferencias de extensão universitária; f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios; Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario; Art. 99. A vida social universitaria terá como organizações fundamentaes: a) associações de classe, contituidas pelos corpos docente e discente dos institutos universitarios; b) congressos universitarios de 2 em 2 annos; c) extensão universitária; d) museu social; Art. 109. A extensão universitária destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeçoamento individual e colectivo; § 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferencias de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas; § 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos technico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitária.”.

De acordo com Abreu⁷⁵ (2016, p.127) o DC tem suas raízes nos anos de 1920, porém na América Latina é implementada a partir de 1950 com intenção de frear os ânimos das classes subalternas aos ideais comunistas, bem como preparar a classe trabalhadora para uma nova reestruturação das relações sociais diante da expansão do capital monopolista e a crise do capital pós-Segunda Guerra Mundial, “Essa redefinição da ordem do capitalismo no mundo expressa-se no contexto brasileiro por transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizam a passagem de uma economia agroexportadora para uma de tipo urbana industrial” (Arcoverde, 2021. p. 284).

3.1 DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE VERSUS INVESTIGAÇÃO/PESQUISA-AÇÃO: PROJETOS EM DISPUTA

O projeto modernizador desenvolvimentista se apoia no DC como estratégia de controle e subalternização das massas trabalhadoras⁷⁶, quando “as premissas do desenvolvimentismo permaneceram e/ou foram redirecionadas para produzirem mudanças de comportamento na população presente nos centros urbanos [...] como um meio importante para disciplinar valores e atitudes da população” (Arcoverde, 2021, p. 286).

Diante do exposto, as assistentes sociais são convocadas a assumir o papel de agentes de mudança por meio do DC, transformada em disciplina, que passa a integrar os currículos dos cursos desde 1945, sendo difundida em todas as Escolas do Serviço Social, com diferentes denominações.

Ferraz (2019, p.63) afirma que o DC somente era considerado como prática extensionista quando havia a participação de docentes e estudantes (mesmo que ainda não sendo assim denominada), porém, tinha “característica da ação contínua da universidade junto às comunidades, independente da direção política que se guiavam”. Muito próximo da criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - Crutac's, que foram sim identificados como projeto extensionista (Reis, 1984).

⁷⁵Abreu (2016) em seu livro Serviço Social e organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional, traz uma nota de rodapé (nº 27, p. 127) com uma profunda análise das experiências de DC, apoiada em Castro (1984) traz seu contexto, técnica, implementação e as implicações no Serviço Social.

⁷⁶Cabe ressaltar o papel da Organização das Nações Unidas – ONU que auxiliou a implementação do DC nos países periféricos da AL, definindo inclusive a sua proposta, como explicitado por Amman (1980, p.32 *apud* Abreu, 2016, p. 130): “processo por intermédio do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país”.

Porém, discordando de Ferraz (2019), não havia diferentes direções políticas para a prática da DC, o seu viés político-ideológico tinha como base adequar as populações pobres ao “*modus vivendi* da sociabilidade capitalista” (Arcoverde, 2021, p. 286), de tal maneira podemos trazer como exemplo a Escola de Serviço Social de João Pessoa, que ao efetuar um convênio com a “Superintendência de Desenvolvimento Regional do Nordeste (SUDENE)”, promove a intervenção na comunidade com caráter técnico, mas aliada aos interesses da classe dominante (Almeida, 2021, p. 193).

Essa “pedagogia participativa” é parte da função educativa das/os assistentes sociais, orientada por uma perspectiva individualizante que culpabiliza o sujeito/comunidade pela sua situação de pobreza, ao mesmo passo que a/o responsabiliza pela resolução dos seus problemas, sem considerar as causas estruturais da pobreza e a responsabilidade do Estado e das ações públicas para seu enfrentamento.

Como bem apontado por Abreu, a função educativa da prática pedagógica participativa proporcionada e assumida pelo DC faz com que a prática profissional se oriente pela

[...] psicologização das relações sociais; manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social; e, combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital. (Abreu, 2016, p.127).

É a partir da década de 1960 que o Serviço Social brasileiro sofre profundas mudanças, possibilitando outra direção social tanto na formação como no trabalho profissional, com uma “nova” ótica e um “novo” pensamento na tentativa de romper com o projeto conservador na profissão, principalmente influenciado pelo Movimento de Reconceitualização⁷⁷ (1965 a 1975) que acontecia em toda a América Latina.

Cabe destacar que ainda no início dos anos 1960, algumas atividades de extensão foram realizadas por escolas de Serviço Social no país⁷⁸. Foi possível identificar atividades na Universidade Federal de Sergipe por meio de ações comunitárias que estimulavam “a difusão

⁷⁷Ressalta-se, que esse Movimento resultou na constituição do Centro Latino-Americano de Trabalho Social (Celats), propiciando o aprofundamento do debate teórico-crítico em que incentivava a qualificação acadêmica e a pesquisa, em busca de um projeto de formação profissional crítico. Um conjunto de reflexões que resultou no incentivo à investigação e produção que deu bases ao projeto de formação profissional brasileira nos anos 1980. A influência do Celats pode ser aprofundada nos textos: “A pesquisa científica no Serviço Social latino-americano: gênese e atualidade” (Iamamoto; Raichelis; Bravo, 2021, p. 219-244); e, “Preparando a “Virada”: a contribuição do Celats no redirecionamento da organização e da formação profissional do Serviço Social brasileiro” (Elpidio, 271-293).

⁷⁸Essas atividades extensionistas citadas foram interrompidas pela ditadura militar 1964-1985.

do sindicalismo rural e do método de Paulo Freire, por meio das escolas radiofônicas” (Gonçalves, 2021, p. 235). A Universidade Federal de Pernambuco também foi palco de atividades de extensão a partir da alfabetização de jovens e adultos e educação popular em conjunto com o Movimento de Cultura Popular- MCP (1963).

Nos anos de 1964 a 1985, durante a ditadura militar, as atividades extensionistas ligadas aos movimentos sociais e à educação popular foram extintas, em um período de muita repressão às universidades, principalmente ao movimento estudantil. Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) firmou acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecidos como MEC-USAID, visando adaptar a estrutura burocrática e curricular das universidades brasileiras no sentido de transformá-las em centros formadores de quadros para a modernização capitalista em curso, com foco num ensino tecnicista (BRASIL, 2021). O que incluía o processo de privatização da educação superior.

De acordo com o Instituto Vladimir Herzog (2024) o processo privatizante do ensino superior provocou um aumento de 1000% o número de estudantes nas universidades, “cerca de 140 mil, em 1964, para aproximadamente 1.400.000, em 1984, proporcionalmente maior que o crescimento da população”. As matrículas nas universidades privadas cresceram exponencialmente por força da flexibilização das normas para a criação de novas faculdades particulares e mais cursos nas já existentes, revertendo a situação de 1964 onde a maioria das universidades eram públicas. “Vinte anos depois a relação se inverteu, como mostram os gráficos a seguir, com o setor privado respondendo por 59,1% das matrículas e o setor público por 40,9%.” (IVH, 2024).

Diante de tanta repressão, especialmente nos “Anos de Chumbo” (1969-1978), foi só a partir da queda do Ato Institucional – AI 5 em 1979 que saem da clandestinidade os movimentos sociais, os partidos políticos e o ME. Damos destaque ao protagonismo do ME que mesmo com a forte repressão policial-militar, “travava lutas comuns por melhores condições de vida e trabalho, melhoria de transporte, das condições de ensino, saúde e pela democracia” (Ramos; Santos; 1997 p. 147).

É nesse período também que é repensado o papel da universidade e sua importância para a articulação das massas, afinal passávamos por um período de crise econômica com o fim do falso “milagre econômico”, crescia absurdamente a inflação, demissões em massas eram realizadas além do arrocho salarial agravando as expressões da questão social, fazendo com que a classe trabalhadora reivindicasse cada vez mais seus direitos sociais e políticos.

Netto aponta que a universidade⁷⁹ foi o espaço fecundo e minimamente seguro para “as apostas de rompimento” com o tradicionalismo, principalmente por possibilitar o trabalho teórico-metodológico de crítica e apropriação de um novo arcabouço teórico a partir da pesquisa. Afirma ainda que “se as condições fossem minimamente favoráveis, na conjugação de pesquisa e extensão, o atendimento de necessidades de elaboração e experimentação - e estas eram absolutamente imprescindíveis ao projeto de ruptura”. (Netto, 2015, p. 319).

Por estas razões, o projeto de ruptura evidenciou-se e explicitou-se primeira e especialmente como produto universitário sob o ciclo autocrático burguês. No espaço universitário tornou-se possível a interação intelectual entre assistentes sociais que podiam se dedicar à pesquisa sem as demandas imediatas da prática profissional submetida às exigências e controles institucional-organizacionais e especialistas e investigadores de outras áreas; ali se tornaram possíveis experiências-piloto (através da extensão, com campos de estágio supervisionados diretamente por profissionais orientados pelos novos referenciais) destinadas a verificar e a apurar os procedimentos interventivos propostos sob nova ótica. Neste espaço foi possível, vê-se, quebrar o isolamento intelectual do assistente social e viabilizar experiências de prática autogeridas. (Netto, 2015, p. 320)

Segundo Thiollent (1985), acompanhando o processo histórico-político da extensão e da educação na sociedade brasileira (aqui já exposto), o Serviço Social nessa época (1970-1980), já era adepto da metodologia de pesquisa participante nas ações de pesquisa, e reconhecia o potencial da investigação/pesquisa-ação⁸⁰ na construção do conhecimento coletivo com a sociedade, mesmo que ainda com caráter de prestação de serviço e/ou assistencialista, já visava o processo educativo entre a sociedade e a academia.

A observação e a intervenção de pesquisadores nas situações consideradas são limitadas em função das exigências institucionais e da fraca capacidade de ação autônoma dos grupos que, em geral, são desfavorecidos e mantidos em situação de não-poder. Além disso, o tipo de atuação do serviço social é tradicionalmente limitado por concepções prevaletentes (assistencialismo, paternalismo, redução dos problemas sociais a problemas psicológicos como os do tipo “desajuste familiar” predomínio de técnicas de pesquisa individualizante, tipo entrevista “cínica, etc.). (Thiollent, 1985, p.80)

⁷⁹É impossível não citar um marco na história do Serviço Social, o “Método de BH”. Netto, aponta que, mesmo com algumas questões teórico-metodológicas, as proposições belo-horizontinas marcam a intenção de ruptura do Serviço Social com o conservadorismo e o tradicionalismo. Mesmo a proposta sendo interrompida em 1975, serviu de referência para a categoria a partir um novo projeto de formação e trabalho das/os assistentes sociais. O marco para esta inflexão haveria de emergir uma década mais tarde – e estaria configurado na reflexão de Yamamoto, pedra angular para erradicar da intenção de ruptura as contrafações empiristas, formalistas e (neo) positivistas (2015, p. 367), caracterizando o “primeiro momento da reconceituação no Brasil”, (Batistoni, 2019, p. 555). Em especial para essa pesquisa, cabe ressaltar as práticas extensionistas inseridas na proposta.

⁸⁰No final dos anos 70, Leila Lima Santos (1999, p. 162-166) faz uma reflexão sobre a investigação-ação trazendo seus limites e possibilidades. Contemplando a ideia da produção de conhecimento a partir da realidade e com a sociedade, e que, possui um direcionamento político em prol das classes exploradas da sociedade “para armar ideológica e intelectualmente” “[...]para que assumam conscientemente seu papel como agentes da história.” Apresentava a importância do não esquecimento de sua dimensão teórica.

A relevante experiência realizada pela antiga Faculdade de Serviço Social da PUC-SP, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, denominada “Campo-piloto loteamentos clandestinos”, evidencia que as ações realizadas junto aos movimentos sociais (que ainda não eram entendidas como ações extensionistas), objetivavam “prestar apoio político e técnico-profissional na tentativa de colocar seu saber à disposição destas ações coletivas” (Rosa e Raichelis, 1985, p.74). Destaca-se também as atividades de pesquisa-ação da Universidade Federal do Maranhão (1979/1983) “Trabalho junto ao pescador artesanal da ilha de São Luiz” (Cardoso; Abreu; Lopes; Santana; Lima, 2021, p. 157).

O ano de 1979 foi um marco para o Serviço Social, tanto pela aprovação⁸¹ do currículo mínimo pela ABESS em sua XXI Convenção e também seu reconhecimento oficial como Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social como também pelo III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS em São Paulo, que ficou conhecido na categoria profissional como o “Congresso da Virada” (virada no sentido de busca de ruptura com o conservadorismo hegemônico até então presente). Estes dois eventos determinaram o rompimento com a “dominância do conservadorismo”, resultando em um novo projeto ético-político orientador de toda a categoria de assistentes sociais, culminando no debate e aprovação do currículo mínimo promulgado em 1982 pela então ABESS.

[...] o novo currículo não faz menção explícita à extensão universitária, mesmo porque neste período no âmbito das universidades, aquilo que era denominado como extensão pelo governo militar, via de regra, eram projetos voltados para a reprodução da ideologia desenvolvimentista, conforme já mencionado. Os trabalhos pautados em uma outra direção política, frequentemente eram vinculados aos movimentos populares e trabalham na perspectiva da educação popular (Ferraz, 2019, p.64).

Porém, ao aprofundarmos a análise do currículo mínimo de 1982, vemos que no parecer de sua aprovação (412/82 MEC/CFE), ao apresentar a importância de a formação profissional capacitar o futuro profissional para a compreensão e análise crítica da realidade social suas contradições dinâmicas, “habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.” (ABESS apud MEC/CFE, 1982), aparecem dois elementos que remetem às práticas extensionistas dando ênfase à pesquisa, ou melhor, à metodologia da pesquisa-ação: “uma

⁸¹Salienta-se que foi na XX Convenção da ABESS no ano de 1977, realizada em Belo Horizonte (mesmo ano que a acontecia a revisão curricular da Faculdade de Serviço Social a Universidade Federal de Juiz de Fora - MG) que se inicia a revisão curricular com o objetivo de elaborar um novo currículo mínimo para o Serviço Social brasileiro, porém, foi somente na Convenção de 1979 em Natal, que se aprova esse currículo. Este currículo será aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1982 e exprimia a correlação de forças entre os que defendiam o Serviço Social tradicional, em uma perspectiva conservadora, e os que defendiam um Serviço Social crítico, assentado na realidade social, em bases teórico-críticas aproximativas ao marxismo.

formação que se situa no plano da **re-flexão-ação**” e a “utilização da **pesquisa como instrumento da prática** profissional” (ABESS apud MEC/CFE, 1982 **grifo nosso**).

Vieira⁸² (2021, p. 131), faz uma crítica contundente ao currículo mínimo ao analisá-lo com foco na questão socioambiental, apresenta que o currículo não considerou as questões locais e regionais, que mesmo trazendo a disciplina de DC, essa era engessada sem possibilidade de “arranjos locais”. Diante do exposto, é possível compreender que havia correlação de forças na perspectiva que dava base ao projeto. E não poderia ser diferente, essa disputa de direcionamento acontecia no núcleo da profissão. Essa correlação fica explícita se considerarmos o projeto de curso da Universidade Federal do Amazonas de 1985, que contrapõe a análise de Vieira (2021), pois o projeto⁸³ foi construído com uma perspectiva muito mais crítica do que proposto no currículo mínimo de 1982, não podemos deixar de citar também o currículo da Federal de Juiz de Fora (1990).

Nesse ínterim, ocorreram diversos debates promovidos pela ABESS/CEDEPSS⁸⁴ em torno da avaliação do currículo mínimo implantado em 1982. Foram realizadas mais de 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e duas nacionais, que direcionavam um projeto de revisão curricular “face às exigências da contemporaneidade” (Abepss, 1996). “É neste último período, que a profissão irá aproximar-se mais dos movimentos sociais e, conseqüentemente,

⁸²A crítica de Vieira no âmbito da regionalidade é importante para o debate da extensão universitária, pois os projetos necessariamente deverão corresponder às demandas regionais e locais. Isso será debate e princípio na primeira PNEU (1987) criada pelo FORPROEX.

Cabe ressaltar que concordamos com a autora sobre essa crítica, porém, discordamos firmemente da sua colocação sobre a fragilidade teórica dos cursos de serviço social ao relacionar essa fragilidade à perspectivas marxistas dos cursos, alegando uma “doutrinação ideológica marxista”. (Vieira, 2021, p. 145).

⁸³Silva, aponta que “A concepção de Universidade extrapola o entendimento de instituição responsável somente pelo preparo técnico-científico, sendo a mesma concebida também como espaço de produção de saber crítico, dotada de uma dimensão social, que exige competência, compromisso, seriedade com a comunidade usuária e com a comunidade que efetivamente a mantém[...] Coerente com tais concepções, o “Projeto de Formação Profissional”, cujo parâmetro delimita-se pela função social da profissão na realidade brasileira e amazonense[...]” (Silva, 2015, p. 68-69).

⁸⁴A adoção de uma “postura investigativa” (CARDOSO, 1998, p.31) que objetivava a sistematização teórica da prática profissional, marcou o período entre os anos de 1970 e 1980 (e até os anos de 1990) com a abertura dos primeiros programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil[...] A abertura de novos programas de pós-graduação stricto e lato sensu pelo Brasil, o fortalecimento dos programas existentes, as discussões sobre a necessidade do aprofundamento teórico em relação às práticas profissionais e a realidade social, traz a dimensão da importância da pesquisa. É neste contexto de pensar a pós-graduação e a produção científica no Serviço Social, que em 1984 é criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS, um órgão acadêmico da ABESS. A partir deste ano, a referência à ABESS estava articulada ao CEDEPSS, no sentido da demarcação da importância da pesquisa – ABEPSS/CEDEPSS. Nessa perspectiva, a ABESS/CEDEPSS fomenta e estimula a produção científica, tendo em vista o projeto de formação profissional e a prática profissional por meio de uma análise teórico-crítica, proporcionando espaços de debates, discussões e intercâmbios entre pesquisadores da área de Serviço Social, apresentando além da trajetória da área e os avanços de sua produção científica, a contribuição possível no âmbito da formação profissional (Silva, 2020, p. 16).

repensar a sua direção social e, também, os trabalhos de desenvolvimento de comunidade” pois, se torna “paradoxal” manter a disciplina no currículo (Ferraz, 2019, p.64).

DC passa a ser considerado “espaço por excelência de diálogo com a população organizada” (Gohn, 1991, p.16), que deverá ser ouvida e apoiada. Buscar-se-á em práticas “alternativas” ou “inovadoras”, evitar os conflitos causados pelo aumento do desemprego, a ocorrência de saques e a multiplicação de invasões. Para colocar o país em ordem, reorganizar a sociedade que explode em descontentamentos, seria necessário realizar alianças com sujeitos sociais diferentes, por vezes opostos (Arcoverde, 2021, p.291).

A dialeticidade do DC perpassa por ser um espaço para diálogo com as classes organizadas e ao mesmo tempo amenizar suas reivindicações, que por sinal eram muitas⁸⁵, porém, era vista como o espaço de prática pedagógica, que foi por muitos considerado um espaço de extensão universitária, porém se assim considerarmos, sua perspectiva vincula-se a proposta assistencialista, de prestação de serviço, inorgânica-eventual.

3.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996: A ÊNFASE NA PESQUISA E A QUEBRA DA INDISSOCIABILIDADE

O final dos anos 1980 e o início dos anos 1990 representaram um período de intensa atividade para o Serviço Social, marcado pelos debates em torno da elaboração de Yamamoto (1984)⁸⁶, que foi base para o direcionamento teórico e ético-político do Serviço Social, que culminou no Código de Ética Profissional de 1986 “em que, pela primeira vez, os participantes têm a hegemonia marxista e a possibilidade de ruptura com o conservadorismo“ (Abramides, 2016, p. 468), mesmo que apresentando lacunas que serão superadas no Código de Ética Profissional de 1993.

Esse código superou algumas lacunas do de 1986, ao estabelecer sua dimensão histórico-ontológica, que formulou uma direção estratégica que se contrapôs à lógica do domínio do capital; reconheceu a liberdade como valor ético central e de autonomia, expansão e plena emancipação dos indivíduos sociais; contrapôs-se a todas as formas de preconceito e estabeleceu sua opção por um projeto profissional articulado a uma nova ordem societária, sem exploração, dominação e opressão social de classe, gênero, raça, etnia, faixa etária e orientação sexual. (Abramides, 2016, p. 471).

⁸⁵De acordo com Moura (1988, p.45), dos um pouco mais de 43 milhões e meio de brasileiros, havia mais de 10 milhões de brasileiros em trabalhos autônomos e quase dois milhões e trezentas pessoas desempregadas no Brasil. É importante ressaltar também que a maior população em trabalho precário e desempregada era a população negra considerando pretos e pardos, cenário que ainda persiste até hoje.

⁸⁶Yamamoto (em conjunto com Raul de Carvalho), no livro: *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, faz uma profunda reflexão sobre o Serviço Social na lógica da reprodução das relações sociais na ordem burguesa, trazendo também o aprofundamento da teoria social e do método de análise de Marx.

A em meio a conjuntura neoliberal iniciante no país, o período foi também marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação e outras políticas sociais como direitos fundamentais da população. Em relação ao ensino superior, criava a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária como princípio educacional nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, é crucial revisitar o processo desenvolvimentista adotado pelo Brasil, que tem orientado e continua a moldar a estrutura da educação, especialmente no ensino superior. Esse projeto, influenciado pelos Estados Unidos e legitimando as ações imperialistas do pós-Segunda Guerra até os anos 1970, promove a “modernização” não apenas da educação, mas de diversos setores, financiada pelo capital estrangeiro. Trata-se de um projeto dominante do capital, que conforme discutido por Frigotto (2009), tem duas ideais que se contrapõem:

A primeira refere-se ao desenvolvimento rápido, associado incondicionalmente ao capital internacional, entendendo que o Brasil não possuía tempo e não exigia universidade própria, portanto, não havia necessidade de investir em pesquisa, em ciência e tecnologia. A busca seria por uma ciência de rede, ou seja, parceiros do capital internacional. A segunda, é a de um desenvolvimento sustentado, estimulando o desenvolvimento do mercado interno, isto é, um mercado nacional limitado, conferido ao mercado internacional. Isso fica nítido com o pacto realizado em 1989, por meio do Consenso de Washington que visava reformas para a retomada econômica dos países latino-americanos. (Silva, 2022, p. 31).

Um encontro de 1989, ocorrido nos Estados Unidos, resultou num conjunto de medidas para promover o desenvolvimento e a expansão do neoliberalismo⁸⁷ na América Latina. O Consenso de Washington destina um pacote de privatização e uma política de austeridade econômica para a América Latina.

Neste cenário, a influência do capital se torna cada vez mais evidente, assim como o poder crescente da dominação ideológica e tecnológica. Esta visão de sociedade tem impactado profundamente o Estado brasileiro, que, em sua estrutura organizacional, já não se estabiliza como antes, pois se transformou em um Estado orientado estrategicamente para

⁸⁷O projeto neoliberal representa uma nova fase do capitalismo que, após ser implementado inicialmente no Chile, chegou ao Brasil durante o governo de Collor de Melo (1990-1992) e desde então tem se expandido e intensificado. Em termos econômicos, caracteriza-se por um enfoque de mercado e pela mercantilização da vida. A proposta de um estado mínimo, quase excepcional, visa à mercantilização dos direitos sociais, os quais são progressivamente disponibilizados para que empresas atuem como prestadoras de serviços privados à sociedade. Esse cenário abre espaço para a privatização generalizada dos ativos estatais. No âmbito ideológico, o projeto neoliberal promove valores que seguem a lógica da produção e reprodução capitalista, enfatizando o mérito, a individualização, a competição e o empreendedorismo como ideais predominantes. Para aprofundamento sobre o tema, consulte Freitas, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

atender às demandas do capital internacional em crise. No campo da educação, as discussões se concentram na "qualificação do trabalho", isto é, em uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas. De modo geral, “a política neoliberal impactou profundamente a educação brasileira. Neste contexto, ocorreu o alinhamento dos projetos nacionais, da política econômica neoliberal e das orientações dos organismos financeiros internacionais” (Amorim; Santos; Novaes, 2018, p. 161).

Nesse contexto, a educação é predominantemente orientada para a "qualificação" profissional, entendida como uma forma de mitigar a desigualdade social. O desafio reside na questão da falta de "qualificação" dos indivíduos, o que evidencia a inseparabilidade entre educação e trabalho. Assim, a educação é percebida como um instrumento para manipular e capacitar a força de trabalho. Em um sentido mais estrito, a educação visa formar a força de trabalho necessária para a reprodução da sociedade capitalista.

Os organismos internacionais – intelectuais orgânicos do projeto burguês – tratam as novas expressões da “questão social”, principalmente na periferia capitalista, de forma extremamente conservadora, isolando-as de questionamentos de ordem estrutural e dando-lhes um tratamento superficial, com o financiamento e apoio a programas e projetos de “combate” à pobreza e à inclusão social (Pereira, 2006, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporou as propostas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), apoiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que preconizavam a tecnificação e a privatização do ensino superior, com a perspectiva de implementação do Ensino a Distância (EAD).

A proposta visava reduzir o ensino superior à simples transmissão de conhecimentos voltados para a formação de mão-de-obra pouco qualificada e o treinamento dos indivíduos, caracterizando um ensino fragmentado e parcial, sem fundamentação no tripé ensino, pesquisa e extensão, nem com um caráter educativo transformador. Isso resultou na mercantilização do ensino superior, acompanhada de um discurso falacioso de democratização e ampliação do acesso, especialmente para a classe trabalhadora que historicamente enfrentava dificuldades para ingressar nas universidades públicas.

Cabe ressaltar que, apesar da LDB apresentar a extensão universitária no sentido próximo do que podemos chamar de primeira proposta de extensão universitária brasileira elaborada pelo FORPROEX (1987), com o objetivo de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996), não especifica o princípio da indissociabilidade.

Nesse movimento, o Serviço Social, em especial, a ABESS/CEDEPSS e suas/seus agentes reelaboravam o currículo para a formação do Serviço Social nas IES brasileiras, e se torna “oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social no espírito da nova Lei”, a LDB. Essas diretrizes servirão de base para os currículos das IES no Brasil.

Antes de adentrar na análise das diretrizes, é importante trazer ao debate a pesquisa e a sistematização realizada pela ABESS/CEDEPSS, que resultaram nos “Cadernos de Pesquisa Cedepss” (1994). Os cadernos apresentam uma robusta pesquisa sobre o processo histórico do desenvolvimento do Serviço Social no Brasil de 1960 a 1990. A pesquisa enfatiza a questão da relação teoria e prática e a instrumentalização para o trabalho da/o assistente social, a organização da categoria profissional e seu direcionamento político a partir do Movimento de Reconceituação, que propunha a ruptura com a prática tradicional, assistencialista e conservadora que atende às demandas da classe dominante.

A sistematização apresenta também o suporte teórico que fundamenta a discussão do novo projeto profissional, constatando as seguintes categorias fundamentais⁸⁸: “classes sociais/classe populares; Estado e Instituição e transformação social” (Cedepss, 1994, p.95). Cada categoria ramifica-se em demais conceitos que flexionam a formação e a prática profissional. Daremos ênfase no que foi abordado sobre a formação profissional⁸⁹.

Na categoria de transformação social, apresenta-se no âmbito da formação profissional a investigação/pesquisa participante, focalizando a pesquisa, porém a pesquisa na prática profissional.

[...] as propostas articuladas pelo eixo que aponta investigação/pesquisa participante enfatiza a produção de conhecimentos com um aspecto relevante para o processo de transformação social, apresentando-se como uma estratégia viável de participação da população na produção desse conhecimento. É destacada a importância da pesquisa na questão da articulação teoria/prática. (Cedepss, 1994, p.97).

Essa focalização está relacionada ao que se apresenta nas páginas anteriores do Caderno, a questão da pesquisa está diretamente e quase exclusivamente ligada à prática

⁸⁸Em relação às propostas de ação profissional apresentam-se também 4 eixos categoriais: estratégia de formação de alianças com os movimentos populares e setores populares; prática da educação popular para ações pedagógicas interventivas de mobilização popular; prática de investigação-ação relacionada a pesquisa a partir da realidade para a sua transformação; e prática de assistência no sentido de conscientização e organização para a reivindicação de direitos dos grupos populares. Todas mediadas e “permitindo o desenvolvimento de uma verdadeira práxis” (Cedepss, 1994, p. 53).

⁸⁹Optamos por analisar apenas a formação profissional seguindo a metodologia do Caderno (1), que faz a separação entre a formação e a prática profissional. Inclusive, na maioria das colocações refere-se à prática profissional.

profissional, é quase nula (a não ser na passagem supracitada) ao relacionar com uma metodologia imprescindível para a formação profissional. A palavra **extensão** se quer é citada, inclusive no item que 2.1 que trabalha especificamente a formação profissional.

Ressalta-se que ao destacar a concepção da formação profissional, concebe a necessidade de “um processo amplo de formação técnico-científica [...] no sentido de responder às demandas sociais colocadas para a profissão, devendo os profissionais serem capazes de articular dialeticamente as demandas reais e potenciais que se apresentam para profissão”. (Cedepps, 1994, p. 93).

Aponta ainda a apreensão do contexto das relações sociais e a direção social do projeto de formação profissional ligado com o projeto das classes subalternas, destacando que essa direção fica muito no campo do discurso, no nível da intencionalidade. Esse apontamento traz à tona a possibilidade de que essa “elaboração genérica e vaga” se apresenta pela dificuldade de apreensão da categoria extensão universitária, mesmo que ela já esteja legalizada e praticamente legitimada no universo do ensino superior brasileiro.

Interessante observar que no Caderno 2 há a preocupação com a pesquisa e a extensão⁹⁰ já no currículo de 1982, porém, os cadernos são elaborados no processo final de revisão e reformulação para elaboração das Diretrizes de 1996, sendo que a extensão não ganha centralidade como a pesquisa, que também está relacionada especificamente apenas a prática profissional, ou seja, na pós formação.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 se fundamentam em 11 princípios que objetivam a “capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” (Abepss, 1996, p. 25) das/os assistentes sociais para que tenham competências para trabalhar com as demandas das expressões da questão social. As Diretrizes exprimem a direção política da categoria e as necessidades do aprendizado a partir da realidade das relações sociais no sistema capitalista para pensar estratégias e ações no seu cotidiano profissional.

Alguns princípios evidenciam a relação das propostas debatidas e direcionadas para a extensão universitária, comparando-as com as elaborações do Forproex ao longo dos anos de 1980 e 1990, quando se torna nítida a intencionalidade da incorporação da extensão universitária às Diretrizes.

TABELA 5

⁹⁰Primeira vez que a palavra extensão aparece nos cadernos (1994, p. 48).

Documento ⁹¹ do Forproex (1987): "Conceito de extensão, institucionalização e financiamento"	Princípios DC da ABEPSS 1996
Extensão como um processo que permeia o ensino e a pesquisa, integrando essas atividades, a extensão deve ser parte indispensável da rotina universitária, institucionalizando-se tanto do ponto de vista administrativo como da prática acadêmica.	1- Flexibilidade de organização dos currículos
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.	5 - Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade
Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.	7 - Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional
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.	8 – Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Forproex/Renex; Abepss

⁹¹Escolhemos esse documento para comparação, pois ele será base para todos os debates e posicionamentos do FORPROEX até a criação do Plano Nacional de Extensão em 1999.

A extensão universitária é apresentada como elemento constitutivo e essencial da formação profissional, que indissociado do ensino e da pesquisa, contemplará os princípios e os aprendizados necessários expostos nos núcleos de fundamentação⁹². Inclusive, a incorporação da extensão vinculada à concepção de extensão universitária do Forproex ratifica a direção política do Serviço Social, que se concretizaria na formação profissional via a concepção de extensão universitária popular. Essa é a lógica inovadora na organização dos currículos, “na qual os componentes curriculares, tais como disciplinas, oficinas, laboratórios, seminários temáticos e demais atividades complementares, além do estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ganham uma dimensão de totalidade estruturante e integradora do projeto educacional” (Raichelis, 2019, p.77).

A formação profissional ocupa centralidade no perfil profissional que queremos para a sociedade, visto que esta pode tanto formar um perfil fatalista e determinista, inerente ao sistema capitalista, quanto uma formação profissional que compreende as determinações sócio-históricas e, na dinâmica do sistema capitalista, vê possibilidades de engendrar mudanças, pois o movimento dialético permite a construção de caminhos, que impulsionam uma outra ordem societária (IAMAMOTO, 2015). Nesse sentido, a extensão universitária torna-se imprescindível, pois possibilita a apreensão da realidade a partir da construção coletiva do conhecimento entre sociedade e comunidade acadêmica proporcionando o pensar dessas possibilidades de alteração da sociedade. (Pini; Santos; Silva; Teixeira, 2022, p. 9).

Entretanto, na materialização das atividades de ensino, a extensão universitária fica aquém nas Diretrizes Curriculares. Ao inseri-la apenas como atividades complementares⁹³, rompe com o princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, princípio fundamental para a formação profissional na compreensão da totalidade social na relação

⁹²Os Núcleos de Fundamentação são: 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social: Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional; 2) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira: Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social etc; 3) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional: O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. (Abepss, 1996, p. 28-33).

⁹³Cabe ressaltar que as atividades complementares não necessariamente são vinculadas a programa e projetos de extensão ou ações extensionistas, dando espaço para que os cursos não concretizem a formação pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

entre teoria e prática, ficando a prática vinculada quase que totalmente ao estágio. Paradoxalmente, rompendo com a indissociabilidade, rompe também com a nova lógica para a formação, afastando-se da articulação efetiva entre Ensino-Pesquisa-Extensão, desfavorecendo “uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional” (Abepss, 1996, p. 27).

A focalização no ensino e especialmente na pesquisa fica evidente também nas Diretrizes Curriculares, principalmente no Núcleo de Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, pela inclusão de matéria básica (Pesquisa em Serviço Social), como pela necessidade do TCC para conclusão da formação que indica ser “preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso” (Abepss, 1996, p. 39).

Essa focalização no ensino e na pesquisa se prolongará até os dias atuais, sendo interrompida pela obrigatoriedade da curricularização da extensão universitária em todos os cursos a partir da normativa do MEC de 2018. O questionamento que fica é: por que e qual o motivo da ênfase no ensino e na pesquisa? Para responder a essas perguntas partiremos de algumas análises de elementos que estão imbricados: i) a aprovação das Diretrizes Curriculares pelo MEC em 2002; ii) o adensamento da pesquisa no Serviço Social iii) o teorismo vinculado ao conservadorismo e iv) a indisponibilidade de financiamento.

As Diretrizes Curriculares para os cursos do Serviço Social aprovadas pelo MEC em 2002 apresentaram significativas alterações em comparação à proposta de Diretrizes Curriculares apresentadas ao ministério pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social⁹⁴. De acordo com Pereira (2021, p.55) e Ferraz (2019, p. 75), as alterações no perfil de formandos, na competência e habilidades, o enxugamento dos princípios e dos núcleos de fundamentação da formação profissional, bem como a supressão total dos conteúdos de estudo que especifica as matérias curriculares, causou uma “forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social.” (Iamamoto, 2015, p. 445).

Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo retirando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mantém a flexibilidade dos currículos e a extensão também é colocada dentro das atividades complementares, da mesma forma como é apresentada nos

⁹⁴A comissão era composta por: Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda VillelaIamamoto e MariangelaBelfioreWanderley.

documentos de 1996 da Abepss e de 1999 da Comissão. Em discordância a Ferraz (2019, p. 76), consideramos que a alteração realizada pelo MEC não impacta na visão de extensão universitária apresentada para a formação do Serviço Social nas Diretrizes. Como apresentado pela própria autora:

Na construção do projeto de formação, o documento avança por incluir diversos componentes curriculares e não apenas o ensino e pesquisa. Entretanto, no que se refere a extensão, o conteúdo é lacunar ainda que especifique a participação em projetos de extensão, fica subentendido que está se pressupondo uma atividade contínua nas atividades de extensão para que estas possam ser computadas como atividades extracurriculares. O documento não faz nenhuma interlocução ou indicativo sobre o que é ou deva ser considerado como extensão, ou ainda um maior detalhamento daquilo que a área irá definir como tal. (Ferraz, 2019, p. 75).

Cabe ressaltar ainda que, na revista *Temporalis* número dois do ano de 2000, apresentou-se um debate aprofundado sobre a implementação das diretrizes curriculares, as polêmicas e desafios finalizando com o Relatório da Oficina Nacional das Diretrizes Curriculares. Nos textos apresentados, apenas três⁹⁵ fazem menção à extensão universitária, entretanto de forma muito superficial, apenas pela questão da repetição da indissociabilidade.

Interessante ainda é observar que o debate sobre o aprendizado da prática profissional e a instrumentalidade passa apenas pelo crivo do estágio e da pesquisa. Ao apontar a necessidade de se criar uma nova concepção de ensino em Serviço Social, ao se indagar: “Com quais mecanismos?” aponta-se que:

[...] tal qual como ensino teórico-prático, oriundo da produção coletiva de diversos sujeitos com níveis de responsabilidade e papéis diferenciados, implica um trabalho conjunto entre professores, supervisores, estudantes, dirigidos à criação de metodologias capazes de permitir a síntese a que nos referimos: entre a transmissão e captação de conhecimentos teóricos críticos e a aquisição de valores/princípios éticos-políticos e habilidades. (Guerra, 2020, p. 160).

Parece óbvio, mas em nenhum momento a extensão universitária foi considerada como um espaço que promovesse e quem sabe garantisse as necessidades de aprendizado com base na interrelação entre teoria e prática. Compreendemos, inclusive, que a extensão garantiria a quebra desse olhar enviesado de que na teoria, a prática é outra. Será somente na sistematização do balanço da Oficina Nacional, que a extensão se apresenta, efetivamente, inclusive com alguns encaminhamentos, porém, permanece o foco no estágio/ensino e na pesquisa.

⁹⁵Texto 1: As novas diretrizes curriculares para a Formação Profissional do Assistente Social: Principais Polêmicas e Desafios; texto 7: Desafios da Prática ao Novo Currículo de Serviço Social e texto 9: Aonde nos Levam as Diretrizes Curriculares?.

A segunda análise parte da adoção de uma “postura investigativa” (Cardoso, 1998, p.31) do Serviço Social que objetivava a sistematização teórica da prática profissional, marcando o período entre os anos de 1970 e 1990 de abertura de programas de pós-graduação de mestrado e doutorado em todo o Brasil.

[...] crescente adensamento teórico do Serviço Social enquanto área de conhecimento cujo desenvolvimento substantivo, nas três últimas décadas, revela-se na qualificada produção intelectual sobre uma diversidade de objetos demarcados a partir de diferentes expressões da questão social, com destaque para os trabalhos e as políticas sociais, e dos fundamentos específicos da profissão, que ampliam a interlocução com outras áreas do saber e sustentam o reconhecimento institucional desta área pelos órgãos de fomento à pesquisa, Capes, CNPq e Finep, desde 1984, além de instituições estaduais de amparo e apoio à pesquisa. (Abreu, 2008).

Diante desse adensamento, a categoria se reconhece e é reconhecida como pesquisadora. Esse reconhecimento implica ainda na incorporação da Cedepss à Abess que se tornará Associação Brasileira de **Ensino e Pesquisa**⁹⁶ - ABEPSS, alterando também seu estatuto, colocando como finalidade primária “propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social que associe organicamente ensino, pesquisa e extensão e articule a graduação com a pós-graduação” (Abepss, 2019). A extensão aparecerá superficialmente no bordão ensino, pesquisa e extensão ao se referir à defesa dos interesses nas agências de fomento, essas que inclusive ignoram a extensão universitária como processo de produção de saber. As demais finalidades são defesas e fomentos específicos à pesquisa.

Para elaborar as reflexões sobre o teorismo vinculado ao conservadorismo que levará a análise da inferiorização da extensão universitária perante a pesquisa e o ensino, nos basearemos na elaboração de Iamamoto (2015) e Boschetti (2015), necessariamente nessa ordem, pois que suas análises se complementam.

Para Iamamoto (2015), o teorismo se sustenta na máxima de que a necessidade da base teórico-metodológica sustente por si só a apropriação e interpretação da realidade. De fato, a base teórico-metodológica adquirida principalmente através do ensino, mas principalmente através da pesquisa, proporcionará uma bagagem teórica para a leitura da realidade, da história e do movimento da sociedade. Logo, a afirmativa não é falsa. Porém,

⁹⁶Não estamos querendo apontar que a extensão universitária deveria ser incorporada no nome da associação, primeiro que só a inserção da extensão do nome da associação não garante a colocação da extensão como espaço privilegiado ou que incorporação será efetiva além do discurso do tripé. Segundo, se realizarmos uma busca rápida das associações acadêmicas dos demais cursos, identificaremos que quase nenhuma delas incorpora a extensão em seus nomes. A questão é que no estatuto e de acordo com o processo histórico do Serviço Social (conforme foi apresentado) a pesquisa e o ensino (mais a primeira que o último) tem lugar privilegiado na compreensão da formação social.

esse “teoricismo estéril” se torna insuficiente, desta forma, é necessário “pisar no chão” da realidade.

O domínio teórico-metodológico só se completa e se atualiza ao ser frutificado pela história, pela pesquisa rigorosa das condições e relações sociais particulares em que se vive. Requer o acompanhamento da dinâmica dos processos sociais, como condição, inclusive, para a apreensão das problemáticas cotidianas que circunscrevem o exercício profissional. Expresso de outra forma, talvez mais clara: só o domínio de uma perspectiva teórico-metodológica, descolada seja de uma aproximação à realidade, do engajamento político, ou ainda de uma base técnico-operativa, ele, sozinho, não é suficiente para descobrir e imprimir novos caminhos ao trabalho profissional. (Iamamoto, 2015, p. 54).

É, portanto, imprescindível que na formação profissional compareça o tripé ensino, pesquisa e extensão. A extensão é o chão para a elaboração teórica, pois vale lembrar que a concepção de extensão proposta trata da produção de conhecimento científico coletivo, a partir da realidade com direção social para a transformação dessa realidade.

A reflexão de Boschetti (2015) complementa a de Yamamoto (2015) no que tange ao teoricismo como expressão do conservadorismo. Sua reflexão inicial aponta que

[...] o conservadorismo nunca deixou de permear a formação e o trabalho profissional. Por vezes explícita, por vezes implicitamente, sempre esteve presente, e também não é uma exclusividade do Serviço Social. Defende-se, portanto, que o conservadorismo não é um traço exatamente novo e atual que distanciaria uma “base” conservadora de assistentes sociais de uma suposta “vanguarda” progressista. O que orienta essas reflexões é uma perspectiva que defende que o conservadorismo é, e sempre será, alimento imprescindível da reprodução do capital, e por isso nunca sai de cena. Ou seja, é um alimento central para conservar a sociedade capitalista e sempre estará a seu dispor. (Boschetti, 2015, p. 639).

A autora apresenta que avanços de traços conservadores se apresentam na formação a partir do metodologismo, teoricismo acrítico, aligeiramento da formação, pragmatismo, o voluntarismo e o contentamento com o possibilismo⁹⁷. Nosso destaque será dado ao metodologismo, que para Boschetti

[...] ressurge sob a forma de ênfase no tecnicismo e legalismo positivista, como elemento crucial na formação e na pesquisa, em detrimento do questionamento, da crítica, da grande política como elementos fundamentais do pensamento crítico. Fortalece-se a suposição de que uma boa técnica, ou um arsenal de técnicas, pode substituir a análise crítica e a ação política coletiva na transformação do real. Daí decorrem elaborações teórico-metodológicas orientadas por abordagens conservadoras, prescritivas ou descritivas, que realçam o empirismo e rebaixam o pensar crítico e a intervenção comprometida com a transformação coletiva. (Boschetti, 2015, p. 647).

O teoricismo acrítico que se caracteriza,

⁹⁷Os significados de cada determinação podem ser verificados no texto “Expressões do conservadorismo na formação profissional”. Ivanete Boschetti - Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

[...] como conceituação operacional e adoção de categorias pós-modernas e conservadoras das Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, Psicologia e Antropologia), que aceitam sem criticidade as teses do “fim da história”, ou mesmo teorias que defendem as relações mercantis, ainda que sob a égide da social-democracia. Trata-se da ênfase às abordagens abstratas que não desvendam o real em sua totalidade e reiteram a conservação de relações mercantis e mercantilizadas. Abordagens que supõem, falsamente, que a neutralidade é possível e não percebem (ou escondem) que a suposta neutralidade ou acriticidade é uma poderosa arma da conservação. O teorismo acrítico incorpora no arcabouço teórico do Serviço Social categorias próprias do arsenal conservador, como integração, vigilância, vulnerabilidade, empoderamento, justiça social, terceiro setor, entre outras. e pragmatismo. (Boschetti, 2015, p. 647).

E o pragmatismo que

[...] alimenta um tipo de formação, mas também de trabalho profissional, baseado na filosofia utilitarista, no imediatismo, no famoso discurso de que “na prática a teoria é outra”. Tal postura leva à negação da teoria, à adesão ao praticismo acrítico, à ação imediatista, desprovida de compromisso político com a transformação estrutural das relações socioeconômicas. É preciso compreender que nenhuma teoria “se aplica” ao e no real. A teoria é o real captado pelo pensamento (o concreto pensado), que busca explicar os fenômenos da realidade em uma perspectiva de totalidade. A teoria pode subsidiar a ação profissional e/ou política na transformação do real, por isso é uma mediação para a ação. Teoria não é e nunca será uma receita de intervenção profissional. (Boschetti, 2015, p. 648).

As determinações em destaque compõem a dificuldade do rompimento da perspectiva tradicionalista de pesquisa e ensino/aprendizagem. Essa perspectiva hierarquiza e nega o diálogo entre saberes popular e erudito, e a possibilidade de construção de conhecimento coletiva e crítica comprometida com a transformação social.

Fortalece-se a suposição de que uma boa técnica, ou um arsenal de técnicas, pode substituir a análise crítica e a ação política coletiva na transformação do real. Daí decorrem elaborações teórico-metodológicas orientadas por abordagens conservadoras, prescritivas ou descritivas, que realçam o empirismo e rebaixam o pensar crítico e a intervenção comprometida com a transformação coletiva. (Boschetti, 2015, p. 639).

Em síntese, considerando as determinações apresentadas, a proposta de formação profissional com resquícios de um viés conservador, tem base na educação acrítica, na formação de mão-de-obra especializada com transmissão de conhecimento para atender às necessidades de mercado. Constrói-se, assim, um conhecimento em si mesmo, sem base material na realidade.

A partir de um viés positivista, nega-se as classes sociais e seu conflito, ao mesmo passo que se rechaça o conhecimento popular como parte do conhecimento coletivo voltado à transformação social. Por esses motivos, a ênfase se dá nos elementos ensino e pesquisa (às vezes até de forma separada), rompendo-se com a indissociabilidade para a construção de um novo tipo de formação e conhecimento que extrapola e supera a formação tradicional, que tem

como direção do projeto ético-político o horizonte da emancipação humana. É por isso, também, que o debate da investigação/pesquisa-ação foi tão combatido.

Entretanto, nada é um raio em céu azul! O conservadorismo na formação profissional é (re)alimentado pelo projeto de educação neoliberal em curso no país. Ratificando o Consenso de Washington (1989), o "Protocolo de Bolonha" de 1999 determinará a contrarreforma do ensino superior da América Latina, especialmente no que se refere a mercantilização das políticas públicas, aqui representadas pela educação. A privatização do ensino financiado pelo Estado, incentivo ao ensino a distância a "diversificação e massificação do ensino e de reconfiguração das profissões [...] com clara tendência de alinhamento da formação "por baixo", mais focada na aprendizagem e competências, bem como currículos mais curtos e flexíveis. (Boschetti, 2015, p. 645), destruindo a compreensão da formação com base no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo diante das investidas do Estado neoliberal, que aumentou a repressão policial e a criminalização dos movimentos sociais, buscando dismantelar suas estruturas organizativas, os movimentos sociais resistiram vigorosamente, denunciando as ações do Estado e suas formas de exploração e dominação demandadas pelo capital estrangeiro.

Destacam-se os expressivos movimentos sociais na América Latina no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Um evento marcante foi a Marcha Popular pelo Brasil em 1999, organizada por diversos movimentos populares como o Movimento Sem Terra (MST), a Central de Movimentos Populares, a Via Campesina e a Consulta Popular. Esta marcha culminou na 1ª Assembleia Nacional da Consulta Popular, com o objetivo principal de desenvolver um projeto popular para o Brasil sob o lema "O Brasil que queremos: Assembleia popular mutirão por um novo Brasil". No mesmo ano, também surgiu o "Grito dos Excluídos", um movimento que continua mobilizando ações até hoje, especialmente no dia sete de setembro de cada ano.

Em um contexto de intensas lutas e resistências, chegamos à eleição de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para os governos de 2003 a 2010. Esse episódio representou o ápice para a classe trabalhadora, pois tínhamos como representante alguém que emergiu das lutas populares. Durante esse período, observamos significativos avanços: várias políticas sociais beneficiaram a classe trabalhadora, elevando o poder de consumo da população. Por outro lado, os setores mais ricos obtiveram lucros extraordinários.

A economia política singular da era Lula e que teve continuidade em linhas gerais com Dilma - porém, em um ambiente externo e interno desfavorável, o que teve implicações políticas e econômicas profundas – engendrou impactos materiais intensos sobre a vida dos que viviam em pobreza extrema ou absoluta, mesmo que

não pela expansão dos direitos universais, o que implicaria efetivas reformas. Mas, é preciso constatar e reconhecer, favoreceu em proporções muito maiores os ricos, com atenção especial ao agronegócio, às chamadas campeãs nacionais do setor alimentício e da construção civil e ao capital portador de juros nas suas variadas formas, além de atrair capital estrangeiro para o novo Eldorado brasileiro. (Behring, 2021, p. 177).

Desta forma, Lula não rompe com o projeto neoliberal; ao contrário, adota uma política que permitiu a intensificação da ofensiva neoliberal nos aspectos econômico, político e social. Esse período foi marcado por uma significativa acumulação de capital, um aumento na exploração da classe trabalhadora, e pela desmobilização e despolitização das massas, além do cooptação das lideranças dos movimentos sociais. Isso resultou em uma profunda crise nas organizações e nos movimentos de base.

Tal crise tem dois determinantes principais: primeiro, expressa-se num evidente esvaziamento dos movimentos sociais que tiveram seus quadros absorvidos pela máquina estatal do governo federal, (...); o segundo (...) expressou-se no abandono, por parte do PT, da crítica e da resistência ao neoliberalismo, tendo em vista que o governo federal tem na Presidência [tinha] o representante máximo do Partido dos Trabalhadores (Braz; Matos, 2008, p. 178-179, grifo do autor).

Nesse interim, o projeto neoliberal de educação seguia a todo vapor⁹⁸.

Os incentivos são realizados por meio de isenções fiscais e até mesmo com a injeção de dinheiro público. Contudo, no mesmo período, as universidades públicas, que estavam em expansão, careciam cada vez mais de verba pública para se manter funcionando. Os cursos de graduação disponíveis no ensino privado eram tanto presenciais como na modalidade à distância, sendo essa modalidade a que teve maior adesão pelas “instituições financeiras de ensino” - assim podemos chamá-las - uma vez que o ensino à distância proporciona um maior lucro às instituições. Com um discurso extremamente sedutor – de defesa da democracia, do acesso à educação, do exercício da cidadania, abre-se ao mercado um campo extremamente lucrativo que é o ensino a distância [...] (Pereira, 2010, p. 152 *apud* Almeida; Silva; Santos, 2019, p. 4).

O Ensino a Distância (EAD) começou a ser introduzido na área do Serviço Social a partir de 2006, e desde então, os órgãos representativos dessa profissão têm se mobilizado contra o avanço dessa modalidade⁹⁹. Isso se deve à compreensão de que o EAD é incompatível com as Diretrizes Curriculares e causa prejuízos à formação, contribuindo para a precarização do ensino na área.

⁹⁸A concretização do incentivo público às instituições de ensino privadas, se dá a partir do Programa de Universidade para Todos (PROUNI) e do Financiamento Estudantil (FIES), em contrapartida, lança-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

⁹⁹Destaca-se as campanhas: Educação não é fast-food: diga não à graduação a distância no Serviço Social” (2011) que foi censurada, suspendendo-a judicialmente; Seminário Nacional em Defesa da Educação com qualidade: a graduação a distância em debate, em conjunto com o Andes-sn (2011). E o material produzido “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social” - volume 1 e 2 (2011 e 2014).

Essa é a porta para adentrarmos na outra questão, a indisponibilidade de financiamento para as atividades extensionistas. O direcionamento seguiu a lógica neoliberal de transferência do investimento público para o setor privado, enquanto os recursos destinados aos equipamentos públicos foram reduzidos drasticamente, resultando no sucateamento desses espaços. As universidades públicas, em particular, têm enfrentado graves consequências dessa política, especialmente no que se refere à garantia de permanência estudantil, apesar da criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES em 2010.

Mesmo com o determinante da indissociabilidade, a extensão universitária ainda é hierarquizada quando se trata de recursos, sendo que até o momento não possui um fundo público próprio de fomento às ações extensionistas, principalmente nas universidades públicas.

Cabe ressaltar que existiu um Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), criado em 1993, porém foi interrompido antes da instituição da LDB (1996). Este programa apresentava a possibilidade de “financiamento da Extensão Universitária e da **elaboração teórico conceitual, especificamente a definição das diretrizes e objetivos da Extensão Universitária**, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação.” (Forproex, 2012, p.26), a partir do princípio da indissociabilidade.

Imbuídos da ideia de Estado mínimo para as Políticas Sociais e Estado máximo para o mercado, transformou-se a educação em mercadoria/serviço, disputando intensamente os rumos da educação brasileira, tanto no que se refere à destinação de recursos financeiros para a sua funcionalidade, quanto em relação à questão ideológica, colocando as universidades em estado crítico. Se já não havia fomento à extensão universitária, mesmo sendo colocada sua curricularização nos Planos Nacionais de Educação 2001 e 2010 e, posteriormente, nos planos de 2014-2024, a inexistência de financiamento específico impossibilita ainda mais a sua efetivação, sendo um dos maiores desafios para a sua concretização.

A subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade. [...] O ensino tende a ser reduzido “ao treinamento, à transmissão de conhecimentos ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado”. (Iamamoto, 2015, p. 436-437).

Portanto, a centralidade no ensino não se faz de maneira despropositada, é projeto de formação que descredibiliza e desconsidera a extensão universitária, principalmente por se tratar de um espaço de formulação crítica com base no tripé, e especialmente com a

dialogicidade entre universidade e sociedade, considerando também que a pesquisa possui fomento na graduação para as atividades de Iniciação Científica.

No próximo item voltaremos a tratar do financiamento da extensão ao analisar a curricularização da extensão universitária no Serviço Social. Adiantamos que o não financiamento e o desfinanciamento são dignos de protesto quando do planejamento e da implementação das Diretrizes Curriculares do MEC (2018).

3.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E O POSICIONAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL

Dada a urgência do debate sobre a curricularização da extensão universitária, a ABEPSS Nacional promoveu uma *live* para divulgação do “Documento Preliminar acerca da curricularização da extensão”¹⁰⁰ que pretendeu subsidiar o processo de implementação da curricularização da extensão nas UFAs de todo o Brasil. Além de uma breve explanação sobre a extensão universitária e referenciais sócio-históricos, vários pontos foram abordados no documento, como “nós para a implantação nos cursos de Serviço Social” (Abepss, 2021, p. 23), sendo um deles, objeto dessa pesquisa, e ao qual daremos ênfase, é a concepção de extensão universitária; porém, todos os demais “nós” estão completamente interligados à concepção de extensão universitária popular. Destrinharemos cada opção até chegar enfim no item da concepção.

Em relação “ao cômputo geral da carga horária docente”, a ABEPSS salienta que a possibilidade de diminuição da hora-aula em sala de aula não deve significar a diminuição do quadro de docentes, sendo necessário que a carga-horária da extensão seja computada como carga horária aos docentes. Acreditamos que essa questão está vinculada à concepção pois, na extensão universitária popular, a/o docente tem papel fundamental na construção do planejamento, execução e avaliação das atividades extensionistas. Lembremos que a extensão universitária popular exige dialogicidade contínua e constante, pois é um processo de aprendizado mútuo, no qual a troca de saberes entre docente, discente e técnico é imprescindível para a sua realização.

Cabe ressaltar também que estamos apontando que a extensão universitária popular curricularizada é trabalho, trabalho pedagógico intenso, mediado pelo corpo docente. Se é

¹⁰⁰O documento definitivo lançado em Dezembro de 2022 não sofreu significativas alterações.

tempo de trabalho, deve ser igualmente remunerado como acontece com o tempo em sala de aula. Assim sendo, exige mais docentes e não menos.

Outro ponto abordado no documento é “a especificação do tipo de atividades que pode ser creditada como extensão”. Esse ponto é crucial para a concepção de extensão universitária que defendemos curricularizar. Acerta a ABEPSS ao enfatizar a necessidade das atividades extensionistas serem contínuas e vinculadas à concepção de extensão popular, orientando que dentre as possibilidades disponibilizadas pelas Diretrizes do MEC, a extensão defendida contempla programas e projetos, o que traz uma grande preocupação com a prestação de serviço. Em relação a isso, salienta que “caso, a minuta/resolução geral da universidade traga a previsão da prestação de serviços, é fundamental que esta venha devidamente qualificada como está na Política Nacional de Extensão Universitária” (Abepss, 2021, p. 25).

Como já apontamos nos capítulos anteriores, as atividades como cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços não devem se encerrar em si mesmas, elas podem fazer parte como atividade extensionista dentro de um programa ou projeto, caso contrário estaremos realizando o contrário da extensão popular, ou seja, uma extensão eventista, engessada, sem dialogicidade que apenas produz a transmissão do conhecimento de cima para baixo, podendo, inclusive, nem chegar à sociedade/comunidade fora dos muros da universidade. Damos destaque à prestação de serviços pelo risco que oferece de se transformar em espaço de mercantilização do conhecimento, na intenção da instituição lucrar com as atividades de extensão, podendo também apresentar um caráter assistencialista através de serviços que deveriam ser direitos sociais básicos de responsabilidade do Estado.

Assim, “a atenção para a realidade das e dos estudantes trabalhadoras e trabalhadores” é imprescindível no processo de curricularização. Por essa razão, enfatizamos a defesa da curricularização da extensão popular que contempla a extensão universitária como espaço para cumprir o papel social da universidade, que visa a transformação social e a emancipação humana da classe trabalhadora, e considerar que a classe trabalhadora está e faz parte da formação profissional, que é ela que em sua maioria já teve seus direitos violados e que o direito da formação profissional qualificada pela extensão universitária deve ser para todo o corpo discente.

A quarta colocação refere-se a um dos principais gargalos para a realização da curricularização da extensão e relaciona-se às fontes de financiamento. Essa é uma questão antiga quando se trata da extensão universitária, em especial do PNEU e hoje das DCEU, pois a cada alternância de poder no Governo Federal cobra-se a disponibilização da verba pública

para as universidades conseguirem realizar as atividades de extensão. Porém, o que se vê é a reiteração de um descompromisso com a alocação de recursos para esse fim, com as universidades cada vez mais sucateadas para serem privatizadas, é a privatização por dentro da universidade.

No atual contexto da realidade brasileira, particularmente com a tramitação de Projetos como o Future-se, que se apresenta como a proposta de busca por recursos próprios, fora do orçamento do Estado e, que significam efetivamente avanço do neoliberalismo para aprofundar a privatização da educação, compreendemos que a questão do financiamento terá impacto sobre o processo de curricularização da extensão. Neste sentido, torna-se estratégico pactuar junto à universidade as fontes de financiamento para as novas atividades de extensão que serão propostas assim como reivindicar financiamento público para todas as ações propostas. A defesa da concepção de uma extensão popular comunicativa e orientada para os processos de uma educação emancipatória passa pela disputa e discussão democrática nas universidades e nos cursos acerca do financiamento e acesso a recursos para a implementação das atividades extensionistas. (Abepss, 2022, p. 26)

Conforme aponta o atual presidente do Forproex, o Prof. Hélder Eterno da Silveira¹⁰¹, “o lugar da extensão é no orçamento plurianual, não podemos tratar um elemento essencial do ensino com um fomento/financiamento complementar”. E continua afirmando que a extensão é operacionadora da indissociabilidade, sendo altamente envolvida com o desenvolvimento social. Para que seja efetivada a universalização da extensão universitária, como propõe a curricularização da extensão, é necessário financiamento.

O questionamento é irrefutável: como curricularizar a extensão universitária a partir da concepção de extensão popular sem financiamento? Essa questão se apresenta em ambos os documentos da ABEPSS, mas também nos debates das Oficinas Regionais¹⁰² e Nacional¹⁰³ da ABEPSS. Há uma ausência do financiamento pelo MEC que pode acarretar em “voluntarismo, messianismo ou ainda como prática individualizada de alguns docentes e não, como projeto formativo” (Abepss, 2023). Além disso, são apontadas as dificuldades de recursos materiais como transporte, sendo uma questão também a segurança das/os estudantes e docentes em utilizar transporte próprio nas práticas fora da universidade. Essas preocupações levaram ao seguinte encaminhamento na plenária final: “Incidir nas instâncias coletivas de articulações e enfrentamentos das formas de financiamento para garantir as condições de implementação da extensão, com destaque para o seguro” (Abepss, 2023). Sobre

¹⁰¹ Fala realizada na audiência pública ocorrida na Comissão de Educação do dia 25 de maio de 2023. A audiência foi gravada e pode ser acessada através do link: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/67777>.

¹⁰² As Oficinas Regionais da ABEPSS ocorreram de Setembro a Outubro de 2023 e tinham como tema “FORMAÇÃO ANTIRRACISTA e projetos societários no contexto da flexibilização do ensino superior”.

¹⁰³ Com a mesma temática das Oficinas Regionais, a Oficina Nacional ocorreu em Recife-PE nos dias 27, 28 e 29 de outubro de 2023. Contou com um colóquio de graduação específico sobre a curricularização da extensão e seus desafios.

o financiamento ressalta-se ainda uma questão extremamente relevante abordada na audiência pública pela Deputada Dandara (PT-MG), quando destacou que dentro do financiamento da extensão universitária é urgente a garantia da permanência estudantil, ou seja, deve-se garantir bolsa acadêmica à extensão universitária também, assim como é para o ensino e a pesquisa por meio da iniciação científica.

A penúltima questão refere-se à possível descaracterização da extensão ao relacioná-la ao estágio, quando considerado que o projeto de extensão pode ser espaço para estágio. Destaca-se que ambas as atividades possuem particularidades e exigências que devem ser consideradas para a sua realização. Essa questão se une à última a ser destacada, que apresenta a preocupação da dupla creditação, que pode ocorrer tanto em relação ao estágio, como com as horas complementares, lembrando que a extensão universitária curricularizada terá seus créditos computados à parte das horas complementares, mesmo que a extensão universitária esteja apresentada e indicada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS nas atividades complementares.

Esses itens desenvolvidos até aqui remetem diretamente à concepção da extensão universitária. Foram analisados de forma separada, porém todos se entrelaçam como verdadeiros nós emaranhados de forma confluyente. E mesmo que o item da concepção da extensão universitária não especificar detalhadamente o que entendemos por extensão universitária popular, fica nítido nos demais elementos qual o direcionamento da ABEPSS tendo como base o Projeto Ético-Político do Serviço Social, bem como as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

O direcionamento da curricularização da extensão universitária fica nítido ao abordar que a concepção de extensão popular é aquela

- Que se balize pelo método da educação popular pois coloca como ponto de partida à autonomia dos sujeitos e construção de alternativas junto com eles respeitando seus interesses;
- Que reafirme a atualidade do significado da relação profissional com os movimentos sociais redimensionando criticamente a formação e o perfil profissional fortalecendo os processos de renovação profissional;
- Que referencie práticas educacionais emancipadoras como forma de superar o enfoque de “difusão” atuando com maior inserção na realidade social e política brasileira.

[...] Assim, compreendemos que o processo de curricularização da extensão em si pode potencializar a formação de maneira a colocar o conjunto dos estudantes em relação direta com a realidade brasileira em suas diversas expressões; potencializar contornos cada vez mais imbricados e indissociáveis na relação teoria e prática, o que já se constitui como importante para todas as áreas de formação. (Abepss, 2022)

Dessa forma, tanto o documento preliminar (2021) como o final (2022), mesmo que tenham sido realizados a partir de uma amostra¹⁰⁴ muito pequena das UFAs do Brasil, demonstrando inclusive a dificuldade de as UFAs realizarem a implementação da curricularização da extensão.

É preciso ressaltar, também, a morosidade da categoria em realizar o debate sobre a curricularização da extensão universitária, considerando que as Diretrizes do MEC foram aprovadas e disponibilizadas no final de 2018. Já era possível a gestão de 2019-2020¹⁰⁵ realizar possíveis debates, porém não tivemos uma atividade na Oficina Nacional, ocorrida em Campinas, que abordasse a questão da extensão universitária e sua curricularização.

Um ponto importante é que nenhum dos documentos apresentou a necessidade da avaliação contínua das atividades extensionistas, principalmente para verificar se o planejado para as atividades manteve-se fiel à concepção de extensão universitária popular. O processo avaliativo ajudaria a identificar os desafios e possibilidades para as demais atividades propostas. Pela sua relevância, a avaliação tem um capítulo exclusivo, tanto nas DCEU (2018) como na PNEU (2012).

3.3.1 O APROFUNDAMENTO DA CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO POPULAR A PARTIR DA PRÁXIS ANTIRRACISTA

No documento da ABEPSS sobre a curricularização há uma observação que nos chama a atenção. Temos pouca apropriação e pesquisa referente à extensão universitária, e em especial a concepção de extensão. Iamamoto (2015, p. 461-465) e Wanderley e Paz (2022, p.49-50) apresentam que a formação profissional, assim como os movimentos sociais, tem sido áreas de menor interesse de pesquisa dentro do Serviço Social. Reforça-se a colocação a partir do momento em que, na Plataforma Antirracista da ABEPSS, a formação profissional foi

¹⁰⁴Apenas sete UFAs responderam à pesquisa da ABEPSS sobre a implantação da curricularização. Há um trabalho detalhado sobre os resultados da pesquisa. Esse trabalho foi apresentado no V SINESPP e tem por título: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: perspectivas e práticas nos cursos de graduação em Serviço Social. (Moraes, E. S.; Araújo, J. V. O., 2024).

¹⁰⁵Afirmo essa questão diante do acesso ao relatório final de gestão da Regional Sul II, e também por ter feito parte como representação discente de graduação na gestão e estar ativamente enquato militante da ENESSO na região VII. Houve uma tentativa específica dessa regional, em realizar uma pesquisa via google forms sobre para "detectar a situação geral dos cursos, no sentido de ações que nos fortaleçam como área de formação em serviço social", uma das questões referia-se a curricularização da extensão, em especial se o debate já estava ocorrendo nas UFAS, das 13 UFAS respondentes (1 pública e 12 privadas) afirmaram ter iniciado o debate na instituição, mas sem concretizações da implantação no currículo.

direcionada ao eixo “outros” não tendo um item específico, sendo que dentro da pasta (*link*¹⁰⁶) há apenas três indicações bibliográficas sobre a temática.

Desta forma, é sintomático que o Serviço Social tenha algumas dificuldades em relação a compreensão da concepção de extensão universitária e em como situá-la no âmbito da reflexão sobre a formação e o trabalho profissional, considerando o processo de curricularização da extensão. A pesquisa levantada por Freitas (2021, p. 52) aponta que pesquisa em 73 periódicos, a partir dos descritores extensão universitária, extensionista e extensão, resultou em 46 produções das quais apenas 16 “abordavam, direta ou indiretamente as contribuições de práticas extensionistas ao Serviço Social”. Confirma essa carência de acúmulo, o que foi constatado por Ferraz (2019) e, principalmente, Pini et al. (2022, p.1-12), ao analisar o significado atribuído à extensão universitária pelo Serviço Social.

Há um caráter popular em suas atividades, ou seja, a metodologia da extensão está relacionada diretamente com a educação popular. Porém, alguns equívocos apresentam-se no que tange a compreensão do que é extensão universitária, sua execução, bem como sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. O tripé ensino, pesquisa e extensão aparece de forma superficial e/ou como se houvesse uma hierarquização entre seus elementos, não aparecendo no conjunto dos trabalhos, projetos e programas consolidados, que indiquem sistematizações desse percurso acadêmico.

Sendo assim, é essencial o aprofundamento da concepção da extensão universitária popular, seu significado e sentido para a formação profissional, especialmente porque, tendo como uma das propostas apresentadas na Oficina Nacional a extensão em uma perspectiva antirracista, assumimos o compromisso de realizar uma nova lógica de ensino/aprendizagem.

Para deixar nítido e elucidar do que trata essa nova lógica, trago uma passagem de bell hooks (2017) ao escrever sobre a sua experiência na mudança de escola.

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termo teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. [...] Naquela época, ir à escola era pura alegria. [...] A escola era o lugar onde eu podia[...] me reinventar através das ideias. [...] A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação nenhuma com a luta antirracista. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 11-12)

A autora nos desafia compreender que a nova lógica que abarca a concepção da extensão universitária popular, parte necessariamente da práxis antirracista. Essa “práxis na

¹⁰⁶ A plataforma poderá ser acessada através de: <https://www.abepss.org.br/sugestoesdemateriais-95>.

prática”, como bem aponta hooks, está relacionada ao trabalho pedagógico extensionista a partir da realidade material e concreta, da vida nessa sociedade capitalista, patriarcal e racista. O aprendizado que faça sentido construir coletivamente, além de ter como horizonte a emancipação humana e a transformação social, tem como base a realidade social das/os educandas/os, da comunidade, dos territórios e da classe trabalhadora, compreendendo que há implicações na nossa formação sociohistórica que impacta a vida da maioria da população, ou seja, o racismo, e que é com essa população e por ela e com ela que vamos trabalhar as atividades de extensão.

Quando falamos da concepção de extensão popular, sobre sua dialogicidade, seu viés emancipatório e de transformação social para a classe trabalhadora, não podemos pensar esses elementos através de uma visão conservadora, elitista, colonialista, universalista e engessada, um modelo de formação colonizadora, como nos aponta hooks (2017). Estamos falando da troca de saberes entre universidade e sociedade para a produção de um conhecimento pleno de realidades, sendo “classe, raça e sexo indissociáveis. Ou seja, gênero, classe, raça e diversidade são elementos constitutivos da totalidade/singularidade dos sujeitos reais e da universalidade do gênero humano” (Silva, 2022, p. 24). Sendo assim, devemos abandonar os pré-saberes de modelos de educação tradicional/conservador/colonialista. A extensão universitária popular exige uma práxis antirracista, caso contrário foge dos seus princípios de transformação social e emancipação humana.

Uma práxis antirracista no Serviço Social requer a apreensão dos mecanismos de perpetuação da hierarquia racial, que passam pelo reconhecimento e pela compreensão das manifestações de preconceito e discriminação racial, mas não somente. É preciso romper com a narrativa única do/a negro/a como sujeito em desigualdade de direitos, vítima de opressão e violências, e perseguir a dialética, reconhecendo as resistências e os protagonismos. A construção de uma práxis antirracista como práxis revolucionária requer o reconhecimento do racismo estruturante e da intelectualidade negra como produtora de conhecimento, a despeito do racismo. Exige nomear as manifestações do racismo, mas principalmente reivindicar uma formação antirracista, que dê passagem às existências negras que constroem, reconstroem, moldam e teorizam a sociedade. O antirracismo requer currículos, epistemologias, bibliografias que lhe permitam vingar. (Machado; Ferrugem; Santos, 2021, p. 162)

No debate na Oficina Regional da Sul II, na atividade da curricularização, foi possível identificar o quão incipiente está a abordagem das questões étnico-raciais nas atividades de extensão dos cursos apresentados. Trata-se de reconhecer saberes, de compreender a composição das classes trabalhadoras e como são os atravessamentos em seus territórios e cotidianos, suas necessidades e angústias, considerando todas as suas angulações.

O que concerne igualmente reconhecer o conhecimento que acompanha cada estudante que ingressa na formação, a partir da sua cor, de seu gênero, de sua

sexualidade, de sua condição física e de sua geracionalidade. Essas existências carregadas de conhecimentos e experiências devem ser incorporadas como parte da construção de conhecimento na universidade. (Machado; Ferrugem; Santos, 2021, p. 162)

A curricularização da extensão universitária popular pode ser considerada como instrumento da formação antirracista, se a relação entre sociedade e universidade partir da realidade social, reconhecendo o conhecimento popular das/os sujeitas/os políticos, dos movimentos sociais atuantes na realidade e proporcionando, através de uma construção coletiva de conhecimento, uma significativa transformação mútua.

3.4 A CONCEPÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CURRICULARIZADA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UFAS DA REGIONAL SUL II

Antes de adentrarmos na análise dos currículos, se faz necessário trazer brevemente a composição da Regional Sul II da ABEPSS e as características desta regional.

A Regional Sul II é constituída pelos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, composta pelas UFAs majoritariamente de natureza privada, sendo essas as protagonistas da construção e consolidação da Regional Sul II como entidade acadêmica responsável pela formação profissional na região. Como é de conhecimento, a PUC-SP foi a precursora do Serviço Social no Brasil ao criar o primeiro curso de Serviço Social em 1936, porém, o registro como curso de graduação pelo Ministério da Educação só foi realizado no ano de 1956. Além da PUC-SP, identificamos 23¹⁰⁷ UFAs. Salienta-se que, atualmente, muitos desses cursos fecharam e/ou alteraram a modalidade para presencial, semipresencial, EAD ou mesmo, reduziram as turmas, resultado do processo de precarização do ensino devido ao projeto neoliberal de mercantilização da educação em andamento desde os anos de 1990, que impacta diretamente a formação em Serviço Social. Algumas foram incorporadas por instituições “financeiras” de ensino. Além do fechamento dos cursos e incorporação pelas IES, no decorrer desses anos, outros foram abertos em grandes conglomerados educacionais, a exemplo o Centro Universitário Anhanguera, a Universidade Paulista – UNIP e a Universidade Nove de Julho – UNINOVE, que tem uma capilaridade dos cursos em todo o Brasil, principalmente na modalidade EAD.

Pereira (2021, p. 55) afirma que o curso de Serviço Social é “um curso muito procurado na modalidade EAD e, pouco, na modalidade presencial”. Mesmo caindo quatro

¹⁰⁷Mapeamento das UFAs pioneiras da Regional Sul II constam em Anexos.

posições de 2018 para 2022, ainda ocupa o lugar dos 10 cursos que possuem maior quantidade de matrículas no EAD, totalizando 101.512 matrículas (Brasil, 2023), sendo que em 2023, permanece na mesma posição, porém com aproximadamente 0,40% de matrículas a menos.¹⁰⁸ Com a pandemia do COVID-19, o ensino remoto emergencial serviu como um grande laboratório¹⁰⁹ para a expansão do EAD em todos os cursos de graduação do Brasil, ”a maioria absoluta dos cursos desenvolveu atividades formativas diversas de Ensino, Pesquisa e Extensão no ano de 2020” (Pereira, 2021, p.59) e isso teve um impacto nas matrículas nos cursos presenciais privados.

Ressalta-se que o aumento exacerbado do EAD, principalmente na Regional Sul II, causou grandes impactos, a disputa desleal de mercado e o discurso “aprenda onde você puder na hora que puder” com matrículas e mensalidade baixíssimas, acarretando no fechamento de algumas UFAS pioneiras como UNILINS, UNISANTOS, FAMA, FAAPS São Caetano, mas também a alteração de alguns cursos presenciais para semipresenciais e/ou EAD como, por exemplo, a UNICSUL, a FAAPS São Paulo, a UNITAU, principalmente após a normativa que *a priori* ampliou de 20% para 40% a carga horária dos cursos liberada para ser cumprida a distância. As que sofreram maior impacto foram as UFAS comunitárias confessionais. A título de exemplo temos a PUC-SP, que teve a turma no noturno fechada, sem contar a precarização¹¹⁰ das condições do trabalho docente.

Na consulta ao sistema do e-MEC (2023), contata-se que o estado de São Paulo possui 165 cursos de Serviço Social registrados, iniciados e em atividade, sendo 85 presenciais (considerando a mesma IES com diverso campus) e 80 na modalidade EAD (desconsiderando os diversos pólos da mesma IES). Cabe ressaltar que das 38 escolas-IES do Mato Grosso do Sul, que possuem o curso Serviço Social, todas são EAD. Porém, a partir do mapeamento da ABEPSS sobre a Regional Sul II, foi possível identificar que dentre os 85 cursos

¹⁰⁸Pereira (2021) aponta no mesmo artigo uma preocupação com as matrículas nos cursos do Serviço Social no Brasil. As matrículas vêm diminuindo muito no presencial, porém, podemos verificar com o Censo de 2023, que mesmo sendo uma pequena diminuição, ocorre o mesmo movimento da queda de matrículas no EAD.

¹⁰⁹O “sucesso” do ensino remoto foi tão grande, que o próprio Estado lançou mão do Reuni Digital em novembro de 2022. De acordo com o próprio MEC, trata-se de um programa de expansão da EAD nas Universidades Federais. “Reuni Digital é a consolidação das ações do Ministério da Educação (MEC) para ampliar o acesso e fomentar a permanência dos discentes na educação superior, por meio da educação a distância (EAD). Reuni Digital visa contribuir para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em destaque a meta 12, que estabeleceu em 33% o percentual de matrículas para a população de 18 a 24 anos (taxa líquida) e em 50% para a população em geral (taxa bruta) até o ano de 2024.” (Brasil, 2022). Para saber mais sobre o programa acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital>.

¹¹⁰A Fundação São Paulo resolveu realizar uma reforma salarial e os contratos de trabalho. Para saber mais acesse o jornal PUC VIVA: https://www.apropucsp.org.br/_files/ugd/2a264a_e0904f1c0b7a48a99c6344d805735b31.pdf.

presenciais¹¹¹ apenas 40¹¹² cursos estão sendo disponibilizados pela IES para ingresso, e Mato Grosso do Sul¹¹³ não possui curso presencial.¹¹⁴

Diante das características da Regional Sul II, brevemente relatadas e, tendo em vista que a regional passou por um processo de reconfiguração dos cursos devido à precarização do ensino como efeito da mercantilização do ensino superior e ao sucateamento das universidades públicas, podemos afirmar que encontramos algumas *sutis* divergências entre algumas concepções apresentadas, e também convergências, considerando a concepção apresentada nas Diretrizes de Curricularização da Extensão da ABEPSS (2022) e nas DCEU do MEC (2018).

TABELA 6

UFA	Documento	Concepção	Documento	Concepção
¹¹⁵ PUC-SP	Ato 01/2022 da Pró-reitoria de Graduação: Dispõe sobre a curricularização da extensão	Compreende a extensão como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e	Documento de apresentação do curso sobre a curricularização da extensão, 2023	Atendendo às demandas e requisições postas pela sociedade, expressas em seus movimentos sociais, em suas populações mais vulnerabilizadas, ditadas pela agudização da questão social, foram consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às

¹¹¹Cabe ressaltar que de acordo com o EMEC não existe a classificação semipresencial, porém, com a adoção dos 40% do curso em EAD, as UFAS passam a realizar um ensino semipresencial ou como está sendo denominado, ensino híbrido.

¹¹² Presenciais sem fins lucrativos - Confeccionais/ Comunitárias 10 e demais 11; presenciais com fins lucrativos: 14; Públicas: 1 Federal; 1 Estadual e 3 municipais (as UFAS são municipais, porém cobram mensalidade).

¹¹³A direção do biênio de 2015-2016 da Regional Sul II a articulação com o conjunto CFESS/CRESS para a abertura do curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, porém, tal indicação nunca se efetivou. Hoje, são retomadas as possibilidades, a gestão atual 2023-2024 tem sido acionado pelo CRESS-MS para retomada da articulação.

¹¹⁴O curso pioneiro de Mato Grosso do Sul é a Universidade Católica de Dom Bosco, hoje o curso está em EAD.

¹¹⁵A PUC-Sp possui uma normativa interna que não permite a disponibilização do projeto pedagógico no curso. Sendo assim, a análise será realizada a partir do material de apresentação sobre a curricularização da extensão disponibilizado pelas coordenadoras do curso.

		aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.		instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante. O ponto de partida é a autonomia dos sujeitos e construção de alternativas e das atividades junto com eles, respeitando seus interesses. Reafirmação da relação profissional com os movimentos sociais.
UFA	Documento	Concepção	Documento	Concepção
UNIFRAN	PDI 2020-2024	Segundo o PDI (2020-2024), na Universidade de Franca a Extensão Universitária propicia à sociedade o acesso ao conhecimento que a Universidade produz e detém, objetivando o cumprimento de seu papel fundamental que é a difusão de suas conquistas resultantes do ensino e da pesquisa. A Universidade está inserida em projetos de ação social de iniciativa dos governos federal, estadual e municipal, de setores empresariais ou de outras entidades da sociedade civil. Além dos programas dessa natureza, a extensão se dedica à prestação de serviços à comunidade,	PPP 2023	O Curso de Serviço Social desenvolve, em parceria com o curso de Direito, projetos de extensão universitária destinados ao atendimento da comunidade, oferecendo atendimento jurídico-social gratuito com o objetivo de tirar dúvidas, dar orientações, encaminhar para recursos da comunidade, promover os direitos de cidadania. É uma iniciativa da Universidade para desenvolver a prática colaborativa e transformadora entre a comunidade interna e a sociedade.

		<p>mediante atendimentos jurídicos, odontológicos, fisioterápicos e psicológicos. Está presente também na disseminação e transferência de conhecimentos por meio de atividades de pesquisa e de extensão, vinculadas a programas interdisciplinares de cunho social, econômico, administrativo ou ambiental, e nas atividades culturais, artísticas, desportivas e nos estágios não obrigatórios.</p>		
UFA	Documento	Concepção	Documento	Concepção
UNIFESP	<p>GUIA DE CURRICULARIZAÇÃO - 20217</p> <p>PDI – 2021-2025</p>	<p>*Segue a concepção do FORPROEX. A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Guia sobre Curricularização: 2021).</p>	PPP 2023	<p>* Segue o Guia sobre Curricularização: 2021) FORPROEX (2010), a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.</p>

		<p>*Segue o Guia de Curricularização: A curricularização das atividades de extensão deve reafirmar o compromisso da universidade com a sociedade, promovendo, em relação à primeira, uma transformação em seus vários segmentos e suscitando revisões da prática docente, alterações em sua estrutura organizacional e reflexões sobre seu papel. Na graduação, a curricularização deve refletir a experiência extensionista como elemento formativo e permitir que o estudante seja protagonista de sua formação. Deve proporcionar interação dialógica, favorecer a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, afirmar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e possibilitar impacto na transformação social.</p>		
UFA	Documento	Concepção	Documento	Concepção

FEA	PPP ¹¹⁶ 2019	A grande meta dentro da política de Extensão da FISMA é o desenvolvimento de projetos junto à comunidade. Entretanto há que se considerar que o ensino, a pesquisa e a extensão não podem ser analisados separados do mundo do trabalho. Não podem ser compreendidos sem a alimentação da pesquisa, e a pesquisa sem o campo da aplicação do ensino e da extensão; todos se retroalimentam em função das necessidades sociais e econômicas e ao perfil, em permanente atualização, das demandas profissionais.	PPP 2019	*Segue a concepção da Instituição e apresenta os Núcleos de extensão, produção de pesquisas e geração de conhecimento para o município e para os profissionais da região. Cumprindo desta forma, também o papel social da Educação, junto à comunidade.
UFA	Documento	Concepção	Documento	Concepção
UCDB	Relatório de Avaliação Institucional - 2021	A Extensão Universitária é processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no		*Indisponível para acesso. ¹¹⁷

¹¹⁶Não foi encontrado o PPI da FISMA, porém no PPP indica a concepção ao apresentar a política de Extensão institucional.

¹¹⁷Como já sinalizado na introdução, a instituição apenas disponibiliza para acesso a matriz curricular. Nela não consta a informação de curricularização da extensão. Também não foi encontrado nenhum documento sobre a curricularização, a concepção de extensão da IES, no documento analisado, não está relacionada à curricularização da extensão.

		<p>intercâmbio com a sociedade, denotando uma postura da universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage (MEC, 2012).</p>		
--	--	---	--	--

Para nossa análise, daremos ênfase em três pontos-chaves para a concepção de extensão universitária popular: indissociabilidade, dialogicidade, transformação social e emancipação humana. Antes, retomemos como se apresenta a concepção de extensão universitária da ABEPSS e das DCEU.

TABELA 7

DCEU - MEC	ABEPSS
<p>Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.</p>	<p>Base nas Diretrizes Curriculares, a partir da indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Extensão como popular, comunicativa e orientada para processos de uma educação emancipatória: • Que se balize pelo método da educação popular pois coloca como ponto de partida à autonomia dos sujeitos e construção de alternativas junto com eles respeitando seus interesses; • Que reafirme a atualidade do significado da relação profissional com os movimentos sociais redimensionando criticamente a formação e o perfil profissional fortalecendo os processos de renovação profissional; • Que referencie práticas educacionais emancipadoras como forma de superar o enfoque de “difusão”</p>

	atuando com maior inserção na realidade social e política brasileira.
--	---

A **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** é determinante para a efetivação da curricularização da extensão popular, tanto que se apresenta como indispensável na concepção da ABEPSS e das DCEU. Portanto, a indissociabilidade é exigência no movimento da curricularização, os elementos do tripé, ensino, pesquisa e extensão estão embricados dependendo um do outro para efetivar a curricularização e, principalmente, a curricularização da extensão popular. Sendo assim, a UFA que não apresenta como base a indissociabilidade estará destoante da concepção da ABEPSS e das DCEU.

No caso das UFAS analisadas, apenas duas (UNIFRAN e UCDB¹¹⁸) não apresentam a indissociabilidade como determinante. Nota-se que ao relacionar o ensino e a pesquisa à extensão, a IES de Franca apresenta a extensão como um espaço de difusão do conhecimento resultante do ensino e da pesquisa. A UCDB, mesmo apresentando a extensão como indispensável para a formação profissional, não se refere explicitamente à indissociabilidade.

A PUC-SP apresenta a indissociabilidade na regulamentação institucional, porém não apresenta nitidamente no conceito do curso. Entretanto, ao apresentar a organização das atividades extensionistas, relaciona as unidades curriculares ao projeto e momentos de aprofundamento teórico para reconhecimento da realidade, e, nesses termos, compreendemos que a extensão é parte do processo de pesquisa.

A FEA/FISMA e a UNIFESP apresentam a indissociabilidade no interior do tripé, tanto no âmbito institucional, quanto nos projetos pedagógicos. Inclusive, fica nítido que a indissociabilidade é indispensável para alcançar os objetivos da extensão universitária comprometida com sociedade.

Lembramos que a **dialogicidade** está ligada diretamente com a interação e o diálogo entre universidade e sociedade para a produção de um conhecimento científico popular. Nesse sentido, o aprendizado mútuo, considerando o saber popular e o saber acadêmico, é requisito para um conhecimento que contemple a realidade e as necessidades sociais da maioria da população. Para uma extensão comunicativa, não cabe apenas a difusão do conhecimento, um conhecimento de cima para baixo para disseminação e transmissão de conhecimento.

¹¹⁸Ressaltamos que foi possível identificar também que os documentos das IES a indissociabilidade não é apresentada, apenas no PPP da Unifran que aparece a palavra por duas vezes, uma refere-se à indissociabilidade entre dimensões ética, política e técnica como constitutivas do trabalho profissional das assistentes sociais, e a outra quando aborda a articulação do tripé a partir da iniciação científica.

Isto posto, identificamos que todas as UFAS analisadas citam a interação entre universidade e sociedade, porém, a UNIFRAN abarca a dialogicidade apenas a partir da difusão de conhecimento e não da construção coletiva de conhecimento. Isso fica expresso principalmente ao se referir à prestação de serviços. Destaca-se a presença de uma outra direção no PPP do curso, ao apresentar os serviços prestados à comunidade como uma relação colaborativa, porém com um viés assistencialista.

A prestação de serviço de forma assistencialista é a que finda nela mesma pela compreensão de que universidade tem o saber e, sabendo, fornece a informação que quer e o serviço que pretende oferecer. Esta é uma preocupação colocada pela ABEPSS, pois trata-se de uma perspectiva que foge do horizonte de **transformação social**, a partir da produção coletiva de conhecimento, ferindo também o princípio da indissociabilidade, logo, não está em consonância com as Diretrizes da ABEPSS e nem com as DCEU. Porém, sabemos que a prestação de serviço, como o oferecimento de cursos e eventos, é uma lacuna nas DCEU do MEC, possibilitando que as atividades extensionistas atravessem as demais características que compõem a concepção de curricularização que deveria ser curricularizada, pois como já explicitado, elas estão todas imbricadas, mesmo que conceituadas separadamente. Da mesma forma e, relacionada às demais categorias, está a **emancipação humana**. O reconhecimento da extensão como uma atividade política, educacional, que possibilite a autonomia das/os sujeitas/os da sociedade para compreenderem criticamente o seu papel na sociedade e a possibilidade da transformação de determinada situação social, é o que faz a extensão universitária estar vinculada à emancipação humana. Desta forma, todas as IES analisadas de certa forma apresentam esse viés, porém, recordemos que, essa emancipação exige uma práxis transformadora, questão sempre desafiadora quando se trata de um projeto de curricularização da extensão popular na perspectiva de uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender a concepção de extensão universitária apresentada nos currículos do Serviço Social percorremos um longo caminho. Nessa trajetória, reforçamos a defesa da educação emancipatória, do ensino superior com qualidade e da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão na formação profissional, especialmente na construção e defesa da extensão universitária popular.

Para tanto, nos aprofundamos na história da educação brasileira identificando as contradições do movimento do real. Todas as investidas da classe dominante desde a colonização da sociedade brasileira em manter o poder do saber e pelo saber, proporcionou no cenário histórico uma disputa entre as classes: uma educação para os subalternos e uma educação para a manutenção do *status quo*. Foi possível perceber que a história acontece primeiro como tragédia e se repete como farsa, como afirmou Karl Marx.

A tragédia da escravização dos povos originários e dos povos de África provocou a subsunção da educação-constitutiva do trabalho concreto voltado para a satisfação das necessidades humanas, em mercadoria para fins de acumulação capitalista, moldando a educação de acordo com as necessidades do mercado. O *ethos* pedagógico da educação como bem coletivo fruto do trabalho humano vai dando espaço a domesticação do pensamento pelo trabalho alienado, sendo esse processo fundante da educação brasileira.

O modo de produção em um país de capitalismo dependente e periférico como o Brasil, foi criando instrumentos para tirar o maior proveito da força de trabalho da massa trabalhadora para objetivos de acumulação de capital. Nesse processo, a educação e a universidade cumprem um papel essencial.

A princípio a universidade foi criada para a formação de líderes da classe dominante sob influência do modelo de universidade europeia e americana. E a extensão universitária, em seus primórdios, é apresentada com caráter de prestação de serviço através de cursos para as classes populares que se rebelavam. Somente a partir dos anos de 1930, especificamente por meio do Estatuto da Universidade Brasileira (1931), a extensão é apresentada como atividade universitária, porém, ainda com caráter assistencialista entendida como prestação de serviços à comunidade, o que se repete até o início dos anos de 1960, permanecendo resquícios dessa prática até o tempo presente, como apontamos ao longo de nossa análise.

O movimento da história é que o Serviço Social, assim como a educação, e no âmbito do ensino superior a extensão, vai passando pelo mesmo processo socio-histórico. O Serviço Social é engendrado a partir das necessidades do Estado capitalista para responder a

demandas da classe trabalhadora em prol da manutenção do nascente capital industrial. O trabalho das assistentes sociais desde o seu nascimento até a fase ditatorial, foi de ajustamento da classe trabalhadora às necessidades do mercado, através de uma intervenção assistencialista, eugenista e higienista.

Os anos de ditadura empresarial-militar (1964-1985) serão como divisores de águas para a extensão universitária. Com a luta dos movimentos sociais, principalmente do movimento estudantil, mesmo num cenário de extrema repressão, faz com que a universidade seja revista, para cumprir a sua função social com e para a sociedade. Algumas experiências extensionistas vão moldando uma nova concepção de educação, universidade e extensão universitária. Mesmo sob o controle acirrado dos governos ditatoriais, gestava-se na sociedade civil movimentações que almejavam a redemocratização do Estado e da sociedade. Negando o projeto de educação submetida ao modelo privatista e tecnicista estadunidense, um novo projeto de universidade estava em ebulição – a extensão universitária vinculada à concepção transformadora avistando a transformação social e a emancipação humana.

No mesmo passo encontrava-se o Serviço Social. O Movimento de Reconceitualização da América Latina, bem como o Movimento de Redemocratização culminaram na necessidade da mudança de posicionamento do Serviço Social. O emblemático “Congresso da Virada” de 1979 marca a alteração de direcionamento da categoria por meio do entendimento de seu pertencimento enquanto classe trabalhadora na defesa dos direitos dessa classe. Com isso, ocorrem intensos debates e movimentações para a criação do currículo mínimo de 1982, que tinha como central o Desenvolvimento de Comunidade, que entendemos ser o primeiro passo para a compreensão do trabalho pedagógico educativo, lançando alguns projetos, que mesmo com viés assistencialista, foram pilotos promovendo a interação universidade-comunidade.

A regulamentação da profissão em 1993 e as Diretrizes Curriculares de 1996 darão um novo impulso à formação profissional como espaço privilegiado para a construção de conhecimento crítico e trabalho coletivo com a comunidade com vistas à transformação social. Mesmo que a extensão universitária tenha ficado aquém nas Diretrizes, é nítido o compromisso da formação profissional a partir da realidade e das necessidades da classe trabalhadora, especialmente de seus segmentos mais subalternizados.

É a partir dessa mudança que a extensão universitária, disputada no movimento contraditório da luta de classes, se consolida e se institucionaliza, passando a ser vinculada, ou melhor, indissociada do ensino e da pesquisa, como dimensão fundamental para a formação profissional nas universidades, bem como para o cumprimento do papel social da

universidade. A CF de 1988 foi importantíssima para essa consolidação, e é a partir desse momento que as instituições, em especial o Forproex, lutará para que a extensão universitária não seja preterida e possa ser incorporada a todos os currículos universitários, reafirmando e defendendo a concepção de extensão transformadora.

Porém, a farsa da adoção da extensão universitária se repete nas leis e planos da educação que se seguirão. A falta de investimento, a privatização e a mercantilização do acesso ao ensino superior de qualidade, o sucateamento das universidades públicas, e a ideologia conservadora e mercantil dominante, freiam ou até mesmo impedem a concretização da indissociabilidade do tripé e a efetivação da extensão universitária, principalmente aquela orientada pela concepção de extensão universitária popular.

Como bem apontado por Iasi¹¹⁹, o Serviço Social não é uma bolha que consegue se esquivar dos impactos da sociedade capitalista conservadora. Sendo assim, mesmo o Projeto Ético-Político hegemônico, tendo como horizonte a construção de uma nova ordem societária e a emancipação humana, reproduzem contraditoriamente o conservadorismo instituído dentro das universidades. O ensino e, principalmente a pesquisa, são impulsionados na formação profissional, diferentemente da extensão universitária, pois uma visão elitista reverbera no metodologismo, pragmatismo e teoricismo acrítico, reproduzindo a concepção de educação tecnocrática tradicionalista.

Hoje, a categoria é convocada a refletir e proporcionar subsídios para o processo de curricularização da extensão universitária a partir de uma concepção que esteja alinhada ao projeto profissional do Serviço Social. A concepção de extensão universitária popular elaborada a partir da práxis, compreendida como trabalho educativo crítico e socialmente referenciado, indissociável da práxis antirracista, é a que possui maior identidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

Porém, vivemos num momento de acirramento das investidas do projeto (ultra) neoliberal. As diretrizes da curricularização da extensão foram aprovadas no final ano de 2018, após a derrota da esquerda nas urnas para o candidato da extrema-direita. Uma conquista das/os sujeitas/os que lutam por uma nova universidade a partir da extensão universitária. As diretrizes aprovadas abarcam a concepção de extensão universitária

¹¹⁹Fala do professor Mauro Iasi realizada no 40º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais realizado em Brasília em 31 de outubro de 2019, na conferência "Em defesa da diversidade Humana! Lutas e resistências contra a exploração e demais formas de dominação e opressão no capitalismo contemporâneo".

elaborada por anos pelo Forproex e por movimentos sociais que lutam pela radical democratização da universidade.

Entretanto, antecede a tragédia de 2018 o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (2016), que causou profundo impacto político-econômico no país. Os golpistas que arquitetaram o impeachment já tinham um projeto de nação para dar andamento. “Brasil - Uma ponte para o futuro” já avistava o desmonte do país, a busca da “pacificação” da nação (leia-se aprofundamento da alienação), ataque aos direitos e privatização das políticas públicas, incluindo a educação e a saúde.

Para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada. (PMDB, 2015)

Portanto, a atenção indicada pela ABEPSS para as lacunas das DCEU (2018) é legítima. A falta de investimento e financiamento somada à intensificação da retirada de direitos pode levar para caminhos perigosos.

A possibilidade da utilização da extensão universitária como espaço de prestação de serviços assistencialistas pode reviver um cenário onde a universidade foi convocada a fornecer os serviços sociais que deveriam ser públicos, e para viabilizá-los pode cobrar por esse serviço com a desculpa de autofinanciamento.

Da mesma forma, a promoção dos cursos e eventos remonta ao processo de domesticação da classe trabalhadora, de uma formação de cima (universidade como detentora do saber) para baixo (sociedade detentora da ignorância), considerando também que essas atividades extensionistas podem ser utilizadas como forma de angariar fundos e/ou até mesmo lucro para as instituições privadas com fins lucrativos.

Sendo assim, a curricularização da extensão universitária presta-se a essa ambiguidade: constituir-se, por um lado, como resultado de uma luta de sujeitas/os e movimentos sociais na defesa de uma formação crítica de qualidade, uma universidade destinada à transformação social tendo como horizonte a emancipação humana; mas por outro lado, poderá ser (e tem sido de fato em muitos casos) utilizada como espaço para mercantilização de direitos e incorporação da universidade à lógica mercantil e à disseminação da ideologia de mercado.

As proposições apresentadas até aqui foram evidenciadas em nosso percurso teórico-metodológico. Em síntese, concluímos que:

- 1) Os espaços de formação também são instrumentos *em e de* disputa, e para colocá-los a serviço da classe trabalhadora defendemos que a curricularização da extensão deve ser realizada a partir da extensão universitária popular;
- 2) O processo de desenvolvimento das universidades alicerçado nos moldes das universidades europeias e norte americanas destina-se especialmente à classe dominante, na garantia de hegemonia da educação para modelar a instrução e a cultura, utilizando a extensão universitária como meio de domesticação a partir da prestação de serviços, cursos e eventos;
- 3) A institucionalização e consolidação da extensão universitária como elemento formativo a partir da perspectiva popular foi combatida e, não raras vezes desconsiderada, na formulação das leis educacionais e de ensino superior, ratificando a disputa de concepções antagônicas de formação acadêmico-profissional;
- 4) A consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi determinante para a institucionalização da concepção de extensão popular, sendo que o grande salto da curricularização é “garantir” que a indissociabilidade se concretize, colocando a extensão popular efetivamente como elemento fundamental para a formação acadêmica;
- 5) Os conceitos de extensão – transformadora, popular, emancipatória, orgânica-processual, dialógica, prática – são características de uma proposta contra hegemônica de educação e de universidade, mesmo compreendendo que a universidade não é/será responsável sozinha pela transformação societária;
- 6) A extensão universitária foi preterida no debate e na formulação dos currículos formativos do Serviço Social, constatando-se que a ênfase foi dada ao ensino e especialmente à pesquisa;
- 7) A origem das atividades extensionistas a partir da proposta de Desenvolvimento de Comunidade, bem como a aproximação com a pesquisa-ação, não resultaram na incorporação efetiva da extensão pelas Diretrizes Curriculares, provocando uma quebra da indissociabilidade;
- 8) O debate sobre a curricularização da extensão, em especial, as polêmicas em torno de suas concepções, são incipientes, impondo-se a urgência de instigar a pesquisa para fazer avançar essa construção;

- 9) Apesar de existir uma diferenciação a respeito da concepção de extensão universitária, nos projetos pedagógicos dos cursos analisados em nossa pesquisa, observa-se uma preocupação em dialogar com a concepção da ABEPSS e das DCEU;
- 10) Há uma diferença na adoção da concepção de extensão universitária popular entre as IES privadas sem fins lucrativos e a IES privada com fins lucrativos. A concepção de extensão das primeiras se assemelha mais à direção político-pedagógica da instituição pública de ensino. Já a IES com fins lucrativos adota uma concepção assistencialista, tendo como referência a prestação de serviço, a difusão de conhecimento hierarquizado onde não se vislumbra um viés transformador e emancipatório.

Nossa intenção com a pesquisa realizada foi trazer a extensão universitária para o debate como elemento privilegiado da formação profissional, que possibilita construir um novo modelo de educação, mas para isso a concepção da extensão universitária deve estar atrelada à extensão universitária popular. Entretanto, o debate não se finda nesta pesquisa, nosso objeto está em movimento constante, sendo necessárias novas elaborações.

Diante do exposto, e com o compromisso de contribuir para a formação crítica e socialmente referenciada do Serviço Social, elaboramos algumas indicações para a continuidade das reflexões:

- Primeiro, é importante denunciar a dificuldade que tivemos de acesso aos projetos pedagógicos dos cursos. É inadmissível que os projetos não estejam disponíveis para acesso público, especialmente para a pesquisa acadêmica. Tal fato dificulta a transparência do curso e da instituição e é um retrocesso à democratização do acesso à informação. Indica-se que a ABEPSS fomente junto às demais associações acadêmicas, ao ANDES e outras instituições ligadas ao ensino superior, que o PPP e PPI/PDI sejam disponibilizados no site do MEC ou por e-MEC para acesso irrestrito;
- Ainda há necessidade de ampliar o debate sobre a curricularização da extensão, suas concepções e troca de experiências. A maioria dos cursos mapeados em 2023 pela Regional Sul II, não tinham ainda implantado a curricularização da extensão, o que evidencia a dificuldade das UFAs com a questão, principalmente com a compreensão de concepção evidenciada pelo Censo da Extensão universitária (2022). Desta forma, propomos fomentar a realização de Fóruns sobre a

curricularização da extensão nas UFAs e nas regionais, assim como são realizados os fóruns de estágio;

- Há um indicativo para a criação de uma Política Nacional de Extensão do Serviço Social. Apoiamos essa decisão, que resultará num direcionamento político da extensão universitária curricularizada, e ratificamos a necessidade de mapeamento das UFAs para identificar se a PNEX será adotada nos cursos, bem como a assessoria da ABEPSS às UFAs. O CRESS poderá auxiliar nessa tarefa solicitando o PPP às UFAs que se cadastraram para o estágio;
- Não foi objeto e nem objetivo desta pesquisa avaliar ou indicar as possibilidades de atividades extensionistas através da concepção popular, mesmo porque, realizar a extensão enquanto trabalho educativo não tem “receita de bolo”. Como pudemos apontar ao longo de nossa análise, o aprendizado será a partir da práxis e da **avaliação contínua** que retroalimentará as novas atividades. Entretanto, acreditamos que os espaços organizativos das nossas entidades, como por exemplo, os NUCRESS, poderiam ser profícuos para a realização da extensão popular e, inclusive auxiliar na formação de futuros quadros políticos para assumir as gestões das entidades representativas do Serviço Social, além de ser um projeto de formação permanente das/os assistentes sociais;
- Fomentar a pesquisa sobre a temática da formação acadêmico-profissional, bem como a criação de núcleos de estudo sobre formação profissional tendo a extensão como um dos eixos de pesquisa, poderá estimular a reflexão sobre as razões do Serviço Social ter secundarizado a extensão e qual a dimensão desse fenômeno em face do conservadorismo na profissão;
- Os programas de pós-graduação deveriam possuir disciplinas que abordem a educação e a formação acadêmico-profissional. É interessante que haja o diálogo do Serviço Social com a área da pedagogia, assim poderíamos formar professoras/es mais preparadas/os para as demandas da docência, na compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que investissem em atividades de extensão na concepção popular dentro dos currículos, sendo imprescindível o conhecimento das Diretrizes Curriculares;
- É importante estreitarmos a articulação dos cursos com os movimentos sociais regionais, e também com os equipamentos públicos, comissões e comitês

deliberativos, para que a extensão possa fazer com que a universidade contribua de maneira propositiva para a formulação de Políticas Públicas;

- Há necessidade de ficarmos atentas/os aos debates e propostas que vão sendo realizadas pelo Estado. Existe uma proposta importante em andamento no governo federal, ligada a Secretaria de Participação Social. A ideia é a criação de um Plano de Extensão em Participação Social, que está relacionado com a proposta anterior de contribuição da universidade junto às pastas das políticas públicas. Essa indicação foi ratificada na CRES+5¹²⁰ realizada em março de 2024 em Brasília, com países da América Latina;
- A consideração da/o estudante enquanto protagonista na extensão universitária possibilita a sua compreensão como elemento central para o processo de ensino-aprendizagem. Por meio das atividades extensionistas, será possível fomentar a elaboração criativa de estudantes para lidar com o cotidiano profissional e encontrar alternativas para a realização de um trabalho comprometido com a classe trabalhadora. A extensão é o *locus* por excelência para superar dicotomias entre teoria e prática, devido à sua intervenção junto à realidade social, o que exige a presença dinâmica, articulada e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão como constitutivas do processo formativo, devendo ser considerada também sua relação com a pós-graduação.

Nessa etapa conclusiva da dissertação, evidenciamos uma lacuna ou até mesmo uma indiferença da categoria profissional, em especial da ABEPSS, ao não considerar uma das questões prementes postas em nossa realidade, que é o ensino privado e com ele o EAD.

Temos um acúmulo surpreendente sobre a precarização do ensino superior brasileiro pelas instituições financeiras de educação. A expansão dos “tubarões” da educação, a mercantilização da educação, o projeto de desfinanciamento das universidades públicas e o financiamento público das IES privadas acarretou a reconfiguração dos cursos de Serviço Social brasileiro. Atualmente, como vimos, a maioria das matrículas realizadas são em IES particulares e a maioria no EAD.

Reconhecemos e valorizamos o trabalho hercúlio da ABEPSS em realizar os debates bem como na elaboração dos documentos direcionadores para a curricularização da extensão, tanto o preliminar quanto o final, principalmente em uma conjuntura pandêmica. Entretanto, é

¹²⁰Para maiores informações acesse a Minuta Final da Conferência: <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/EJE-1-Documento-Base-pre-CRES.pdf>

preciso indicar que em nenhum momento foi considerado e/ou citado¹²¹ nos documentos as IES privadas e os cursos na modalidade EAD. Porém, ambos fazem parte do universo dos cursos responsáveis pela formação profissional do Serviço Social, obrigados a curricularizar a extensão.

Diante das reflexões que realizamos nessa dissertação, no que se refere aos debates em relação à curricularização nas IES privadas, em especial as com fins lucrativos, nos deparamos com a tentativa de revisão¹²² das DCEU para proporcionar a extensão em EAD, ou até mesmo a utilização da Inteligência Artificial (IA) para auxiliar as IES na curricularização, tornando a curricularização da extensão mais um nicho de mercado.

Como muito bem apontado por Iamamoto (2015),

[...] há que estar atento(a) aos silêncios”, aos “vazios” do debate contemporâneo do Serviço Social para antecipar problemáticas e propostas, preenchendo lacunas e somando forças para o enfrentamento da voga neoliberal em suas características conservadoras e privatistas, que reduzem o(a) cidadão(ã) à figura do(a) consumidor(a) ao erigir o mercado como eixo regulador da vida social, obscurecendo as funções públicas do Estado a favor da sua privatização. Assim, pensar a formação profissional no presente é, ao mesmo tempo, fazer um balanço do debate recente do Serviço Social, indicando temas a serem desenvolvidos, pesquisas a serem estimuladas para decifrar as novas demandas que se apresentam ao Serviço Social”. (p. 169 **inclusão e grifo nosso**).

Nossa compreensão é que a curricularização da extensão universitária popular é incompatível com a formação EAD, principalmente pela não concretização da indissociabilidade entre o tripé. Porém, não é mais possível negar a realidade da nossa formação na atualidade, sendo necessário agir sobre ela. Isso não quer dizer que abandonaremos a defesa do ensino público, gratuito, de qualidade, presencial e socialmente referenciado, mas sim que assumiremos mais um compromisso com a classe trabalhadora. Na verdade, um duplo compromisso. O compromisso com as/os usuárias/os dos serviços públicos e não públicos que atendemos; e um compromisso com as/os futuros assistentes sociais que

¹²¹É importante frisar que o presente trabalho apresenta uma nota de rodapé para informar que “Não foi objeto do presente documento, mas consideramos importante também discutir o direcionamento do Fórum de Pró-reitores das Universidades privadas.” (ABEPSS, 2022, p. 16).

¹²²De acordo com Silva et. Al (2024), “está em tramitação no Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior, o processo nº: 23001.000696/2020-11, que propõe uma revisão dos artigos 9º e 12 Resolução MEC nº 07/2018. Em síntese esta revisão indica **i) a possibilidade de realização de um percentual da carga horária de atividades extensionistas de forma remota, síncrona ou assíncrona**, ii) estabelece 12% (doze por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação como o limite máximo de atividades extensionistas. Se aprovada, esta resolução revogará a sua antecessora e dará às instituições um novo prazo de três anos, a contar da data de sua homologação, para adequação.” O artigo está disponível na Revista Katálysis, v. 27 de 20224. Acesso ao artigo completo disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/97048/56716>

não tiveram oportunidade de acesso à universidade pública, através de um ensino presencial e indissociável do tripé extensão, pesquisa e ensino.

Nosso compromisso é ou não é com a classe trabalhadora?

Então, pensemos a formação junto a ela, com ela e para ela! Afinal, esse é um compromisso coletivo, com as/os assistentes sociais que constituem essa classe e que lutam e trabalham com e para sua emancipação em nova ordem societária.

ANEXO A

UFAS pioneiras da Regional Sul II da ABEPSS
Casa Nossa Senhora da Paz – Universidade São Francisco – USF (1976)
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (1968)
Centro Universitário de Lins – UNILINS (1959)
Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV (1997)
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL (1972)
Faculdade de Serviço Social de Mauá – FAMA (2001)
Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo – UNITOLEDO (1985)
Faculdades Integradas Maria Imaculada Curso Serviço Social (1963)
Faculdade Paulista de Serviço Social – FAPSS de São Caetano do Sul (1972) e São Paulo (1954)
Instituto Superior de Ciências Aplicadas – ISCA (1970)
Instituto Toledo de Ensino – ITE (1964)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCampinas (1956)
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB Mato Grosso do Sul (1972)
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS (1970)
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (1995)
Universidade de Marília – UNIMAR (1976)
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP (1962)
Universidade de Santo Amaro – UNISA (1976)
Universidade de Taubaté – UNITAU (1963)
Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP (1969)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (1977)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2009).

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.
- ABEPSS. **Documento preliminar acerca da curricularização da extensão**. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao-202106091753268191190.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.
- ABEPSS. **Relatoria de atividades da oficina nacional da ABEPSS** – outubro de 2023.
- ABESS/CEDEPSS. **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Brasília, 1998.
- ABESS/CEDEPSS. Configuração de um projeto profissional para o Serviço Social: o pensamento das entidades nacionais. **Cadernos de Pesquisa Cedepps**. v.1. Agosto, 1994.
- ABESS/CEDEPSS. Configuração de um projeto profissional para o Serviço Social: o pensamento das entidades nacionais: estudo de 10 anos da Revista Serviço Social & Sociedade (1979 – 1989). **Cadernos de Pesquisa Cedepps**. v.2. Agosto, 1994.
- ABMES. **Institucional**. Disponível em: <https://abmes.org.br/>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- ABMES. Seminário virtual ABMES: **Curricularização da extensão universitária: como preparar sua IES**. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/J2RBX5ZSXY?feature=share>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- ABRAMIDES, M. B. C. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 127, p. 456-475, set./dez. 2016.
- ABREU, M. M. **Serviço Social e a Organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALMEIDA, B. L. F. Trajetória do Serviço Social na Paraíba. *In: Serviço Social no nordeste: das origens à renovação*. MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C.; AMARAL, A. São Paulo: Cortez, 2021.
- AMORIM; P. A.; SANTOS, J. D. G.; NOVAES, M. A. B. Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão. *In: Universidade e Sociedade*. Brasília, ano 28, n. 61, 2018.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço a era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARCOVERDE, A. C. O significado do desenvolvimento de comunidade. *In: Serviço Social no nordeste: das origens à renovação*. MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C.; AMARAL, A. São Paulo: Cortez, 2021.

AUGUSTO, A. G. Sobre os conceitos em Marx. **Revista Marx e o Marxismo**, v.11, n.20, jan./jun. 2023.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n.39, set./dez.2008.

BEHRING, E. R. **Governos petistas: um freio “neodesenvolvimentismo”?** *In*: Fundo público, valor e Política social. São Paulo: Cortez, 2021.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRANDÃO, C. R. **Pensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Quando a Educação tornou-se Educação Popular**. São Paulo, 2019.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social**. Diretrizes Curriculares Abepss, 1999. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/comissao-de-especialistas-1999-diretrizes-curriculares-formulada-pela-201608060344575120480.pdf>. Acesso: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htmimpresao.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de novembro de 1968**. 1995. (Vide Decreto-lei nº 618, de 1969. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 412/1982 MEC/CFE/CCC**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=55940. Acesso: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 608/2018 MEC/CNE/CES**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=55940. Acesso: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Proposta de extensão universitária em participação social está em debate no governo**. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/dezembro/proposta-de-extensao-universitaria-em-participacao-social-esta-em-debate-no-governo>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabele as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/diretrizes-curriculares-aprovadas-pelo-cnemec-2002-201608060347258806760.pdf>. Acesso: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº. 07, 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 das outras providências. Disponível <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CARDOSO, F. G.; ABREU, M. M.; LOPES, J. B. SANTANA, R. N. N.; LIMA, C. C. Formação profissional em Serviço Social no movimento da história no Maranhão. *In: Serviço Social no nordeste: das origens à renovação*. MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C.; AMARAL, A. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, E. V. Da escravidão ao trabalho livre. *In: Da Monarquia a República: momentos decisivos*. 9 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

DEUS, S. Extensão nos currículos de graduação. *In: Extensão universitária: trajetórias e desafios*. DEUS, S.. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1984.

FACULDADES INTEGRADAS ESTELLA MARIS DE ANDRADINA (FISMA). Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRAZ, A. P. **Serviço Social e Extensão Universitária**: reflexões sobre formação profissional. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 124, 2019.

FLEURI, R. M. **Educação popular e Universidade**: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Estadual de Campinas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

FOREXT. **Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ForExt**. Disponível em: <https://forext2023.wordpress.com/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão universitária de 1999**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: Acesso em: 14 de abr. 2022.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária de 2012**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 14 abr. 2022.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisas alternativas: aprendendo a fazê-las melhor através da ação. In: Carlos Rodrigues Brandão (Org.). **Pesquisa participante**. p. 34-41. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 48a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FUNADESP. **Desafios para a extensão**. Disponível em: <https://www.funadesp.org.br/redes/extensao>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FUNADESP. **Forexp**. Disponível em: <https://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ANDRADINA (FEA). **Documentos**. Disponível em: <https://www.fea.br/documentos-servico-social/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê?. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GADOTTI, M.; CARNOY, M. **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

GÓES, M. Coletivo. *In: Dicionário Paulo Freire*. STRECK, D, R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES, M. C. V. Retrospectiva histórica do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe: 1954 a 2021. *In: Serviço Social no nordeste*: das origens à renovação. MOTA, A. E.; VIEIRA, A. C.; AMARAL, A. São Paulo: Cortez, 2021.

HOLLIDAY, O. J. As novas realidades que enfrentamos na extensão universitária. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 9-22, out. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. **A história pelo avesso: a reconceituação do serviço social na América Latina e interlocuções internacionais**. São Paulo: Cortez, 2021.

IASI, M. **Consciência e ideologia**: para além dos muros de pedra:(ensaios). 1.ed. São Paulo: Cortez, 2022.

IMPERATORE, S. L. B. **Curricularização da Extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino. Extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Gramma Editora, 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 11 out. 2024.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto extensão universitária em movimento**. São Paulo, 2023.

INSTITUTO VLADIR HERZOG. **Memórias da Ditadura**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso: 20 jun. 2024.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária**: constructos iniciais. Goiânia. Kelps, 2021.

KOCHHANN, A. **Epistemologia da extensão universitária**: constructos contra-hegemônicos. Goiânia. Kelps, 2022.

KRENAK, A. **Ideais para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
LEILA, L. S. Notas sobre a investigação-ação. In: **Textos de Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 113ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. **Instrução Pública**: primeiras aulas e escolas de Minas Gerais 1721 - 1860. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/1579.pdf. Acessado em: 18 fev. 2024.

MOURA, C. **Atritos entre a história, o conhecimento e o poder**. Fundação Maurício Grabois. Disponível em: <https://grabois.org.br/1990/11/01/atritos-entre-a-historia-o-conhecimento-e-o-poder/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MOURA, C. **Racismo e luta de classes no Brasil** - textos escolhidos de Clóvis Moura. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/11/racismo-e-luta-de-classes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NETTO, J. P. BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: **Temporalis**. Brasília (DF), ano 2. n. 3, p. 41-50, jan./jul. 2001.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2015.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999**. Maria das Dores Pimentel Nogueira. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 1999.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces: Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

PEREIRA, L. D. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 1-21, nov. 2006.

PEREIRA, L. D. Enade no contexto de contrarreforma do ensino superior: reflexões para o Serviço Social. **Temporalis**. Brasília (DF), v. 10, n.20, p.137-165, jul./dez. 2010.

PEREIRA, L. D. O Contexto da formação profissional no Serviço Social: limites e desafios diante das implicações da pandemia COVID- 19. In:O cotidiano em debate. Serviço Social. **Revista Emancipa**. Cress, São Paulo, n. 6. p. 54-75, jun.2021.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1986.

PONTES, R. N. De ABESS a ABEPSS: crise, transição e conquistas. **Temporalis**. Brasília (DF), v. 11, n.22, p.15-26, jul./dez. 2011.

PROCÓPIO, A. P. Higienismo, eugenia e racismo na gênese do Serviço Social brasileiro: apontamentos introdutórios. In **Antirracismo e Serviço Social**. EURICO, Márcia Campos... [et al.]. São Paulo: Cortez, 2022.

PUC-SP. **Experiência de curricularização da extensão**: curso de Serviço Social da Puc-SP, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RAICHELIS, R. O Serviço Social no Brasil. Trabalho, formação profissional e projeto ético-político. In **Serviço social na história**: América Latina, África e Europa. YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela. São Paulo: Cortez, 2019.

RAICHELIS, R.; ROSA, C.M.M. Considerações a respeito da prática do Serviço Social em movimentos sociais – fragmentos de uma experiência. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 8, p. 69-83, mar. 1982.

RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. M. ME de Serviço Social: parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) Assistente Social brasileiro. **Cadernos ABESS**. n. 7, p. 141-168, nov. 1997.

REIS, R. H. **Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil**. Linhas Críticas. Brasília, v. 2 n. 2, 1996.

RENEX **Documentos e Publicações**. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>. Acesso em: 05 abr. 2022.

ROCHA, R. M. G. A construção do Conceito de Extensão universitária da América Latina. *In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Brasília-DF: UnB, 2001.

ROCHA, R. M. G. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**. Fortaleza, n. 6/7 (2/1), p. 53-60, jan./jun. 1984.

ROCHA, R. M. G. Voltando a falar da extensão universitária: a questão da creditação em foco. **Educação em Debate**. Maranhão, 2020. Disponível em:
<https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/10/VOLTANDO-A-FALAR-DA-EXTENS%C3%83O-UNIVERSIT%C3%81RIA.pdf>. Acesso em 03 mar. 2023.

ROSSETO, M. R. C. A. A história das universidades no Brasil e a internacionalização do sistema universitário. **Revista Humanidades e Inovação**. Tocantins, v.6, n. 2, 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SERVA, F. M. **Extensão Universitária e sua Curricularização**, 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.

SILVA, J. F. **Executiva nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO Região VII: relato de experiências na militância estudantil**. 2022 TCC (Serviço Social) Instituto de Saúde e Sociedade – Universidade Federal de São Paulo, 2022.

SILVA, M. P. M. **Da formação acadêmica ao exercício profissional**. Manaus: EDUA, 2015.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro:v. 19, n. 12, 2019. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acessado em: 10 fev. 2024.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1981.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

THIOLLENT, M. **Construção do Conhecimento e metodologia da extensão**. *Cronos*. Natal – RN, V. 3, n.2, p. 65-71, jul/dez. 2002.

THIOLLENT, M.; IMPERATORE, S. SANTOS, R. M. **Extensão universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022.

TONET, I. **Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe**. GESTO-Debate. Mato Grosso do Sul, v. 2 n. 01-17 (2018), 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17082>. Acesso em: 05 fev. 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB). **Relatório de Avaliação Institucional ciclo 2021-2023**. Disponível em: <https://site.ucdb.br/institucional/1/comissao-propria-de-avaliacao-cpa/303/>. Acesso em: 11 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE FRANCA (UNIFRAN). **Projeto Pedagógico de Curso Serviço Social**, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2021-2015**. Disponível em: unifesp.br/reitoria/proplan/menu-pdi-2021-2025-vigente. Acesso em: 12 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/san7/images/servico-social/PPPC_2024_SERVICO_SOCIAL1.pdf Acesso em: 12 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Resolução nº 139**, de 11 de outubro de 2017. Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/curricularizacao/documentos>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

VIEIRA, S. L. S. **Formação em Serviço Social no Brasil, na Europa e na América: história acadêmica e desafios da questão socioambiental do século XXI**. Curitiba: CRV, 2021.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.