

**Extensio  
UFSC**Revista Eletrônica  
de Extensão

## A EXTENSÃO NA TESSITURA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: HISTORICIDADE E CONCEPÇÕES

**Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves**  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
monicapedrozo@gmail.com

**Mário César Barreto Moraes**  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
mcbmstrategos@gmail.com

**Carla Cristina Dutra Búrigo**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
carla.burigo@ufsc.br

**Stefani de Souza**  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
stefani.ufsc@gmail.com

### Resumo

Buscamos refletir sobre o compromisso social da extensão universitária a partir do processo histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras. Para tanto, neste ensaio discorremos e refletimos sobre concepções de universidade e de extensão universitária e seus respectivos processos históricos. Preconizamos a universidade como instituição social, cuja essência revela-se no seu papel social. Entretanto, ao discorrermos sobre o seu processo histórico de desenvolvimento, percebemos uma fragilidade no que tange à extensão como atividade precípua de interação entre universidade e sociedade. Argumentamos que a concepção de extensão é um processo em construção, que ao longo de sua historicidade sofreu influências da forma como a universidade se constituía e se desenvolvia, considerando-se diferentes contextos. Assim, depreendemos que a extensão vem desenvolvendo ao longo do tempo uma trajetória de reflexão e discussão acerca de sua capacidade como mecanismo de potencialização da função social da universidade.

**Palavras-chave:** Universidade Pública; Sociedade; Relação Universidade-Sociedade; Processo Histórico.

## EXTENSION IN THE WEAVING OF THE PUBLIC UNIVERSITY: HISTORICITY AND CONCEPTIONS

### Abstract

We seek to reflect on the social commitment of university extension from the historical process of development of Brazilian universities. To this end, in this essay we discuss and reflect on conceptions of university and university extension and their respective historical processes. We advocate the university as a social institution, whose essence is revealed in its social role. However, when discussing its historical process of development, we noticed a fragility regarding the extension as the main activity of interaction university-society. We argue that the conception of extension is a process under construction, which throughout its historicity has been influenced by the way the university was constituted and developed, considering different contexts. Thus, we infer that extension has been developing over time a trajectory of reflection and discussion about its capacity as a mechanism for enhancing the social function of the university.

**Keywords:** Public University; Society; University-Society Relations; Historical Process.

## LA EXTENSIÓN EN EL TEJIDO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: HISTORICIDAD Y CONCEPCIONES

### Resumen

Reflexionamos sobre el compromiso social de la extensión universitaria a partir del proceso histórico de desarrollo de las universidades brasileñas. Para ello, en este ensayo discutimos y reflexionamos sobre las concepciones de universidad y extensión universitaria y sus respectivos procesos históricos. Argumentamos que la universidad es una institución social, cuya esencia se revela en su función social. Al discutir su proceso histórico de desarrollo, observamos una debilidad en cuanto a la extensión como actividad primaria de interacción universidad-sociedad. Argumentamos que el concepto de extensión es un proceso en construcción, que a lo largo de su historicidad ha estado influenciado por cómo se constituyó y desarrolló la universidad, considerando diferentes contextos. Entendemos que la extensión ha ido desarrollando a lo largo del tiempo una trayectoria de reflexión y discusión sobre su capacidad como mecanismo para potenciar la función social de la universidad.

**Palabras clave:** Universidad Pública; Sociedad; Relaciones Universidad-Sociedad; Proceso Histórico.



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Extensio: R. Eletr. de Extensão, ISSN 1807-0221 Florianópolis, v. 20, n. 47, p. 12-30, 2023.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A universidade pública como instituição social vem incorporando, no decorrer do tempo e em diversos contextos, diferentes funções, visto que, desde o seu nascimento, representa de modo imparcial a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003). Dentre as funções atribuídas a ela estão as de produção e extensão do saber, sendo o ensino, a sua função mais tradicional (SOUSA, 2010). São ainda atribuídas às universidades, a função de socializar o saber que produz e, portanto, responsabiliza-se pela integração social: “são essas relações sociais que vão determinar o modelo de universidade que se cria e, ao mesmo tempo, sofrer as determinações dessa criação” (SOUSA, 2010, p. 13).

Para além de produzir conhecimentos, a universidade é, fundamentalmente, um local de validação do conhecimento, pois “tem o poder de decidir quais histórias, conhecimentos e contribuições intelectuais são consideradas valiosas e dignas de mais atenção crítica e disseminação” (GEBRIAL, 2018, p. 19, tradução nossa). Enquanto bem público, é uma instituição que “liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui” (SOUSA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 101).

Na medida em que compreendemos que a universidade é uma instituição social (CHAUÍ, 2003), é incongruente tratá-la de forma dicotômica, como se universidade e sociedade fossem instituições independentes: “Universidade e Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética” (SOUSA, 2010, p. 119). Ao refletirmos sobre o compromisso social da universidade, é mister analisar a relação da universidade com a sociedade a partir de sua própria história e por meio de uma de suas partes, que é a extensão universitária (SOUSA, 2010). O estudo sobre a extensão universitária depreende uma análise histórica, conceitual e legal, de modo que as dimensões a serem investigadas possam evidenciar aspectos da realidade (TAVARES; FREITAS, 2016).

Isto posto, neste trabalho buscamos refletir teoricamente sobre o compromisso social da extensão universitária a partir do processo histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras. Para tanto, partimos da concepção de universidade e, posteriormente, tratamos de seu processo de historicidade no Brasil. Em seguida, caracterizamos a extensão universitária e, por conseguinte o processo histórico de desenvolvimento da extensão universitária no âmbito brasileiro. Nas considerações finais almejamos refletir sobre o compromisso social da extensão universitária, revelando novas compreensões considerando o processo de historicidade e desenvolvimento das universidades brasileiras.

## A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

A concepção de universidade decorre de uma construção histórica e teórica, que sofreu influências dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais. Quando se trata da função, autonomia, gestão e estrutura das universidades, existe uma série de argumentos que justificam sua constituição e ratificam o expressivo papel da universidade no que tange ao desenvolvimento humano e social (TAVARES; FREITAS, 2016). Dias Sobrinho (2004, p. 705) afirma que “nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e ideias de sociedade ideal”.

Desde a sua origem, a universidade sempre foi uma instituição social, direcionada para a ação social, para a prática social, sustentada no reconhecimento público de sua legitimidade, inseparável da ideia de democracia e socialização do saber, e se estabelece como direito nos últimos séculos (CHAUÍ, 2003). Para Búrigo (2020), a universidade enquanto instituição social, vivencia uma relação de contradição com a sociedade, ao mesmo tempo que legitima, se opõe, devido a sua essência pedagógica, acadêmica e social, na qual é constitutiva.

A universidade pública no Século XX foi marcada por crises, tornando-se um espaço privilegiado para a discussão da opressão política, social e econômica. De acordo com Chauí (2003, p. 6) “a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. Nesse sentido, vista como uma organização social, a universidade pública está submetida a um processo de comercialização, no qual o mercado passa a ser o ditador, o centralizador das ações e a educação como uma mercadoria qualquer (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Chauí (2003, p. 6) elucida as diferenças entre a concepção de universidade, como uma instituição social e como uma organização social:

A Instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Santos (2011) pontua as crises vivenciadas pelas universidades no Século XX, definidas como: institucional, de hegemonia e de legitimidade. O autor define a crise institucional como a “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e da pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2011, p. 10).

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

A crise de hegemonia refere-se aos desafios compreendidos entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do Século XX, lhe foram atribuídas. A crise de hegemonia, por sua vez, afetou a legitimidade das universidades, uma vez que as universidades não conseguiam mais atender legitimamente as demandas da sociedade. À medida que a hegemonia e a legitimidade das universidades foram afetadas, o seu domínio institucional também sofre impactos (SANTOS, 2011).

Santos (2011) compreende que as crises ocorrem devido à perda de prioridade da universidade como bem público, refletindo os efeitos nocivos do neoliberalismo<sup>1</sup>. O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil foram dois sustentáculos de um projeto que intenciona transformar o bem público da universidade em um campo de valorização do capitalismo educacional<sup>2</sup>. As crises que as universidades enfrentam produzem uma ruptura profunda na identidade social e cultural destas. Uma ruptura que se evidencia em uma certa paralisia e atitude defensiva, que resiste à mudança em prol da autonomia universitária e da liberdade acadêmica. O impacto dessas pressões cria impasses, estando, de um lado as exigências de maiores mudanças e, de outro, as maiores resistências às mudanças (SANTOS, 2011).

Zirger (2013) aponta que muitas são as discussões referentes às necessidades que as universidades devem ou não englobar, tanto no que se referem às necessidades econômicas da sociedade, tanto quanto aspectos referentes a uma relação mais próxima e articulada com as comunidades locais. Conforme Dias Sobrinho (1999, p. 150):

Para uns, a universidade deve, sobretudo, responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa.

Portanto, definir o papel social das universidades é tarefa árdua considerando a dificuldade em encontrar um consenso (NACIF, 2011). Para que a universidade considere as demandas e necessidades sociais, faz-se necessário um sistema estruturado que possibilite tal atuação, dependente de vários fatores, sobretudo, investimento público. Diante das demandas difusas direcionadas às universidades, estas não podem relegar a autonomia e legitimidade no processo decisório que lhes dizem respeito (SANTOS, 2011).

---

<sup>1</sup> Conforme Moraes (2001), o neoliberalismo caracteriza-se por uma corrente de pensamento, a partir de uma determinação histórica, que defende a não participação do Estado na promoção das políticas sociais, e a concessão total da liberdade econômica.

<sup>2</sup> Conforme Bittencourt (2013, p. 10): “A educação, submetida aos parâmetros do regime capitalista se torna mais uma mercadoria disponível ao público consumidor, aos estudantes transformados em clientes do sistema de ensino”.

A universidade é o espaço em que a sociedade pode se beneficiar, pois é um aparato que busca cumprir seu papel como produtora de conhecimento, cujo objetivo é formar sujeitos de forma crítica e reflexiva (NACIF, 2011). Mais importante do que a universidade se inserir na sociedade, é a sociedade conseguir se inserir na universidade e compreender o real sentido desta. O processo não pode ser monológico, é preciso uma interlocução na perspectiva do sujeito enquanto construtor e transformador de sua realidade: “proporcionar essa vivência é ser universidade” (BARBIERO, 2011, p. 15).

Nesse contexto, o trabalhador social precisa fazer sua escolha: “ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência” (FREIRE, 2011, p. 63). Concebemos o trabalhador de uma instituição social como um ser de múltiplas determinações, histórico e social, e que está submetido ao tempo e espaço em que vive (GENRO *et al.*, 2016). Freire (2011) sustenta que o trabalhador social não pode ser neutro frente ao mundo, à humanização ou à desumanização. Portanto, é tarefa fundamental do trabalhador social, ser sujeito e não objeto de transformação. É necessário a tomada de consciência da sua realidade, para que nela possa agir e transformá-la (FREIRE, 2011).

Silva (2003) assinala que, dentre as múltiplas funções que a universidade incorporou ao longo de sua trajetória, pode-se mencionar a criação de cultura até a formação de profissionais para as distintas áreas que socialmente foram exigidas. Paulatinamente, foram agregadas as funções de pesquisa, produção de conhecimento e técnicas, e a extensão, como forma de responder às demandas sociais e ampliar as relações.

Inobstante os desacordos no que tange à concepção de universidade desde sua origem e desenvolvimento, Morosini (2021b, p. 66) afirma que “a universidade ainda é concebida como a instituição que, na sociedade moderna, revela a capacidade de promover a integração de culturas, conhecimentos, valores, povos, bem como o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação”.

Dias Sobrinho (2002) amplia o escopo quando caracteriza a universidade como uma instituição complexa pelos diversos e diferenciados processos, pela diversidade de formação técnica e vinculação ideológica dos agentes, pelos vários interesses e valores em constante interação e contradição, fazendo tudo fluir para um mesmo fim: a formação. Para Haskins (2015, p. 25), “nenhum substituto jamais foi encontrado para a universidade no que diz respeito à sua atividade principal, isto é, a formação de estudiosos e a continuidade da tradição de aprendizagem e investigação”.

Morosini (2021b) sustenta que a universidade, enquanto lócus específico em que a educação superior se materializa, necessita ser desvelada historicamente, para que sua natureza e

função sejam compreendidas a partir das relações e valores sociais que produzem e que as orientam. Nesse sentido, o item a seguir trata do nosso olhar sobre o processo histórico de constituição da universidade brasileira.

## **UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE HISTORICIDADE DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA**

No período do Brasil colonial (1500-1822), a educação regular, fragilmente institucionalizada, passou por três fases distintas: educação jesuíta, reforma pombalina e a chegada da corte portuguesa no Brasil por intermédio de Dom João VI (GHIRALDELLI JR, 2003). A educação jesuíta iniciou em 1549, com o fracasso das capitânicas hereditárias e a adoção de um novo regime por Dom João III denominado Governo Geral. Na ocasião, coube a Tomé de Souza, juntamente com o Padre Manoel de Nóbrega e dois outros jesuítas, iniciarem a catequese dos indígenas. O plano de ensino montado por Manoel de Nóbrega era adaptado ao que ele entendia como sendo sua missão. Os jesuítas detiveram o monopólio do ensino regular escolar e fundaram vários colégios visando à formação de religiosos (GHIRALDELLI JR, 2003).

A reforma pombalina (1750- 1777), refere-se a reforma educacional introduzida no Brasil Colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. As reformas pombalinas implementadas em Portugal e no Brasil Colônia, foram contrárias a educação jesuíta e fundamentaram-se em medidas que visavam dismantlar o sistema educacional vigente a fim de alavancar Portugal pela superexploração colonial (SHIGUNOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2009). Os jesuítas foram então expulsos do Brasil quando o Marquês de Pombal, ministro do Estado em Portugal, “empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico, quanto político e cultural” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 8).

A educação no Brasil inicia profundas transformações a partir de 1807, com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil. Com isso, inúmeros cursos profissionalizantes, como em nível superior e cursos militares foram criados na tentativa de fazer algo parecido com uma Corte. O ensino foi estruturado em três níveis, a saber, primário, secundário e superior (GHIRALDELLI JR, 2003). Após a independência do Brasil em 1822, Dom Pedro I outorgou a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824) que dedicava um tópico específico à educação. Determinava que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Contudo, na prática, houve uma desarmonia entre o proposto e o vivido (GHIRALDELLI JR, 2003).

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

De acordo com Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), no que tange ao ensino superior, a proposta inicial era de constituir no Brasil, universidades similares às de Portugal. Entretanto, a estrutura social da época entendia a educação como um modo de ascensão destinado à elite, relegando a classe popular. Ademais, a universidade foi influenciada por uma perspectiva funcionalista, devendo esta ser voltada às necessidades sociais e com a função de servir a nação.

Até o início do século XX, após inúmeras reivindicações, parte do povo teve acesso à educação, considerada ainda frágil e direcionada ao aprendizado de funções. Na primeira metade do século XX, o modelo Humboldtiano<sup>3</sup> passou a ser o modelo educacional adotado no Brasil. Embora não seguido em sua totalidade, foi um modelo direcionador. O modelo Humboldtiano tinha a pesquisa como princípio essencial, tornando a junção do ensino e pesquisa, como principal meio de formação (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

De acordo com Martins (2002), o período de 1931 a 1945 destacou-se pela forte disputa entre lideranças laicas e católicas. A igreja católica tinha grandes ambições que culminaram na criação de suas próprias universidades. O período de 1945 a 1968 caracterizou-se pelos movimentos estudantis e de professores na defesa do ensino público e demais questões, como: crítica a instituição da cátedra e o caráter elitista da universidade. Durante o período efervescente dessas discussões, foi aprovada, por meio da Lei 4024/1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), a referida Lei (BRASIL, 1961), garantiu tratamento igualitário por parte do Poder Público, aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, assegurando, com isso, que as verbas públicas poderiam ser encaminhadas para as redes privadas de ensino, em todos os níveis.

Em 1964, com o início do regime militar, as universidades públicas foram mantidas sob vigilância, consideradas como focos de subversão (MARTINS, 2002). A Reforma Universitária instituída pela Lei n.º 5.540/1968 (BRASIL, 1968) foi realizada às pressas em resposta aos movimentos sociais liderados por estudantes universitários que se rebelaram contra a organização das universidades e os conteúdos abordados no ensino superior (MOROSINI et al., 2006). A Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968) teve como base três relatórios: Relatório Meira Matos, Relatório Atcon e Relatório do Grupo de Estudos, composto por integrantes indicados pelo Ministério da Educação. Foram implantados a departamentalização e as coordenações de

---

<sup>3</sup> “Trata-se da concepção de universidade desenvolvida por Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835)” (MOROSINI, et al., 2006, p. 83). “Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 84).

curso e extintos os diretórios estudantis, que passaram a ser diretórios centrais (MOROSINI, *et al.*, 2006).

Com a Reforma Universitária (BRASIL, 1968), as vozes das universidades foram silenciadas, uma vez que importantes lideranças foram expulsas do país. Inicia-se então, especialmente a partir de 1970, a expansão das universidades do setor privado (MARTINS, 2002). Em 1971, foi aprovada por intermédio da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), a segunda LDB. Conforme Andrade (2020), este dispositivo foi caracterizado como um processo de construção lento e que desprezou a participação dos atores da sociedade civil. Para alguns autores, a referida Lei (BRASIL, 1971), não deve ser compreendida como LDB, uma vez que dispunha sobre o ensino de maneira segmentada, considerando somente o primeiro e segundo grau, desconsiderando o ensino superior. Ademais, a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) não constituía um processo educativo, preocupando-se em tratar de razões meramente técnicas (ANDRADE, 2020).

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), fica estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior. Portanto, estes passam a ser os três pilares da universidade, que devem trabalhar estes eixos de forma equivalente. Além disso, a referida Constituição (BRASIL, 1988) determina que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Para Ghiraldelli Jr. (2003), a Constituição de 1988 foi uma das mais avançadas no que se refere aos direitos sociais. Além disso, o autor destaca que, durante o processo de construção da Constituição, houve debates, movimentos populares, movimentos das elites, pressões a fim de que seus interesses fossem contemplados, e neste sentido, a educação não fugiu à regra.

A Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) instituiu a atual LDB. Conforme Andrade (2020), a atual LDB foi constituída em clima de redemocratização, com o fim do período militar. O resultado dessa política para o ensino superior, ofereceu, entre outros aspectos, o incentivo à universalização do ensino superior brasileiro, por meio da elevação do número de cursos e vagas e, conseqüentemente, o número de discentes matriculados (ANDRADE, 2020).

Morosini *et al.* (2006) afirma que, a universidade enquanto instituição social, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do país, valendo-se do ensino, da pesquisa e da extensão somados à sua interlocução com a sociedade. No entanto, embora a extensão seja compreendida como uma das três funções centrais da universidade, institucionalizou-se tardiamente no ensino superior brasileiro, que teve sua origem e desenvolvimento balizado pela função ensino. Não obstante, observamos avanços nas estratégias relacionadas a extensão no

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

contexto brasileiro, citando como exemplo o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que, diferentemente do PNE 2001-2010, já prevê a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação em atividades de extensão, com ação prioritariamente orientada para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014; GADOTTI, 2017).

### A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

A extensão universitária surgiu como um instrumento utilizado pela universidade para consolidar o seu compromisso com a sociedade. A extensão tem como responsabilidade essencial firmar as relações sociais da universidade, a fim de torná-la de fato, uma instituição social e comprometida com as necessidades de seu tempo (SOUSA, 2010). O debate acerca de concepções de extensão universitária e a forma como se vincula à sociedade “é fruto de um processo histórico, um processo contínuo de negação e de afirmação desta mediada relação” (PEREIRA, 2015, p. 52).

A extensão universitária como campo tem sua trajetória definida por idas e vindas. Há uma ausência de consenso em relação à diversidade de ações que procuram cumprir papel fundamental na formação de acadêmicos e na interlocução com a sociedade (TAVARES; FREITAS, 2016). Sousa (2010) considera que as dificuldades em verificar uma concepção teórica explícita sobre extensão universitária tem gerado uma infinidade de práticas e norteados diversos.

Dentro de seu espaço de criação, a extensão, como todo o sistema teórico que possui uma história própria, ainda está em movimento e, portanto, está em construção. A forma como é concebida no decorrer de sua história, varia de acordo com os sujeitos de sua prática (SOUSA, 2010). Sobre a função da extensão, Sousa (2010, p. 21) afirma que

assumi variadas concepções conforme os interlocutores, em cada momento distinto da História. Não houve sintonia entre esses sujeitos e não há como identificar uma mesma concepção entre eles. Cada interlocutor aparece contribuindo com uma construção própria sobre como conceber a Extensão Universitária. Apesar de, na aparência, haver uma similitude, na essência são posturas antagônicas.

Tavares e Freitas (2016) sustentam que o papel da extensão se torna efetivo na formação do sujeito e na transformação da sociedade na medida em que o processo estiver direcionado para a produção, ressignificação e socialização do conhecimento que se constrói coletivamente. As autoras reconhecem que é preciso avançar nas discussões, e na realização e revisão de práticas nesse campo.

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

Marcelino *et al.* (2022) entendem que a extensão universitária não pode incorrer em atividades residuais, de menor importância ou inexistentes no âmbito universitário. Sustentam que, “Concebida de forma crítica, a extensão se constitui em um dos elementos essenciais para que a universidade se estabeleça enquanto instituição democrática, plural e inclusiva” (MARCELINO *et al.*, 2022, p. 13). Assim, as atividades de extensão devem ter como objetivo precípua e apoiado democraticamente no âmbito universitário, a resolução de problemas de exclusão e discriminação social (SANTOS, 2011).

Pereira e Vitorini (2019) consideram que a implementação da curricularização da extensão (BRASIL, 2018) compõe, atualmente, intensos debates no contexto das universidades. Para as autoras, é preciso romper com os paradigmas sustentados em uma perspectiva de extensão assistencialista. Marcelino *et al.* (2022) consideram que a curricularização da extensão (BRASIL, 2018) pode ser um meio de aproximar a universidade e a sociedade, promover a inclusão social e quebrar paradigmas historicamente construídos. Tavares e Freitas (2016) compreendem que a efetiva mudança de paradigma só será possível por meio de uma mudança cultural. A compreensão, o envolvimento, a postura na qual a comunidade se disponha a desenvolver a extensão na universidade e na sociedade são condições essenciais para que a extensão cumpra seu papel.

De outro modo, é preciso atentar-se para que a extensão na esteira da flexibilização curricular dos cursos de graduação, não se torne um mero componente curricular, descaracterizando-se no que tange a sua função enquanto processo educativo e aparato político-social (TAVARES; FREITAS, 2016). O movimento que a universidade precisa fazer, tomando a extensão como mediadora, precisa começar de dentro para fora, para além dos muros que a circundam. As notórias funções das universidades, de produção e disseminação do conhecimento necessitam oxigenar-se por uma práxis revolucionária. Para tanto, necessita estar vigilante em relação a sua “[...] função política de transformação das condições sociais de dominação” (SOUSA, 2010, p. 129) e os espaços de debate acerca da extensão devem ir além da normatividade e da prescritividade.

Silva (2016, p. 154-156), ao analisar o espaço de debate no âmbito do FORPROEX ao longo do tempo, argumenta que ele assume essa característica “predominantemente normativa e prescritiva”, que retrata a realidade como aquém e insuficiente quando confrontada com uma espécie de cenário ideal, definido nas políticas e normas da extensão. Porém, parece não haver “um aprofundamento do debate sobre os porquês” desses dilemas e sobre “a prática da extensão e suas nuances”. De forma inquestionável, “[...] a extensão universitária tem o poder de transformar a realidade, de construir novos conhecimentos e empoderar a comunidade na qual e

com a qual se desenvolve” (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 142). Sousa (2010) defende que a universidade quando for capaz de libertar-se das amarras que lhe foram impostas e, por meio da crítica, conseguir ver além de si própria, as discussões sobre extensão universitária não serão mais necessárias. A extensão não é perene e nem inerente à universidade, e deverá superar a si própria pela sua práxis.

### **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E O SEU PROCESSO DE HISTORICIDADE**

A extensão universitária no Brasil inicia no Século XX. As primeiras manifestações datam de 1911 e 1920, por meio de conferências e cursos ofertadas pela então universidade de São Paulo e pelas prestações de serviços da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (FORPROEX, 2012). Serva (2020) considera que o Movimento da Reforma Universitária de Córdoba, foi um dos fatores que fomentaram a extensão universitária brasileira. O Movimento foi dirigido por estudantes da Universidade de Córdoba na Argentina, ao divulgarem em 1918, o manifesto da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América (PAZETO, 2020), que sugeria uma reforma com vistas à concepção de uma “instituição humanista, interessada no que se passasse no mundo; iluminista, orientando a construção de uma nova sociedade e científica, combatendo o verbalismo de cátedras anacrônicas” (MOROSINI, 2006, p. 185).

No entanto, o primeiro registro oficial da extensão universitária no Brasil, que ocorreu por meio do Decreto n.º 19.851/1931 (BRASIL, 1931), assumiu um caráter diverso do que vinha ocorrendo na América Latina à época. O chamado Estatuto das Universidades Brasileiras previa que a extensão se efetivaria “por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931). Assim, a extensão se caracterizava exclusivamente como uma prática pedagógica verticalizada, que visava atender aos interesses do capital (SERRANO, 2013). De Deus e Henriques (2017, p. 79) sustentam, sobre o Estatuto, que:

Ao definir o conceito de extensão o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava do conceito norte-americano de extensão que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A extensão era vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico e tinha o objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos. O que se oferecia por meio de cursos e assistência técnica para atender as áreas rurais, identificadas como lugares atrasados, mas fundamentais para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, a extensão no Brasil é formalizada se distanciando dos preceitos do Movimento de Córdoba e se aproximando do caráter utilitarista dos modelos inglês e norte

americano. Na Universidade Inglesa da segunda metade do século XIX, a extensão surge, ainda de forma incipiente, com um caráter de educação continuada, por meio de preparação técnica de pessoas para esse novo modelo de produção que surgia (NOGUEIRA, 2001, SOUSA, 2010). E, na América do Norte, por meio de atividades de extensão de prestação de serviços nas áreas rural e urbana em universidades norte americanas (NOGUEIRA, 2001). Traduz-se, portanto, nos três contextos mencionados – Inglaterra, América do Norte e Brasil, como uma transmissão de saberes autoritária: a universidade como superior detentora do saber absoluto e alguns poucos privilegiados da sociedade como depósitos desse conhecimento, que desconsiderava culturas e saberes populares (FREIRE, 2021).

Na década de 60, o cenário político indicava a mobilização dos setores populares, aumentando as críticas à universidade pela falta de envolvimento com a sociedade. A universidade era considerada uma educação elitista direcionada ao atendimento de uma população já detentora do Ensino Superior e que desejava somente aperfeiçoar o conhecimento (MOROSINI et al., 2006).

A partir da Lei n.º 4.881/1965 (BRASIL, 1965), na qual se preconiza a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, a extensão figura ainda, como atividade opcional. A Lei n.º 5.540/1968 (BRASIL, 1968) estabelece que as instituições devem estender o ensino e a pesquisa sob a forma de cursos e serviços, além disso designa a extensão como uma atividade desenvolvida por alunos.

Na década de 70, surgem novas iniciativas no campo da extensão. Destacamos a criação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Interior da Comissão Mista CRUTAC/MEC - Campus Avançado/MINTER, que tinha a incumbência de propor medidas direcionadas à institucionalização e fortalecimento da extensão universitária. Dentre as proposições da referida comissão, evidencia-se a criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), materializada somente em 1974 (FORPROEX, 2012).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Surgem as fundações de apoio às pesquisas nas universidades com capital privado, que mantiveram a concepção funcionalista da extensão por meio das áreas de conhecimentos que eram interessantes ao mercado (MOROSINI *et al.*, 2006). A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) ratificou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao determinar que a extensão é uma das finalidades da Educação Superior e instituiu a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público. Vale destacar ainda, a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que preveem o mínimo de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

Entretanto, “na prática, parece que o grande nó do fazer acadêmico está em articular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto funções que agregam valores equivalentes” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 82). A articulação da produção de conhecimento oriunda da pesquisa, a formação profissional proveniente do ensino e a socialização de conhecimentos por meio da extensão sempre representaram os ideais das políticas de extensão, contudo, a extensão acaba distante das demais funções da universidade (SANTOS JÚNIOR, 2013).

A Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 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 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação. A Resolução (BRASIL, 2018) estrutura a concepção da extensão na Educação Superior, entendendo que esta deva propiciar uma interação dialógica entre universidade e sociedade por meio do contato e troca com questões contemporâneas do contexto social. Prevê que a interação entre ensino, extensão e pesquisa deve apoiar-se em um processo pedagógico político, único, interdisciplinar, cultural, tecnológico e científico. As atividades de extensão devem equivaler a 10%, no mínimo, do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, com ação prioritariamente orientada para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2018).

A curricularização da extensão ao mesmo tempo que é uma conquista, representa um grande desafio para as universidades, visto que, implica um novo olhar sobre a matriz curricular dos cursos de graduação (PEREIRA; VITORINI, 2019). Curricularizar a extensão “é uma possibilidade de repensar as formas de ensino no contexto universitário, as relações interpessoais, a construção da cidadania em uma proposta de formação crítica [...]” (PEREIRA; VITORINI, 2019, p. 28). A universidade é uma instituição que “[...] possui uma capacidade ímpar no sentido de promover a reflexão crítica voltada às mudanças sociais” (PEREIRA; VITORINI, 2019, p. 28).

Porém, Santos (2020, p. 205) evoca que a luta está no campo operacional, pois “não basta a previsão legal para que uma conquista social seja efetivada, haja vista os contraditórios e históricos interesses da sociedade, como por exemplo, concepções da extensão universitária e interesses subjacentes”.

A comunidade externa terá sua situação modificada? Os projetos dos cursos terão alterações significativas, ou faremos mais daquilo que sempre fizemos? As linhas de pesquisa serão modificadas, neste olhar indissociável? As ações de extensão considerarão as necessidades e avanços da pesquisa e vice-versa? (SANTOS, 2020, p. 206, retomando SANTOS; MEIRELLES; SERRANO, 2013)

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

O entendimento de extensão como responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa vai ao encontro da perspectiva Freireana, que a concebe como um processo de comunicação horizontal, que não está livre dos condicionamentos socioculturais (FREIRE, 2021). O estabelecimento de caminhos de comunicação dialógicos e bidirecionais entre a universidade e a sociedade se reflete por vias da extensão universitária.

No entanto, a extensão no contexto brasileiro acadêmico enfrenta alguns dilemas centrais. Dentre eles, destacam-se especialmente as questões orçamentárias, com ausência de recursos para as ações extensionistas (SILVA, 2016), as quais estão imersas em uma lógica neoliberal de mercantilização educação superior mundial e de crises e cortes na educação superior brasileira. Ainda, é tida como secundarizada dentro do chamado tripé indissociável – ensino, pesquisa e extensão (MASCARENHAS; DA SILVA; TORRES, 2021), dilema este que tem na curricularização da extensão um possível caminho para que a extensão figure nas prioridades institucionais por meio desse processo de institucionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste trabalho, a saber, refletir teoricamente sobre o compromisso social da extensão universitária a partir do processo histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras, podemos tecer algumas reflexões. Dentre elas está a de que há uma relação imbricada entre a historicidade e concepções de universidade e de extensão universitária. Dentre as funções atribuídas à universidade, a extensão caracteriza-se desde a sua origem, em um desafio para pensar criticamente a relação universidade e sociedade.

Preconizamos a universidade como instituição social, cuja essência revela-se em seu compromisso social. Entretanto, no processo histórico de desenvolvimento da universidade percebe-se uma fragilidade no que tange à extensão como atividade precípua de interação entre universidade e sociedade. A concepção de extensão é um processo em construção que ao longo de seu processo de historicidade sofreu influências da forma como a universidade se constituía e se desenvolvia historicamente.

A publicação da Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e da Resolução n.º 7/2018 (BRASIL, 2018) evidenciou um campo de estudos emergentes frente ao grande desafio imposto à universidade. Um dos fatores mais representativos ocorre pela inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação. A política pública educacional representada pela Resolução (BRASIL, 2018) traz um novo olhar sobre a extensão desenvolvida no âmbito das universidades, no que tange ao desdobramento de seu papel em práticas sociais que efetivamente

## A extensão na tessitura da universidade pública: historicidade e concepções

garantam a concretização de seus propósitos. Desse modo, a política pública educacional brasileira interfere substancialmente nas diretrizes das políticas institucionais, especialmente no que se refere aos aspectos formativos e sociais, visto que a curricularização da extensão pode ser entendida como uma espécie de reforma curricular.

Entendemos que os ditames das políticas públicas educacionais devem antes de tudo, ser cumpridos. Entretanto, o respeito aos ditames legais não exime o sujeito social de seu papel de opositor, questionador, na busca pela compreensão da estrutura social que está inserido e suas complexidades. Compreendemos o sujeito social como sujeito de transformação, a partir da interlocução, da dialética, da consciência crítica, por meio do não conformismo, não fatalismo. Para tal, sem dúvida, é preciso um olhar para a extensão universitária como um dos pilares fundantes na formação de graduandos, da mesma forma que o ensino e a pesquisa constituem sustentáculos imprescindíveis.

A extensão, enquanto função mais recente na universidade, comparativamente ao ensino e à pesquisa, vem desenvolvendo uma trajetória de reflexão e discussão acerca de sua capacidade como mecanismo de potencialização da função social da universidade, especialmente no cenário das universidades públicas. Para além da formação de graduandos, compreendemos a extensão como uma possibilidade concreta de interação com a sociedade, fortalecendo o compromisso social da universidade, e, portanto, não pode estar jamais relegada a uma função de menor importância. Se a universidade relega a extensão, nega a função social da extensão e por consequência nega a concepção de universidade enquanto instituição social.

Apresentamos uma reflexão teórica a partir da análise das concepções de universidade e extensão universitária e seus respectivos processos de historicidade. Embora o estudo apresente a exploração de recursos bibliográficos e documentais, o compreendemos como um primeiro olhar sobre o tema. Almejamos, portanto, que as reflexões ora realizadas suscitem novos debates e pesquisas acerca do tema. Um dos caminhos para a reflexão acerca do fenômeno seria a busca por concepções de universidade no Brasil e no mundo que contribuam para a reflexão crítica acerca da extensão universitária e que a concebam como uma dimensão horizontal ao ensino e à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. P. C. L. Breves considerações acerca do tratamento conferido ao Ensino Superior nas leis. **Portal Educação**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/breves-consideracoesacerca-do-tratamento-conferido-ao-ensino-superior-nas-leis/15901>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BARBIERO, A. Prefácio. In: GHIZONI, L.; CANÇADO, A. C. **Desenvolvimento, gestão e questão social: Uma abordagem Interdisciplinar**. Contagem - MG: Didática Editora do Brasil LTDA-ME, 2011. p. 15-16.

BITTENCOURT, R. N. Educação como produto de consumo no mercado capitalista ou a negação da flama do saber na tecnocracia neoliberal. **Revista Espaço Acadêmico**, Universidade do Estado de Maringá, n. 146, 2013.

BOTTONI, A.; SARDANO, E. J; COSTA FILHO, G. B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial** - 15/4/1931, p. 5800. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.881 de 06 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4881A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm). Acesso em: 23 set 2021.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. Resolução n. 7 de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 23 set 2021.

BÚRIGO, C. C. D. Gestão com Pessoas: o enfrentamento dos desafios da Pandemia. In: **Reflexões sobre a Gestão Universitária**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), 2020. Disponível em: <https://portal.inpeau.ufsc.br/gestao-com-as-pessoas-o-enfrentamento-dos-desafios-da-pandemia/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003.

DE DEUS, S.; HENRIQUES, R. L. M. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. (org.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 4, n. 2, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 703–725, 2004.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Manaus, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2017, p. 1-18.

GEBRIAL, D. Rhodes must fall: Oxford and Movements for change. In: BHAMBRA, G.; GEBRIAL, D.; NIŞANCIOĞLU, K. (ed.). **Decolonising the university**. London: Pluto Press, 2018. p. 19–36.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S. Quais os fios que tecem essa trajetória? Parceria... tão óbvia ela é? Sobre percursos feitos pela professora Denise Leite. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 86-103, jan./abr. 2016

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

HASKINS, C. H. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú: Danúbio, 2015.

MARCELINO *et al.* Projetos de extensão e políticas de inclusão social nas universidades federais brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41341>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Rio de Janeiro. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Suplemento 3, 2002.

MASCARENHAS, A. L. L. D.; DA SILVA, M. R. F; TORRES, M. B. R. A posição da extensão universitária no espaço acadêmico brasileiro: aspectos legais e campo de lutas. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 18, n. 38, p. 2-16, 2021.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001. Disponível em: [http://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro\\_neoliberalismo.pdf](http://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf). Acesso em: 5 jul. 2013.

MOROSINI, M. (Orgs). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** (2v.) — EBES [recurso eletrônico] — Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021b. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em 11 nov. 2021.

MOROSINI, M.C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875). Acesso em 19 abr. 2021.

NACIF, R. B. **As universidades e a sociedade: uma reflexão sobre a extensão universitária**. Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, FGV, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17035>. Acesso em: 24 jun. 2022.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, p. 57-72, 2001.

PAZETO, A. E. **Universidade Brasileira e Udesc: projeto, autonomia e gestão**. Florianópolis: Udesc, 2020. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000080/000080dc.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591 jan./jun. 2019.

PEREIRA, S. R. V. **O Núcleo de Estudos Açorianos: um olhar sobre a extensão na Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158879/337279.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2022.

TAVARES, C. A.R; FREITAS, S. F. **Extensão universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS JÚNIOR, A. L. **A extensão universitária e os entre-laços dos saberes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17554/1/A%20EXTENS%C3%83O%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20E%20OS%20ENTRE-LA%20OS%20DOS%20SABERES.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de Extensão Universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013.

SERVA, F. M. **Educação Superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 2020 198 p. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191811/serva\\_fm\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191811/serva_fm_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 10 out. 2021.

SHIGUNOV NETO, A., STRIEDER, D.M., SILVA, A. C. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 2019, 33, 117-126.

SILVA, A. T. D. **Inovação social na extensão universitária**: a experiência no Núcleo de estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, E. W. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul**: concepções e práticas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3780/000392869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade Moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 64. Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SOUSA SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: [s. n.], 2008. Disponível em: [http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a\\_universidade\\_no\\_seculo\\_xxi.pdf](http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_universidade_no_seculo_xxi.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.

ZIRGER, J. **Formação política na universidade**: possibilidades a partir de (con) vivências na extensão. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77235>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Recebido em: 21/12/2022

Aceito em: 08/12/2023