



XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária
Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe pós-pandemia:
Inovação, Integração e Interculturalidade

Cidade de Loja - Equador
18, 19 e 20 de janeiro de 2023



A EXTENSÃO NA TESSITURA DA UNIVERSIDADE: HISTORICIDADE E CONCEPÇÕES

CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO

Universidade Federal de Santa Catarina

carla.burigo@ufsc.br

MONICA F. C. PEDROZO GONÇALVES

Universidade Federal de Santa Catarina

Universidade do Estado de Santa Catarina

monicapedrozo@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo, refletir teoricamente sobre o compromisso social da extensão universitária a partir do processo histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras. Para tanto, realizamos uma análise das concepções de universidade e extensão universitária e seus respectivos processos históricos. Preconizamos a universidade como instituição social, cuja essência revela-se no seu papel 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. Entendemos 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. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Universidade. Sociedade. Extensão Universitária. Historicidade. Concepção.

1. INTRODUÇÃO

A universidade como instituição social (CHAUI, 2003) vem incorporando no decorrer do tempo e em diversos contextos, funções também diversificadas. Dentre as funções atribuídas à universidade estão as funções de produção e extensão do saber, sendo o ensino, a 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).

Na medida em que compreendemos que a universidade é uma instituição social (CHAUI, 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 refletir aspectos da realidade (TAVARES; FREITAS, 2016).

Isto posto, o objetivo desse artigo é refletir teoricamente sobre o compromisso social da extensão universitária a partir do processo histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras. Para o desenvolvimento desse estudo, partimos da concepção de universidade e, posteriormente o seu processo de historicidade no Brasil. Em seguida, apresentamos o processo histórico de desenvolvimento da extensão universitária no âmbito brasileiro e, por conseguinte a concepção de extensão universitária. Na sequência apresentamos a metodologia que orientou esse estudo, seguido dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos a conclusão e as referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 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, 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”.

A universidade, para Chauí (2003), desde a sua origem, 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. 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.

Cabe ressaltar que, a universidade 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.06) “A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. Neste 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 é tratada como uma mercadoria qualquer (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Chauí (2003, p.06) 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) entende que as universidades enfrentam crises desde o Séc. XX, definidas como: institucional, de hegemonia e de legitimidade. Santos (2011, p. 10), 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”.

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 neoliberalismo¹. 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 educacional².

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 destas pressões cria impasses, de um lado às exigências de maiores mudanças e de outro, as maiores resistências às mudanças (SANTOS, 2011). Os ataques da globalização neoliberal, tiveram como alvo privilegiado, as políticas econômicas e as políticas sociais.

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 a universidade considerar 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).

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 inserir-se na sociedade, é a sociedade conseguir se inserir nas universidades e compreender o real sentido destas. 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).

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. 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). 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).

Albornoz (2021, p. 164):

Está posto nas atuais circunstâncias, pois, um grande desafio aos humanistas, educadores, orientadores da opinião, aos que lideram o avanço do conhecimento, também no domínio das ciências humanas. A todos eles, ou melhor, a todos nós é exigido rever a ética do trabalho, repensar a ideologia da inserção social dos cidadãos enquanto trabalhadores para resgatar o valor e o sentido de outras dimensões do viver humano e do viver em comum.

Somente um olhar desprovido de preconceitos possibilitará que se encontrem novos rumos e formas de enfrentar a mudança e, evitar que novas gerações sintam-se menos humanas ou inferiores socialmente (ALBORNOZ, 2021).

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 agregados as funções de pesquisa, produção de conhecimento e técnicas e, a extensão, como forma de responder às demandas sociais e ampliar as relações.

Inobstante aos desacordos no que tange à concepção de universidade desde sua origem e evolução, 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) complementa que, a universidade enquanto locus 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.

2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O SEU PROCESSO DE HISTORICIDADE

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 capitanias 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 a 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 desmantelar 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. 08).

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 a 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).

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 Humboldtiano³ 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 5.540/1968 (BRASIL, 1968) que, conforme Morosini et al. (2006) 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. 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 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 nº 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 graus, desconsiderando o ensino superior. Ademais a Lei nº 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, esses 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 (BRASIL, 1988), foi uma das mais avançadas no que se refere à 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 nº 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. Cabe destacar que, 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.

2.3 A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

A extensão universitária surgiu como um instrumento utilizado pela universidade para consolidar o seu compromisso com a sociedade. É evidente que 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). “Todavia a discussão de concepção sobre a extensão universitária e suas relações com a

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). “[...] as dificuldades em identificar uma concepção teórica clara sobre o que isso significa têm produzido as mais diversas práticas e direcionamentos variados” (SOUSA, 2010, p. 120).

A extensão dentro de seu espaço de criação, 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, a autora complementa:

Essa função assumiu 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 (SOUSA, 2010, p. 121).

Tavares e Freitas (2016) sustentam que o papel da extensão torna-se 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, na realização e revisão de práticas nesse campo.

Santos (2011) compreende que, para a extensão cumprir com seu papel é preciso que ela não seja orientada para atividades rentáveis com o objetivo de captar recursos extraordinários. Esse é um relevante vínculo entre extensão universitária e política social, ambas buscando sua potencialização como mecanismo de transformação social, contrapondo-se à política neoliberal, que compreende investimentos em direitos sociais como custos (KOGLIN; KOGLIN, 2019).

Marcelino *et al.* (2022) entendem que a extensão universitária não pode incorrer em atividades residuais, de menor importância ou inexistentes no âmbito universitário. “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). 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). Nesse sentido, convém mencionar os estudos recentes de Marcelino *et al.* (2022) desenvolvido em três universidades da região Sul do Brasil sobre a inclusão social por meio dos projetos de extensão “[...] tem se manifestado de forma ínfima no que se refere às pessoas indígenas, idosos, população LGBTQIA+ e população negra” (MARCELINO *et al.*, 2022, p. 13).

Pereira e Vitorini (2019) consideram que a implementação da curricularização da extensão (BRASIL, 2018) compõem, 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).

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.

2.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E O SEU PROCESSO DE HISTORICIDADE

A extensão universitária no Brasil inicia no Séc. 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). “A ideia de universidade que a reforma sugeria era a 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).

O primeiro registro oficial da extensão universitária no Brasil ocorreu por meio do Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931), que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras. O referido Decreto 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, art. 42).

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).

Do ponto de vista legal, nos anos de 1965 a 1968, a extensão universitária apresentou um avanço. A partir da Lei nº 4.881/1965 (BRASIL, 1965) na qual preconiza a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, aparecendo a extensão, ainda, como atividade opcional. A Lei n. 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. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior criaram a 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 comissão, evidencia-se a criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), materializada somente em 1974 (FORPROEX, 2012).

A partir dos anos de 1980, com o contexto de mobilização por reformas e democratização no País, as práticas extensionistas se avolumaram. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) conforme visto anteriormente, estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, as políticas públicas educacionais, a partir da década de 90, marcadas pela restrição orçamentária, procedem a retomada de projetos de extensão considerados ultrapassados. Em 2003 a extensão é revigorada por meio do PROEX (Programa de Apoio à Extensão Universitária), que visava potencializar esforços das universidades públicas no desenvolvimento de ações comprometidas com a extensão (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 assegura, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

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) surge como uma tentativa de estabelecer uma forma de aproximação da extensão com o ensino e a pesquisa. A referida Resolução (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 deve 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 (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).

Para Marcelino *et al* (2022), a extensão precisa ser concebida como uma importante função da Universidade, posto que, se refere à dimensão social dessa Instituição. A extensão

representa o compromisso com a socialização do conhecimento com vistas ao acolhimento dos anseios sociais.

3. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

A abordagem qualitativa compreende o fenômeno a partir da contextualização em que ele ocorre, devendo, portanto, ser analisado de forma integrada (GODOY, 1995). Nesse estudo, fizemos uso da perspectiva qualitativa entendendo que, para analisarmos a extensão, sua concepção e historicidade era necessário compreender o processo de desenvolvimento histórico da universidade, na qual a extensão faz parte.

Quanto aos fins é uma pesquisa descritiva pois, conforme Triviños (2012) na pesquisa descritiva, a interpretação dos resultados baseia-se na percepção do fenômeno em um contexto. As descrições dos fenômenos estão impregnadas pelos significados que o pesquisador coteja em relação ao ambiente na qual os fenômenos estão inseridos. A pesquisa é descritiva pois analisamos a extensão a partir de uma contextualização e descrevemos o fenômeno a partir da concepção de universidade que nos aporta e os referências que cotejamos para esse estudo.

Quanto aos meios caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é, conforme Vergara (2011) um estudo sistematizado baseado em materiais de acesso público, como revistas, jornais, sítios eletrônicos entre outros, de modo a fornecer dispositivos analíticos para outras pesquisas, ou mesmo esgotar-se em si mesma. Nesse estudo a pesquisa bibliográfica teve por base autores das áreas referentes à universidade e extensão universitária a fim de trazer subsídios teóricos e práticos à investigação.

A pesquisa documental caracteriza-se pelo exame em materiais de naturezas diversas, que ainda não tiveram um tratamento analítico, ou que podem ser investigados novamente, a fim de se obter novas ou complementares interpretações. Os materiais podem ser escritos, estatísticos ou iconográficos (GODOY, 1995). A pesquisa documental desse estudo foi realizada em Resoluções, Decretos e Leis pertinentes à Educação Superior e à extensão universitária para uma melhor contextualização do fenômeno.

4. RESULTADOS

Retomando o objetivo desse estudo, 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.

Evidentemente que há uma relação imbricada entre as concepções de universidade e extensão universitária, porém 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 no 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 Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 2018) evidenciou um campo de pesquisa emergente 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) inflige

um novo olhar sobre a extensão desenvolvida no âmbito das universidades, no que tange ao desdobramento de seu papel em práticas sociais que efetivamente 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.

Entendemos que os ditames das políticas públicas educacionais devem antes de tudo, ser cumpridos. Entretanto, o respeito aos ditames legais não exime o trabalhador social de seu papel de opositor, questionador, na busca pela compreensão da estrutura social que está inserido e suas complexidades. Compreendemos o trabalhador 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, vem desenvolvendo uma trajetória de reflexão e discussão acerca de sua capacidade como mecanismo de potencialização da função social da universidade. Para além da formação de graduandos, concordamos que a extensão é a função mais recente da universidade porém com um papel de grande relevância e que não pode ser relegada frente às demais funções das universidades.

A extensão universitária configura-se em 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.

5. CONCLUSÃO

Apresentamos uma reflexão teórica a partir da análise das concepções de universidade e extensão universitária e seus respectivos processos de historicidade. Desejamos que os resultados apresentados, possam quiçá revelar novas compreensões sobre o fenômeno investigado por meio do processo de historicidade e desenvolvimento das universidades brasileiras.

Embora o estudo apresente a exploração de recursos bibliográficos e documentais, o compreendemos como um primeiro olhar sobre o tema. Conforme informado na metodologia, o presente estudo foi realizado por pesquisa bibliográfica e documental, o que permite inserir alterações nos aspectos da pesquisa visando ampliar o escopo da mesma e suas generalizações. Almejamos que as reflexões ora realizadas suscite novos debates e pesquisa acerca do tema.

Como sugestão para estudos posteriores, consideramos ampliar a metodologia de modo a inserir entrevistas com os gestores da área de extensão nas universidades, verificando se as reflexões apresentadas neste estudo possuem congruência com a concepção de universidade e extensão universitária desenvolvidas em suas respectivas práticas de gestão.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S.G. **Trabalho e utopia na modernidade:** de Thomas More a Paul Lafargue. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

ANDRADE, Ana Paula 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. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21230>. Acesso em: 03 jan. 2014.

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. 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/l4024.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. 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/l5540.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/l5692.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. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 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/113005.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. Acesso em 23 set 2021.

BÚRIGO, C.C.D. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. 347 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/UFRGS0319.pdf>. Acesso em 14 mar. 2020.

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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 28 ago. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 4(2), 1999. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1030>. Acesso em 21 jun. 2022.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

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.

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.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HASKINS, C. H. **A ascensão das universidades**. Santa Catarina: Danúbio, 2015.

KOGLIN, T. S. S.; KOGLIN, J. C. O. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. 10, n. 2, p. 71-78, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658/pdf>. Acesso em 26 jul. 2022.

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.

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. Acesso em: 05 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. 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.

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. Disponível em <file:///C:/Users/monic/Downloads/19047-Texto%20do%20artigo-50589-1-10-20200128.pdf>. Acesso em 15 nov. 2021.

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?** Jundiá, Paco Editorial: 2016.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

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%C3%87OS%20DOS%20SABERES.pdf>. Acesso em 22 dez. 2021.

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. 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. Disponível em: <file:///C:/Users/monic/Downloads/Dialnet-AReformaPombalinaESuasImplicacoesParaAEducacaoBras-6828738.pdf>. Acesso em 12 mar. 2022.

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.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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.

¹ 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.

² 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”

³ “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).