

**Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

*Paulo Freire's contributions to the discussions on the curricularization of extension in Brazil*

Maria José Silva Andrade  
Maria Alice Melo  
**Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**  
São Luís/MA - Brasil

**Resumo**

A inserção da extensão nos currículos e o novo capítulo que se desenha nas relações entre as instituições de educação superior e as comunidades podem ser melhor compreendidos a partir das contribuições de Paulo Freire. O artigo objetiva estabelecer um diálogo entre o pensamento freireano e as normativas que orientam o atual processo da extensão no Brasil, utilizando-se das pesquisas bibliográfica e documental. As discussões indicam que, embora a extensão pareça vir imbuída de um sentido menos assistencialista, cabe às instituições a adequada apropriação dos fundamentos desse processo sob o mote de uma educação libertadora, voltada à humanização e à emancipação cidadã, tendo no diálogo e na comunicação meios propícios à aproximação e convivência com as comunidades, respeitando suas reais necessidades e as áreas de maior carência a que estão submetidas as populações menos favorecidas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Extensão; Curricularização.

**Abstract**

The insertion of extension in the curricula is the new chapter that is drawn in the relations between higher education institutions and communities, which can be better understood from the contributions of Paulo Freire. The article aims to establish a dialogue between Freire's thinking and the regulations that guide the current extension process in Brazil, using bibliographical and documental research. The discussions indicate that, although the extension seems to be imbued with a less assistance-oriented sense, it is up to the institutions to appropriately appropriate the fundamentals of this process under the motto of a liberating education, aimed at humanization and citizen emancipation, having in dialogue and communication means conducive to approximation and coexistence with communities, respecting their real needs and the areas of greatest need to which less supported populations are subjected.

**Keywords:** Paulo Freire; Extension; Curricularization.

# **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

## **1 Introdução**

Estabelecer um diálogo com as ideias de Paulo Freire constitui-se uma tarefa particularmente desafiadora, frente aos riscos de uma pseudocompreensão da complexidade do seu pensamento; de retomar, desnecessariamente, reflexões que outrem fizeram; de contravir suas defesas; de se sentir insignificante ante sua história.

Contudo, correr esses riscos mostra-se necessário diante de um novo capítulo que se vem desenhando na educação brasileira, em particular, nas relações entre as instituições de educação superior e as comunidades, a partir do planejamento e da inserção no currículo de atividades extensionistas, que contribuam para a construção de práticas acadêmicas e comunitárias que traduzam comprometimento com o processo de transformação de dadas realidades.

Assim, o objetivo deste estudo consistiu em estabelecer um diálogo entre o pensamento freireano e as normativas que regem o atual processo de curricularização da extensão no Brasil, na perspectiva de melhor compreendê-lo. Para tanto, apresentam-se algumas concepções de Paulo Freire, como: ser humano, educação, diálogo e extensão, para, finalmente, trazer a curricularização desta no Brasil. Nesse sentido, faz-se uma ligeira incursão pelas normativas legais e evoca-se Paulo Freire para entender como esse capítulo da educação brasileira poderá adquirir o viés libertador de que a sociedade tanto precisa.

Para a elaboração deste estudo, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos, a partir de uma seleção de obras de Paulo Freire, de artigos de estudiosos da temática e de documentos legais, desde a Lei n. 4.024/1961 até a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, sobre a obrigatoriedade da inserção da extensão nas matrizes curriculares.

Não obstante as limitações deste estudo, entende-se que poderá contribuir, com outros textos, para uma discussão sobre o papel e o significado da extensão no Brasil e sua inserção nos currículos discentes, temática extremamente atual, pujante e instigadora, da qual nenhuma instituição de educação superior poderá se omitir.

## **2 Concepções freireanas para compreensão da extensão**

As primeiras ideias e concepções de Paulo Freire têm por base suas reflexões acerca de um contexto de extremas desigualdades e mudanças sociais, políticas e econômicas, que

brotam, principalmente, a partir do fim da primeira guerra mundial, exacerbadas pelas revoluções internas, particularmente na década de 1930, com a ditadura de Vargas e o Estado Novo e as consequências nefastas da segunda grande guerra, o que o fez destinar especial olhar para a educação popular e o enfrentamento do analfabetismo logo em suas primeiras experiências, já marcadas pela necessidade da conscientização política.

Para Beisiegel (2010), o educador não foi o único a buscar mudanças em relação ao deplorável *status* em que se encontrava o analfabetismo e atraso educacional que imperava com tanta força e atingia ferozmente a população menos favorecida, pois:

Essa reversão de perspectivas estava já virtualmente inscrita nas mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra – na aceleração das transformações de infraestrutura, na expansão urbana, na crescente migração do rural para as cidades, na industrialização, na falência dos mecanismos tradicionais da dominação política, na radicalização das lutas políticas e ideológicas. No campo da educação, as expressões das mudanças de perspectivas surgem mais consolidadas, sobretudo em manifestações de intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). As novas orientações das políticas públicas na educação popular estão claramente delineadas desde 1958, nos documentos oficiais a propósito da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. (Beisiegel, 2010, p. 17, 18).

As bases presentes nas inúmeras iniciativas e propostas até o final da década de 1950 se tornaram alvo de críticas, primeiro, por parte do regime, por não contribuírem como esperado para o aumento da produtividade e do consumo como aspectos essenciais à prosperidade da nação, o país começava a sentir os ventos do nacionalismo desenvolvimentista e, depois, por não atenderem mesmo ao objetivo de erradicação do analfabetismo, melhoria das condições de vida e de trabalho, como destaca Beisiegel (2010). A esse respeito, o autor enfatiza a percepção de Paulo Freire:

Essas perspectivas também já estariam presentes em trabalho relatado por Paulo Freire no Seminário Regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958 (Paiva, 1973). O documento intitulado “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” discutia o analfabetismo sob a ótica de suas causas sociais e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Mas, o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. (BEISIEGEL, 2010, p. 26, 27).

O autor ainda destaca que esse trabalho, juntamente com outras temáticas que viriam a constituir a tese - e sua primeira obra - apresentada por Paulo Freire na Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, cujo título foi *Educação e atualidade brasileira*, trazem “[...] as

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

primeiras orientações de Paulo Freire em seus estudos sobre as relações entre o homem, a educação e a sociedade.” (Beisiegel, 2010, p. 29).

Assim, começava a conformar-se o pensamento de um educador inquieto em mostrar como as massas poderiam ascender democraticamente, como os trabalhadores poderiam reconhecer a situação de opressão em que se encontravam, e como, conscientizando-se disso, saber decidir e se responsabilizar social e politicamente, como se tornar esse ser humano-sujeito que ele tanto buscou.

O ser humano-sujeito que Paulo Freire buscava estaria na superação daquele primeiro ser humano que ele enxerga e apresenta em *Educação como prática da liberdade*, em que defende que a transformação da sociedade necessariamente deveria decorrer de uma atuação categórica e firme, quando, ao traçar um percurso da transição da sociedade brasileira, inicialmente a trata, como ele diz, fechada, antidemocrática?

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (Freire, 1983, p. 45).

Na perspectiva de entender o porquê da existência desse ser humano esmagado, acomodado, espectador, Paulo Freire analisa “a nossa inexperiência democrática”:

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência<sup>i</sup>, ajustamento, acomodação e não integração. (Freire, 1983, p. 74).

É o poder exercido pelos mais diferentes agentes, nas mais diversas formas e intensidades, que tem mantido o ser humano nessa condição de opressão e subjugação ao longo da história colonial brasileira. Paulo Freire buscava, então, respostas no campo da pedagogia, que considerasse a “[...] inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais [...]” (Freire, 1983, p. 85).

Para isso, reconhece, na sequência, que haveria de ser necessário um outro tipo de educação, uma educação que fosse “crítica e criticizadora”, no processo de superação da

“transitividade ingênua à transitividade crítica”, uma educação que pudesse ser vista como uma contribuição; desse processo, entretanto, Paulo Freire entendia derivar efeitos como:

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas conseqüências. (Freire, 1983, p. 86).

Uma emersão, porém, ocorrendo de forma desorganizada, despreparada, desprovida do conhecimento necessário, assustando as classes que detinham o poder, naturalmente a estas se constituiria em ameaças, para as quais se armavam e reagiam em sua própria defesa, e para cujo desimbróglgio só teria um caminho, na perspectiva de Paulo Freire:

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. *Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.* (Freire, 1983, p. 88, grifos nossos).

Paulo Freire anunciava, portanto, sua opção por uma educação que rompesse com o tradicional e o conservadorismo impostos, instituídos, concebendo assim uma educação problematizadora, crítica, que levasse o ser humano a uma situação de emancipação, inclusive, uma educação que ultrapassasse os limites da escola, por não ser esse o único e exclusivo espaço educativo, uma educação que não massificasse, que fosse contrária àquela que percebia:

Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria. (Freire, 1983, p. 95, 96).

Para que o ser humano se tornasse capaz de se integrar no processo de democratização, não seria com esse tipo de educação que o conseguiria, sem a capacidade de debater e discutir necessária ao enfrentamento do pensar imperativo que vigorava sobre o Brasil, um pensar “de um ponto de vista não-brasileiro”, mas uma educação que fosse, sobretudo, amorosa, corajosa, conscientizadora, dialógica, pois, “Precisávamos de uma

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.” (Freire, 1983, p. 108). Além disso, Paulo Freire insere o conceito antropológico de cultura como uma primeira dimensão a ser trabalhada nesse novo conteúdo:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (Freire, 1983, p. 109).

Por que Paulo Freire compreende essencial essa dimensão? Arrisca-se dizer pela opção que o educador faz pelos oprimidos e excluídos, pelos trabalhadores explorados, pela necessidade premente desses homens compreenderem-se sujeitos e efetivamente exercerem esse papel, “no mundo e com o mundo”, operadores de mudanças.

Essa opção pelos oprimidos é mostrada com mais força ainda em *Pedagogia do Oprimido*, em que Paulo Freire busca aprofundar elementos colocados em sua obra anterior e parte das reflexões sobre a relação opressores-oprimidos e sua superação, pois, “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.” (Freire, 1987, p. 45). Uma superação em que o oprimido se liberte dessa condição, sem, contudo, assumir a posição de opressor.

Nesse sentido, Paulo Freire questiona as bases da educação tradicional, conservadora e alienante, à qual denominou de “educação bancária”, assentada sobre a ideologia da opressão e profundamente legitimada pelas classes detentoras de poder,

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. [...].

Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. (Freire, 1987, p. 67, 69).

Em um processo crítico-reflexivo, Paulo Freire aponta para os novos rumos da relação educador-educando, mediante superação dessa contradição entre ambos, pois, “Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos.” (Freire, 1987, p. 78).

Nesse movimento de superação e de construção de um processo mútuo de ensino e aprendizagem, Paulo Freire destaca que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

*Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.* Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1987, p. 78, 79, grifo nosso).

Para Paulo Freire, somente uma educação emancipadora, libertadora, concebida e desenvolvida dialeticamente, seria capaz de reverter a lógica opressora que se impõe sobre as camadas populares, rumo a uma realidade mais justa, uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (Freire, 1987, p. 32).

Assim, Paulo Freire coloca o diálogo como base para essa construção coletiva, um “diálogo crítico e libertador” com os oprimidos, que promova a ação no sentido da verdadeira “práxis”, porque vinculado à reflexão crítica; um diálogo que suponha “amor ao mundo e aos homens”, imbuído de um pensar que se dê criticamente e sem o qual não poderá haver comunicação e, por conseguinte, uma educação verdadeiramente libertadora, que seja iniciado, inclusive, no ato reflexivo e problematizador sobre o conteúdo a ser dialogado,

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 98).

Uma condição fundamental é que as propostas pedagógicas pensadas em contraposição às bancárias reconheçam e considerem os homens em suas totalidades, em seus próprios contextos, valorizando seus saberes, experiências, culturas, memórias, sua própria racionalidade e intelectualidade, ainda que enfrentamentos, não só se façam necessários, como efetivamente poderão ocorrer.

É ancorado nessas concepções de ser humano e de educação e na essencialidade do diálogo que Paulo Freire manifesta uma visão muito clara da extensão, que começa a se desvelar quando critica o uso que as classes opressoras fazem de ações sociais caracterizadas

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

como paternalistas, que consideram os oprimidos como simples assistidos daquilo que, benevolmente, lhes é concedido; opõe-se a tais soluções pelo desrespeito que manifestam à condição de sujeito que o ser humano esperaria assumir e por serem contrárias à democratização (Freire, 1983). Além disso, alerta para os riscos que o assistencialismo implica:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (Freire, 1983, p. 57)

Em *Extensão ou Comunicação?*, publicado em 1969, quando ainda no exílio, no Chile, Paulo Freire apresenta uma análise do trabalho desenvolvido pelo agrônomo, enquanto educador equivocadamente denominado de “extensionista”, junto aos camponeses, identificando a relação que se estabelece entre esses sujeitos e traçando, em diversos momentos, analogias com aquela que se dá entre o educador e o educando.

Paulo Freire apresenta uma crítica ao trabalho de extensão desenvolvido pelo agrônomo no campo, por ele vista como transmissão de técnicas e conhecimentos que se dá mais como persuasão e propaganda, como alertava: “Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre ‘domesticadora’.” (Freire, 1985, p. 13), que como um processo educativo libertador que pudesse considerar os saberes e as experiências dos camponeses, nesse ato vistos como passivos e menos como sujeitos.

Para tanto, impõe-se, inicialmente, um estudo aproximativo semântico do termo extensão, buscando compreender (e fazer compreender) as diversas significações que lhe podem ser atribuídas:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com **transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural**, manipulação, etc.

E todos êstes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. [...]. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (Freire, 1985, p. 13, grifo do autor).

É importante ressaltar que Paulo Freire apresenta uma densa crítica ao “equivoco gnosiológico” presente no conceito de extensão, destacando, entre outras reflexões, que:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (Freire, 1985, p. 16).

Esse equívoco evidenciado por Paulo Freire ajuda a compreender, portanto, que a adoção de soluções paternalistas e assistencialistas que desconsideram o ser humano e (em) sua realidade e, por conta disso, incapazes de se tornarem transformadoras, não poderiam se inserir no contexto de uma educação libertadora:

Desta forma, a substituição do procedimento empírico dos camponeses por nossas técnicas “elaboradas” é um problema antropológico, epistemológico e também estrutural. Não pode, por isso mesmo, ser resolvido através do equívoco gnosiológico a que conduz o conceito de “extensão”. Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (Freire, 1985, p. 20).

Nesse sentido, Gadotti contribui para um melhor entendimento acerca dessa concepção:

Freire entende a extensão como “ação cultural”, o contrário da “invasão cultural”. Por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como “ação transformadora” - transformar o meio natural em meio cultural - isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual. (Gadotti, 2017, p. 5)

O conceito de “invasão cultural” para Paulo Freire implica supremacia da visão de mundo daqueles que levam ao campo suas tecnologias e conhecimentos, em detrimento da visão e da capacidade de transformação que os camponeses pudessem ter. Nesse sentido, a extensão teria uma conotação de dominação e transferência, sobretudo por não admitir, em si, a prática do diálogo como instrumento de reflexão entre e sobre as realidades do agrônomo e dos camponeses:

Entre as várias características da teoria antidialógica da ação, nos deteremos em uma: a invasão cultural. Tôda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde êle parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos dêste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (Freire, 1985, p. 26).

A dialogicidade seria, assim, o caminho para uma educação com base em um verdadeiro humanismo, pois, “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que,

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (Freire, 1985, p. 28).

Mas, a prática do diálogo supõe reconhecer o outro e suas relações com o mundo e que, nesse processo, “[...] não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. *Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo.*” (Freire, 1985, p. 30, grifo nosso).

Paulo Freire discute ainda o processo de “reforma agrária” em desenvolvimento, correlacionando-o à “transformação cultural” e ao trabalho do agrônomo como educador, incitando-o a refletir sobre esse trabalho, que implica em si uma dimensão pedagógica, já que:

Desafiado pela visão crítica da reforma agrária, o agrônomo tem que preocupar-se com algo que vai mais além de uma mera assistência técnica. Como agente da mudança, com os camponeses (agentes também), cabe a êle inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo. [...] Eis aí, no processo da reforma agrária, o quefazer fundamental do agrônomo: mais do que um técnico frio e distante, um educador que se compromete e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com outros sujeitos. (Freire, 1985, p. 41, 42).

Paulo Freire coloca a comunicação em oposição à extensão, por compreender que, a esta última e à sua derivação “extensionismo”, faltariam as “conotações do quefazer verdadeiramente educativo” (Freire, 1985, p. 50), contidas no conceito da primeira, pois:

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (Freire, 1985, p. 45).

No contexto dessa análise de Paulo Freire, a extensão (nesse caso, a agrícola) não seria mais do que uma situação de superioridade e dominação de quem detém e traz os conhecimentos e as novas técnicas até aqueles aos quais supõe passivos recebedores, a quem caberia acatar todo o saber moderno que lhe estaria sendo disponibilizado, prática incondizente com uma educação libertadora, segundo a qual não há neutralidade nem nos conhecimentos e técnicas trazidos, muito menos no papel desempenhado por aquele que vem de fora, por serem histórica, política e socialmente forjados.

O educador traz a “educação como uma situação gnosiológica”, a partir da qual a “assistência técnica” teria outras conotações e seria possível a percepção do ser humano concreto, como centro do processo e indissociável de sua realidade, para quem já não se admitiria apenas “estender” seus conhecimentos e técnicas, uma educação ancorada na “problematização homem-mundo”, e em todos os aspectos que essa relação possa implicar, uma vez que:

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (Freire, 1985, p. 53).

### **3 Marcos da extensão e sua curricularização no Brasil**

As normativas legais que orientam as práticas relacionais entre as instituições de educação superior e a comunidade mantêm o termo “extensão” como referência linguística e pragmática para as ações que caracterizam essa dimensão do trabalho por elas desenvolvido. Isso, contudo, contrasta com a proposta de Paulo Freire que defendia a comunicação como meio apropriado para uma mútua compreensão dos sujeitos entre e sobre si, e a realidade em que se inserem e que podem transformar em processo de coparticipação.

Realizando uma breve incursão nas diretrizes legais, pode-se encontrar uma menção ao termo “extensão” na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (revogada pela Lei nº 9.394, de 1996), ao definir, em seu Art. 69 que, entre os cursos que poderiam ser ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior, estariam os de extensão, dos quais só poderiam participar candidatos que atendessem às exigências por estes determinadas.

Logo em seguida, conhecida como a lei da reforma universitária, criada em plena vigência da ditadura militar no país, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (revogada pela Lei nº 9.394, de 1996), que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, objetivava, entre outros, a mobilização de recursos voltados à expansão e modernização das universidades brasileiras, impulsionando principalmente a pós-graduação, como fator de geração de riquezas para o país, em um contexto de “milagre econômico” e muito inspirado nas influências norte-americanas.

Ademais, essa lei mantinha, no Art. 17, a mesma determinação da anterior em relação à oferta de cursos de extensão, acrescentando, no Art. 40, que as instituições de ensino superior, “a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.” (Brasil, 1968, p. 9).

Carece aqui uma reflexão sobre como as atividades de extensão costumavam ser realizadas pelos alunos dos cursos superiores, ou seja, de forma extracurricular, fora do currículo obrigatório, sem uma articulação adequada com as atividades de ensino e pesquisa, o que limitava suas contribuições ao processo formativo dos estudantes e na resolução dos problemas sociais. Essas atividades frequentemente eram ofertadas por meio de programas ou projetos de extensão, disciplinas, cursos específicos ou atividades relacionadas e desenvolvidas no âmbito dos estágios curriculares, e quase sempre coordenados pelos próprios professores, além de ocorrerem, em sua grande maioria, a partir de parceria com organizações da sociedade civil, governamentais ou comunitárias, com foco prioritário na prestação de serviços e sob um mote assistencialista.

Os alunos que participavam das atividades de extensão, muitas vezes nelas se envolviam de forma voluntária, sem receber qualquer tipo de incentivo, seja remuneração ou bolsa de estudo. Os principais focos dessas atividades consistiam em promoção da saúde, como campanhas de vacinação, até ações de promoção da cidadania, como projetos de educação ambiental, culturais, entre outros. Algumas limitações relacionadas a essa modalidade de extensão estava, sobretudo, na baixa adesão dos estudantes e a falta de reconhecimento acadêmico por parte da instituição de educação superior.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, essas concepções muito acanhadas começam a adquirir novos contornos com o que preconiza o Art. 207, ao estabelecer autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, mas, ao mesmo tempo, determinar que obedeçam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, no Art. 213, a Carta traz a destinação de apoio financeiro para as atividades de pesquisa e extensão, porém, no Art. 187, quando se refere à política agrícola, a concepção de fundo no que estabelece no inciso “IV - a assistência técnica e extensão rural;” (Brasil, 1988, p. 109), pareceu muito similar àquela objeto de reflexão de Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?*

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão caracteriza o chamado tripé de sustentação do modelo acadêmico, ao tempo em que deve permitir uma formação mais ampla e integral dos estudantes e de proporcionar benefícios para a comunidade em geral. Sua importância relaciona-se diretamente à capacidade de estimular a formação de

profissionais mais qualificados, éticos e conscientes do seu papel na sociedade, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, uma vez que se espera que, durante sua trajetória acadêmica, os alunos tenham contato com as demandas e as necessidades das comunidades nas quais se encontram inseridos, além de contribuir para o avanço do conhecimento e para a promoção do bem-estar social e ambiental.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não só ratifica como amplia o estabelecido na Constituição Federal de 1988, ao determinar, no Art. 43, que, entre as finalidades da Educação Superior, estão:

VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. Promover a extensão, aberta à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Universidade. (Brasil, 1996, p. 20)

Em novembro de 1987, com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, hoje Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), nasce um importante evento para o processo de redefinição da extensão. Com a elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária, publicado em 1999, o FORPROEX delibera sobre a Política Nacional de Extensão a partir de um amplo processo de participação, tanto no âmbito do próprio FORPROEX quanto no das Universidades Públicas.

Gadotti (2017), porém, ao se perguntar *Extensão Universitária: Para quê?* em que aborda a curricularização, afirma que:

A primeira Política Nacional de Extensão data de 1975. Ela ampliou o rol de atividades de Extensão, incluindo cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. Nos anos seguintes, com a criação do FORPROEX, a Extensão Universitária passou a valorizar o reconhecimento do saber popular e a troca de saberes universidade-sociedade. (Gadotti, 2017, p. 3)

Dessa forma, o desenvolvimento das ações de extensão passou a ter como norteadores a concepção, os objetivos, as metas e as diretrizes, dispostos no Plano Nacional de Extensão Universitária e na Política Nacional de Extensão Universitária, cuja principal preocupação foi trazer uma nova concepção para a extensão:

Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo. (FORPROEX, 1999, p. 3)

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

Com a promulgação da Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001, com duração de dez anos, surgiu então uma nova situação vinculada à extensão, no item 4.3 Objetivos e Metas; o Plano traz essas considerações nas Metas 21, 22 e 23, porém, mais precisamente na Meta 23:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (Brasil, 2001, p. 36)

Essa nova situação que viria a ser denominada de “curricularização” da extensão, retorna no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que, ao se referir a esses créditos curriculares para a extensão universitária, destaca na Meta 12: “Estratégia 12.7: assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” (Brasil, 2014, p. 74).

Para Gadotti (2017), um dos principais desafios para o atendimento dessa e outras metas preconizadas no PNE estaria na superação do academicismo que impera nas universidades, para que possam sair de seus redutos internos e interagir de forma interdisciplinar com a comunidade, nesse sentido,

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa. (Gadotti, 2017, p. 4).

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), aprovou o Parecer CNE/CES nº 608/2018, sobre as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, que vieram a ser consolidadas na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece a extensão como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo capaz de promover uma interação transformadora entre a instituição de educação superior e os outros setores da sociedade. (Brasil, 2018).

De acordo com esse documento, são consideradas atividades acadêmicas de extensão aquelas intervenções que envolvem diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e contribuem para a formação cidadã dos estudantes, de modo interprofissional e interdisciplinar, levando em conta seu papel de protagonista, determinando em seu “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez

por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, *as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;*” (Brasil, 2018, p. 2, grifo nosso), e estabelecendo, no Art. 5º, como princípios a estruturar concepção e práticas das diretrizes da extensão:

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, 2018, p. 2).

O prazo para que todas as instituições de educação superior se adequem e encontrem as estratégias para o cumprimento do disposto na Resolução expirou em dezembro de 2022, devendo sua implantação ocorrer em relação aos alunos ingressantes, no máximo, a partir do primeiro semestre de 2023.

Essa integração das atividades de extensão na matriz curricular e seu cumprimento obrigatório em, no mínimo, 10% da carga horária curricular, passou a ser apropriado linguisticamente, nos meios e produções correlatas, como “curricularização” da extensão, sobre o que se faz oportuno destacar a reflexão que Oliveira (2022, p. 2) apresenta: “Este processo, o qual se popularizou sob o nome de “curricularização” da extensão, também referida como “creditação da extensão” ou “inserção curricular da extensão”, foi regulamentado pela Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE).”

Mas, afinal, pergunta-se com Gadotti:

Por que curricularizar a Extensão Universitária?

Porque a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. [...] O princípio da **integralidade** é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora. (Gadotti, 2017, p. 8, 9, grifo do autor).

A curricularização da extensão universitária pode ser um importante espaço para a construção de práticas mais engajadas no contexto universitário, ou seja, pode se tornar uma

## **Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil**

prática transformadora na formação dos estudantes, possibilitando uma maior integração entre as instituições de educação superior e a sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos e conscientes. Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de Paulo Freire para essa prática, uma vez que sua pedagogia crítica e transformadora é, indubitavelmente, referência para as iniciativas responsáveis que buscam uma formação e uma atuação mais responsável e comprometida com a realidade social.

### **4 Considerações Finais**

Quantas forem as linhas que se tente expressar, indubitavelmente, sempre serão insuficientes para que se demonstre a profundidade das concepções presentes em Paulo Freire sobre ser humano, educação, diálogo, extensão, principalmente se a tentativa for chegar a um tema tão atual e pulsante quanto a curricularização desta última, para o qual todas as instituições de educação superior do Brasil estão voltadas, seja em processo (quicá ainda) de elaboração de seus documentos e de suas orientações didático-pedagógicas e administrativas ou já em desenvolvimento de suas práticas extensionistas.

Importante perceber que, não obstante a não incorporação pelas normativas legais da “comunicação” em lugar da “extensão”, talvez até mesmo pela dificuldade de alcançar a real significância da primeira, a presença do termo “extensão”, nas últimas normativas, parece vir imbuído de um sentido menos paternalista e assistencialista, embora não se discorde de que grande parte das ações de extensão ainda desenvolvidas se paramentem com esse manto, ao levar às comunidades “combos” de projetos e prestação de serviços pensados rigorosamente entre as paredes acadêmicas, sem admitir a voz e a realidade da comunidade e muito menos os alunos como protagonistas, apenas meros executores com a sensação de pseudoparticipação.

Paulo Freire estimula a reflexão com seus ensinamentos, cabendo às instituições de educação superior, por meio de suas comissões e munidas de boa vontade política, o reconhecimento da adequada apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento desse processo, uma vez que a extensão, para adquirir nuances verdadeiramente libertadoras, carece superar sua humilde condição de base mais fraca do tripé, em comparação com o ensino e a pesquisa, e se impor de forma emancipadora; que revisitem e (re)construam os currículos fundados numa lógica transformadora e libertadora; que tenham, no diálogo e na comunicação de Paulo Freire, meios propícios não só à aproximação, mas à convivência emancipadora com as comunidades, inspirando-se nos

exemplos exitosos de práticas dessa natureza e levando em conta, principalmente, as áreas de maior carência e fragilidade a que estão submetidas as populações menos favorecidas, além do profundo respeito aos educandos como protagonistas.

Nesse sentido, pode-se entender que a inserção da extensão nos currículos de formação pode ser considerada uma evolução nesse processo de visibilização de que a extensão tanto necessitava; se realmente for levado em conta o caráter transformador que deve permear seu desenvolvimento e, se planejada com critérios e para além do afã de obter resultados imediatos, integrar um processo muito mais amplo e significativo que o mero cumprimento de carga horária, poder-se-á converter em ações que efetivamente contribuam para a construção de práticas comunitárias relevantes e que podem, inclusive, ser críticas do contexto universitário, beneficiando a academia e favorecendo-a rever a si mesma a partir do olhar e do diálogo estabelecido com a comunidade, porque esta poderá exercitar a percepção de não mais simples receptora de pacotes pensados distantes de suas reais necessidades, mas, assim como os estudantes, protagonista do processo.

Todavia, há que se destacar que tal inserção não deve ser vista como uma prática isolada, mas parte de uma concepção de educação que busca contribuir para a transformação social, sob um mote libertador. É fundamental que as iniciativas de curricularização da extensão sejam acompanhadas de uma reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre a relação entre as instituições de educação superior e as comunidades. Alerta-se ainda para o fato de que esse processo pode apresentar desafios e limitações, especialmente em relação à articulação entre os diferentes atores envolvidos, como estudantes, professores, gestores e comunidade, exigindo, portanto, um esforço coletivo para a construção de práticas mais engajadas e transformadoras que possam contribuir na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Verifica-se, por fim, o quão importantes são as reflexões de Paulo Freire como contribuições à compreensão e delineamento do pensamento pedagógico acerca do atual processo a que se submete a extensão no Brasil; suas ideias e ações continuam amparando a elaboração e o desenvolvimento de iniciativas que revelam e respeitam a sua opção pelos oprimidos e excluídos, ancoradas na sua concepção de educação libertadora, voltada à humanização e à emancipação cidadã.

## Contribuições de Paulo Freire às discussões sobre a curricularização da extensão no Brasil

### Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 22 ago. 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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado por meio da Portaria nº 1.350. Institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 24 ago. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universitaria-e-book.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS; SESu/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária Edição Atualizada Brasil 2000/2001**. Natal, RN, 1999. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. R. N. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens\\_Universitaria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

OLIVEIRA, Loryne Viana de. “Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro. **Revista Cocar**. Belém, v.18, n.36 / 2023. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6141>. Acesso em: 06 mar. 2023.

## Nota

---

<sup>i</sup> A grafia original foi mantida em todas as citações.

## Sobre as autoras

### **Maria José Silva Andrade**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Discente do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [mjs.andrade@discente.ufma.br](mailto:mjs.andrade@discente.ufma.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9712-3298>

### **Maria Alice Melo**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestra em Educação - Administração de Sistemas Educacionais pelo IESAE/FGV. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Parecerista *ad hoc* da FAPEMA. Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [maria.alice@ufma.br](mailto:maria.alice@ufma.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6172-1608>

Recebido em: 24/03/2023

Aceito para publicação em: 21/03/2024