



Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira: uma reflexão a partir do contexto da América Latina

Guidelines for Community Outreach Programs in Brazilian Higher Education: a reflection from the context of Latin America

Ronaldo César Darós¹

 <https://orcid.org/0000-0001-8272-056X>  <http://lattes.cnpq.br/5304612214452629>

Giovanna Pezarico²

 <https://orcid.org/0000-0001-5576-6685>  <http://lattes.cnpq.br/2031390761559720>

Marlize Rubin-Oliveira³

 <https://orcid.org/0000-0003-3234-7562>  <http://lattes.cnpq.br/0333386140567227>

RESUMO

O artigo é um ensaio que tem o objetivo de refletir trajetórias da Educação Superior na América Latina e identificar elementos que dialogam com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. A universidade é responsável pela produção e disseminação do conhecimento e possui suas estruturas moldadas na racionalidade moderna/eurocêntrica. Durante o período colonial, essa racionalidade se construiu a partir da América Latina, fazendo com que, no continente, se consolidassem práticas e epistemes responsáveis pela modernidade e, por consequência, pela colonização. Ainda que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja uma previsão constitucional no Brasil, até o período recente, contudo, não havia definição clara sobre como se executaria a dimensão da extensão universitária. Em um contexto marcado pelas influências da modernidade e da colonização nas estruturas universitárias, além das crises que têm impactado a educação superior pública nas últimas décadas, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. O que se conclui é que, nesse contexto, verificam-se possibilidades de superação da dependência de modelos que a universidade brasileira vive desde sua origem.

Palavras-chave: Universidade; Extensão; Decolonial.

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco/PR - Brasil. E-mail: ronaldocd@gmail.com

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba/PR - Brasil. E-mail: gpezarico@gmail.com

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco/PR - Brasil. E-mail: rubin@utfpr.edu.br



ABSTRACT

The purpose of this essay is to reflect on the history of Higher Education in Latin America and identify its relevance to the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education. The primary responsibility of universities is to produce and disseminate knowledge, and their structures are shaped by modern, eurocentric rationality. During the colonial period, this rationality was established in Latin America, resulting in the development of practices and epistemes that led to modernity and colonization on the continent. Although the Brazilian constitution requires teaching, research, and extension to be inseparable, there was no clear definition of how the dimension of university extension should be carried out until recently. Against the backdrop of university structures that have been influenced by modernity and colonization, and have experienced crises in public higher education in recent decades, the National Education Council established the Guidelines for Community Outreach Programs in Higher Education in 2018. The guidelines provide opportunities to move beyond the dependence on models that Brazilian universities have relied on since their inception. The purpose of this essay is to reflect on the history of Higher Education in Latin America and its relevance to the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education. The primary responsibility of universities is to produce and disseminate knowledge, and their structures are influenced by modern, eurocentric rationality. During the colonial period, this rationality was established in Latin America, resulting in the development of practices and epistemes that led to modernity and colonization on the continent. Although the Brazilian constitution requires teaching, research, and extension to be inseparable, there was no clear definition of how the dimension of university extension should be carried out until recently. Brazilian universities have relied on models since their inception that have been influenced by modernity and colonization, and have experienced crises in public higher education in recent decades. Against this backdrop, the National Education Council established the Guidelines for Community Outreach Programs in Higher Education in 2018. These guidelines provide opportunities to move beyond the dependence on models that have been relied on for so long in Brazilian universities.

Keywords: *University; Community outreach programs; Decolonial.*

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, seguindo o previsto no art. 214 da Constituição Federal. O PNE (Brasil, 2014), em suas metas estratégicas que tratam da Educação Superior, dispõe que deve ser assegurado para programas e projetos de extensão universitária o quantitativo mínimo de 10% do total dos créditos previstos para os cursos de graduação. A partir disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início, no ano de 2017, à discussão das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, materializadas posteriormente na forma da Resolução CNE/CES) nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Desde então, os cursos de graduação da Educação Superior brasileira têm adaptado seus currículos para o atendimento dessa normativa a fim de contemplarem a cota mínima dos 10% da carga horária total em atividades de extensão universitária, segundo o previsto na Resolução.

A presença da extensão na universidade como uma prática institucionalizada, contudo, não é de agora. Ela se constituiu ao longo do tempo junto com a própria universidade nos seus diferentes contextos, resultados de demandas, movimentos e concepções. Já a universidade vem desempenhando um papel central desde o Estado moderno, sendo considerada a "alma mater" (Castro-Gómez, 2015) desse sistema por conta de seu poder sobre a produção e a disseminação do conhecimento, que é sua tarefa central. Seus currículos, organizados em disciplinas, orientam os



parâmetros para a definição dos saberes que são considerados legítimos e válidos pela sociedade. Esses modelos e estruturas da universidade, entretanto, não podem ser separados das heranças coloniais que construíram a modernidade com sua estrutura de conhecimento intrinsecamente ligada à estrutura de dominação global. Durante o período colonial, o conhecimento científico foi utilizado com frequência como ferramenta de poder e controle, em que a visão eurocêntrica atuou no reforço da ideia de superioridade dos colonizadores sobre os povos colonizados.

Para entender e localizar a extensão universitária atualmente e situar a Resolução CNE/CES nº 7/2018, é fundamental compreender o contexto histórico da universidade, pois as práticas e os propósitos da extensão são influenciados e moldados pelas transformações pelas quais as Instituições de Educação Superior (IES) vivenciaram ao longo do tempo. Assim, o presente artigo busca refletir sobre a trajetória da Educação Superior na América Latina, suas crises e reformas, procurando identificar como os elementos desse processo dialogam com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Vale salientar que a América Latina não se trata de uma realidade uniforme, mesmo quando abordada a questão de uma instituição essencialmente homogeneizada, que é a universidade. O processo de colonização, comum para todo o continente, se desenrolou de forma diversa na independência e na instalação das instituições em cada país, o que originou uma multiplicidade de sujeitos e situações que estruturaram as universidades latino-americanas.

A diversidade de experiências dos personagens que aparecem na rede de histórias universitárias em cada um dos países, orientadas para o desenvolvimento de uma instituição que é bastante homogênea em sua essência, nos fornece uma variedade de nuances para entender a complexidade e os códigos que moldaram o desenvolvimento dessa instituição tão amada e, ao mesmo tempo, tão criticada e submetida, desde o início de sua história, ao escrutínio social de demandas que, não raro, ultrapassam seus próprios limites⁴ (García Guadilla, 2008, p. 21, tradução nossa).

Na constituição da universidade, as concepções e modelos formativos são moldados pela sociedade e pelas ideias, levando em consideração os diferentes grupos sociais e os momentos históricos. De igual forma, em outras regiões do mundo, o perfil acadêmico das IES na América Latina e no Caribe apresenta uma elevada gama de variantes, influenciadas por uma multiplicidade de critérios. Entre esses critérios, destacam-se as áreas do conhecimento, a diversidade de cursos oferecidos, os programas desenvolvidos, as características distintivas que formam a identidade de cada instituição, bem como a imagem que se pretende projetar para o público que, por sua vez, também apresenta perfis diversificados (Souza, 2021).

Este ensaio se fundamenta nos dispositivos legais que fornecem o marco legal e regulatório para as políticas e práticas no âmbito da extensão universitária na Educação Superior no Brasil. Para fazer essa reflexão, aborda diferentes perspectivas teóricas de pesquisadores do campo da Educação Superior e de autores que tecem críticas às estruturas de poder e conhecimento herdadas do

⁴ *La diversidad de experiencias de los personajes que aparecen en el entramado de historias de universidades de cada uno de los países, orientados al desarrollo de una institución bastante homogénea en cuanto a su esencia, nos proporciona una variedad de matices para entender la complejidad y los códigos que han configurado el desarrollo de esta institución tan querida y a la vez tan criticada y sometida, desde el principio de su historia, al escrutinio social de exigencias no pocas veces por encima de sus propios límites.*



colonialismo. O caminho percorrido para a sua construção inclui, além da introdução que situa a problemática e objetivos, uma segunda seção que se propõe a discutir modelos de universidade hegemônica e uma terceira seção que busca identificar algumas das principais características da ciência e da universidade na América Latina. A última seção trata da universidade no Brasil e as diretrizes para a extensão universitária. Por fim, as considerações buscam finalizar as reflexões propostas.

2. MODELOS DE UNIVERSIDADE

As primeiras universidades estabelecidas na América Latina surgiram com base no modelo europeu, durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, o que resultou em trajetórias notavelmente distintas para a Educação Superior. Nas terras de colonização espanhola, as universidades foram estabelecidas logo após a conquista, fazendo com que o padrão tradicional das faculdades de teologia, direito, artes e medicina prevalecesse até o final do século XVII (Trindade, 1999). Posteriormente, o padrão tradicional adotado pela Europa passou por reformas, resultando no surgimento de novos modelos de universidade que se tornaram predominantes naquele continente. Uma dessas reformas visava ao recrutamento para o aparelho estatal, dando, então, origem às faculdades especiais estritamente organizadas. O modelo francês, também chamado de napoleônico, mantém uma relação direta com os grandes processos de transformação social vivenciados pelo país no século XVIII. "Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional" (Trindade, 1999, p. 16). De maneira pioneira, o Estado assumiu o monopólio da educação e organizou a universidade em subdivisões por academias com enfoque na formação profissional. Nessa época, ocorreu uma mudança significativa na visão de mundo e, principalmente, na perspectiva acadêmica, em que o humanismo foi substituído por uma nova abordagem baseada na ciência (Souza, 2021). Assim, a visão humanista que colocava o ser humano e suas aspirações no centro das preocupações acadêmicas e que predominava até então, foi trocada por uma abordagem mais objetiva, com base em princípios científicos e na busca pelo conhecimento empírico.

Segundo Trindade (1999), foi somente a partir do século XVII que os cientistas adquiriram um papel especializado na sociedade. Isso desencadeou uma mudança no sistema de valores e normas que passou a reconhecer como legítima a atividade relacionada com as ciências em geral, possibilitando sua entrada na universidade. "Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades através da pesquisa" (Trindade, 1999, p. 14).

Já o século XVIII (Trindade, 1999; Souza, 2021), conhecido como o período do Iluminismo, foi marcado por um fervor intelectual e uma ênfase na razão, na lógica e na observação empírica como formas de compreender e interpretar o mundo. Especialmente na França, onde os ideais iluministas tiveram um impacto significativo, esse movimento intelectual influenciou a maneira como a Educação Superior foi concebida naquele local, vindo a se configurar na forma de um sistema de escolas superiores. O modelo francês apresenta como uma de suas características a regulamentação de cada aspecto dos currículos. Muito embora certos elementos fundamentais, como o controle



centralizado do Estado, o isolamento das faculdades e a criação de instituições especializadas, já eram visíveis durante o Iluminismo, eles se intensificaram a partir da criação das escolas especializadas. Durante esse período, a ciência ganhou destaque como ferramenta fundamental para o progresso e o desenvolvimento da sociedade, pois, nesse contexto, a Educação Superior abraçou a missão de formar quadros necessários ao funcionamento do Estado.

Além da influência ideológica orientada pelos interesses estatais, o sistema de escolas superiores foi impulsionado pela disseminação de uma mentalidade comum que valorizava principalmente a atividade do ensino. De acordo com Souza (2021), uma crítica relevante é que, nesse contexto, a profissionalização das profissões tornou-se uma das características mais proeminentes do modelo francês, enquanto, sem uma articulação adequada com o ensino, a pesquisa acabava sendo negligenciada.

A crítica ganha força no sentido de que o modelo napoleônico revelou fortes características autoritárias, visto que contribuía para a passividade dos estudantes, induzindo para eles uma formação que os levava a constituir um exército de pessoas sob o domínio do Estado (Souza, 2021, p. 76).

O modelo francês — ou napoleônico — de universidade continuou a influenciar significativamente até o final do século XIX, quando, então, o modelo aplicado por Wilhem von Humboldt na Universidade de Berlim⁵, popularmente conhecido como modelo alemão, começou a ser amplamente adotado em toda a Europa (García Guadilla, 2008). A Alemanha, de maneira diferente da França nos séculos XVII e XVIII, apresentou uma evolução sócio-histórica distinta, caracterizada por uma mentalidade burguesa que se desenvolveu apenas no século XIX. Sua realidade foi moldada por uma unificação política tardia em 1871 e por um capitalismo que se desenvolveu de forma mais lenta. A influência de correntes filosóficas diferentes, orientadas por outras ciências como a História e a Antropologia, também contribuiu para a formação de abordagens teóricas no surgimento de um modelo de universidade (Souza, 2021). O modelo alemão possui como característica a integração da cultura da sociedade, o que, na prática, reforça a vinculação do ensino com a pesquisa e se traduz na transmissão e criação do conhecimento como sua tarefa central. De forma distinta do modelo francês, o modelo alemão, embora público, garante maior autonomia institucional, principalmente no que diz respeito aos interesses imediatos do Estado.

Nessa linha de raciocínio, a universidade alemã configura um importante aliado para a superação de um modelo tardio de desenvolvimento industrial. Quando surgiu, a dimensão filosófica de sua atuação ajudou a caracterizá-la como revolucionária — em uma perspectiva distinta daquela evidenciada pelo modelo francês (Souza, 2021, p. 77).

O contexto de desenvolvimento industrial influenciava o debate sobre o papel da universidade, levando a uma abordagem única e específica para a compreensão dos desafios e oportunidades trazidos pela modernidade. Era de suma importância para a sociedade alemã compreender a formação social, política, econômica e religiosa que a caracterizava, assim como o modelo capitalista que estava em desenvolvimento, resultando em uma fusão de elementos modernos e tradicionais.

⁵ A Universidade de Berlim foi fundada no ano de 1810 e, a partir de 1948, passou a se chamar Universidade Humboldt de Berlim (Humboldt-Universität Zu Berlin) em homenagem a seu fundador Wilhelm von Humboldt.



3. A CIÊNCIA E A UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA

No território latino-americano, passados 450 anos da fundação da primeira universidade do mundo, teve início a implantação da Educação Superior por estas paragens. A disseminação das diversas instituições europeias pelo mundo foi notável, mas nenhum exemplo se equiparou à expansão global da universidade. O modelo de universidade europeia foi levado para várias regiões do mundo, mas a América Latina se destacou como o primeiro local onde essa influência se concretizou (García Guadilla, 2008). No continente latino-americano, as primeiras universidades foram estabelecidas sob o domínio direto da igreja ou da coroa, resultando em uma forte presença de interesses privados, especialmente aqueles relacionados à religião e que exerciam controle sobre as instituições. Esse contexto histórico deu origem a uma série de dinâmicas complexas, nas quais a universidade, muitas vezes, foi um instrumento de disseminação de ideologias e valores específicos alinhados aos objetivos das entidades que a patrocinavam. Ainda segundo a autora, somente após a independência na América Latina, a distinção entre IES públicas e privadas ganhou maior relevância, principalmente devido à separação de Estado e Igreja. Foi a partir desse contexto histórico que os conceitos de público e privado adquiriram significados mais definidos no campo da educação.

Com a separação de Estado e Igreja, ocorreu uma transformação significativa nas estruturas universitárias da região e muitas universidades privadas que, até então, possuíam vínculos estreitos com entidades religiosas, foram convertidas em instituições estatais (Souza, 2021). Essa mudança refletiu a necessidade de estabelecer um sistema de Educação Superior mais laico e voltado para o interesse público, com o Estado assumindo a responsabilidade pela promoção da educação de qualidade, pesquisa e desenvolvimento intelectual da sociedade.

García Guadilla (2008, p. 27, tradução nossa) afirma que "Depois da independência, a universidade latino-americana seguiu o modelo napoleônico, com ênfase na formação de profissionais⁶". Devido à divisão do conhecimento em disciplinas restritas, a criação de faculdades voltadas a áreas específicas foi amplamente utilizada ao longo do tempo e culminou na escolha de um enfoque mais direcionado e aprofundado em determinadas áreas do conhecimento, como engenharia, medicina e direito, por exemplo. É importante lembrar que, no modelo educacional francês, nem sempre a formação de universidades era o padrão predominante.

Impulsionado por uma demanda cada vez maior por Educação Superior, o crescimento das universidades na América Latina ao longo do último século foi expressivo. Esse crescimento se reflete em uma ampla diversidade de modelos institucionais, que transcendem fronteiras e refletem a complexidade multifacetada da instituição universidade, possuindo um legado histórico repleto de símbolos, significados e personagens que, inevitavelmente, remontam às origens coloniais da região (García Guadilla, 2008). A contextualização e abordagem de dois dos modelos⁷ de universidade mais influentes e em vigor no período da modernidade são importantes para entender que, ao fazer a opção pela visão norte eurocentrada, a universidade na América Latina parte de uma racionalidade moderna que é datada pela construção do pensamento hegemônico. No Ocidente, ela se formou

⁶ *Después de la independencia, la universidad latinoamericana copia el modelo napoleónico de universidad, que hace énfasis en formar profesionales.*

⁷ "A literatura especializada indica a seguinte classificação dos modelos estruturais de universidade: francês, inglês, alemão, norte-americano, soviético e latino-americano" (Souza, 2021, p. 75).



para o Estado e seu modelo tem a prerrogativa de dar conta da burocracia estatal. A universidade ocidentalizada é um aparato de poder do sistema-mundo e configura-se como um espaço não neutro produzido por uma indústria colonial, em que autores canônicos são tipicamente homens, brancos, provenientes de países como França, Alemanha, Inglaterra, EUA ou Itália (Grosfoguel, 2016). Assim, a construção a partir de modelos que predominavam no continente europeu legou à América Latina uma universidade que reproduz e constrói um pensamento racista, sexista, eurocêntrico e monoepistêmico, uma universidade centrada na ciência moderna que, ao privilegiar conceitos e autores do norte global, aprofunda epistemicídios. Esse é o modelo de universidade hegemônica que foi universalizado no mundo a partir da Europa.

Com isso, os problemas das nações que não ocupam a centralidade na economia mundial não entram nas agendas dos grandes pensadores, e esse fator pode explicar a forma sobre como o mundo é pensado nas instâncias universitárias. Quais lentes os cientistas utilizam e o que acontece na realidade de cada uma das nações são questionamentos, muitas vezes, ignorados quando são analisadas as epistemes referendadas pela ciência moderna e utilizadas, em sua grande maioria, nos espaços de produção do conhecimento formal, legitimado. Dessa forma, tem-se reforçado um colonialismo no sistema universitário que, por sua vez, reproduz a epistemologia colonial com o dever de criar elites responsáveis por perpetuar o sistema imperialista de dominação global, vindo a se tornar, assim, uma forma de neocolonialismo. A produção do conhecimento a partir da dominação de certos grupos sobre outros assegura a presença e aplicação desse colonialismo epistemológico.

Assim, convive-se com um paradoxo no campo da ciência, pois o conhecimento que serviria para libertar, também funciona como um instrumento de dominação por meio da produção de discursos de verdade, em que saberes são hierarquizados e alguns são favorecidos em detrimento de outros. Essa hierarquização contribui para a submissão e subjugação de culturas e sociedades, legitimando a imposição de ideias e valores ocidentais como superiores e universais. Segundo Grosfoguel (2016), no contexto do Ocidente moderno, observa-se um privilégio epistêmico que historicamente é utilizado para destacar e justificar projetos de colonização, perpetuando a relação desigual de poder entre o Ocidente e as demais regiões do mundo. A universidade influenciada pela ciência moderna transporta a educação para funcionar como instrumento em benefício da própria modernidade e, da mesma forma, tende a manter seus vínculos na mesma racionalidade que amparou o colonialismo e continua a reforçar os padrões epistêmicos da classe dominante. "Neste sentido preciso, a cumplicidade entre a modernidade e conhecimento, auto-definida como um ponto de chegada planetário, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária" (Mignolo, 2006, p. 668). No âmbito da América Latina, a ciência moderna, tal como a desenvolvida pelos europeus, com a sua visão hierárquica dos saberes, tem contribuído para a marginalização e subvalorização dos conhecimentos e práticas locais, perpetuando desigualdades epistêmicas. O apagamento dos conhecimentos produzidos por indivíduos de diferentes origens, concede sistematicamente aos homens ocidentais o privilégio epistêmico de determinar a verdade, a realidade e validar o que é considerado melhor para os outros.

Com relação a isso, Castro-Gómez (2015) sistematiza dois metarrelatos que traduzem formas de legitimação da universidade. O primeiro é a legitimação pelo progresso técnico, em que a



universidade surge como instituição capaz de prover conhecimentos à população, de proporcionar acesso à ciência a fim de melhorar as condições de vida (educação do povo). Sob essa perspectiva, o progresso da nação requer que uma série de indivíduos adote a aplicação de conhecimentos que sejam benéficos para sua existência. "Nesse contexto, a universidade é a instituição chamada a fornecer ao "povo" o conhecimento que impulsionará o conhecimento científico e técnico da nação⁸ (Castro-Gómez, 2015, p. 80, tradução nossa)". O segundo metarrelato é a legitimação pelo progresso moral em que a universidade desempenha o papel de formar humanistas para educar moralmente o resto da sociedade. Em ambos os casos, Castro-Gómez (2015) chama a atenção às similaridades entre eles, que é a rigidez da estrutura em que se organizam. As duas formas/concepções de universidade buscam a condução para o progresso e fazem parte do pacote de heranças coloniais da América Latina. Ainda apresentam elementos que colocam a instituição como local privilegiado de produção do conhecimento, com destaque para a hierarquia, os limites de pensamento — que seriam as suas fronteiras e o que é considerado conhecimento útil/inútil — e para os cânones, em que cada disciplina possui uma definição sobre quais autores são considerados autoridades, quais temas são pertinentes e quais conhecimentos são corretos. Essa disciplinarização reflete-se também nas estruturas das universidades na forma de faculdades e departamentos, funcionando como uma espécie de refúgio epistêmico (Castro-Gómez, 2015).

A partir da modernidade ocidental, o ser humano mudou a maneira de entender a natureza e passou a ter a ideia de que ela é algo a ser conquistado, controlado e explorado para benefício humano. Esse entendimento tem sido profundamente enraizado nas narrativas científicas e no desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna. Com o Discurso sobre o Método⁹, Descartes propõe a separação entre ser humano e natureza pois, nesse entendimento, a certeza do conhecimento só é possível com um distanciamento entre o conhecedor e o objeto conhecido. A visão orgânica de que a relação entre ser humano e conhecimento compunham uma totalidade, passou a ser subalternizada a partir do início da modernidade¹⁰. De acordo com Castro-Gómez (2015), o momento em que a ciência moderna se formou é definido como a *hybris* do ponto zero. Compreende-se, assim, a expressão como sendo a arrogância de um não lugar, de alguém que está distante e, com isso, considera-se isento de influências. Logo, segundo essa presunção, esse alguém adquire as condições privilegiadas para a conquista da pureza da ciência. Quem fala a partir do ponto zero alega-se despido de influências e sentimentos. Admitindo-se superior, tende a excluir outros saberes que sempre existiram de maneira orgânica; no entanto, sem reconhecer que uma série de técnicas e conhecimentos do passado ainda continuam a operar no presente, mesmo que não sejam reconhecidos por essa mesma ciência devido ao colonialismo epistêmico.

Em um contexto de influências desse colonialismo epistêmico, do positivismo e do autoritarismo, aconteceu na Argentina, no início do século XX¹¹, um evento histórico que marcou uma mudança de

⁸ *En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al "pueblo" de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación.*

⁹ *Discours de la méthode pour bien conduire as raison, et chercher la vérité dans les sciences* (Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência) é um tratado de René Descartes, publicado em 1637.

¹⁰ Ano de 1492.

¹¹ Em junho de 1918, estudantes da Universidade Nacional de Córdoba decidiram protestar contra as condições do sistema universitário e passaram a exigir uma reforma. Apresentaram um documento chamado "Manifesto Liminar", que delineava



paradigma nas relações entre estudantes, universidades e Estado. “O chamado movimento de Córdoba, é uma reforma considerada por muitos autores, como o modelo gerado endogenamente na América Latina¹²” (García Guadilla, 2008, p. 28, tradução nossa). A Reforma de Córdoba de 1918 se constituiu como um marco importante na história educacional da Argentina, mas sua influência vai além das mudanças específicas implementadas naquele momento. É importante ter presente que, mesmo apresentando uma agenda progressista de avanços para a Educação Superior na América Latina, o Movimento tinha características que reproduziram o perfil de quem estava a sua frente na época em que se sucedeu: estudantes homens, brancos, de classe média.

Como uma das contribuições ao sistema universitário, a Reforma de Córdoba apontou a necessidade de transferência à sociedade dos conhecimentos produzidos pelas IES por meio da extensão universitária (Dias, 2018), ação que mais tarde viria a ser incorporada pelo sistema brasileiro por meio da previsão constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de este ser um conceito progressista para a época, não abandonou sua gênese elitista, pois partia do princípio de que um polo superior transmitiria o saber a um polo inferior, algo que até os dias de hoje não se encontra superado, vide as diversas concepções sobre extensão universitária que serão tratadas adiante.

O Movimento de Córdoba lutou pela liberdade da ciência e isso foi um ponto de partida para a transformação da Educação Superior em direção a uma abordagem mais progressista. A ideia central da Reforma foi a busca por uma educação autônoma, mais relevante e comprometida com a sociedade, que estabelecesse a sustentabilidade como um princípio orientador. Essa abordagem tornou a entrar na pauta na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), em 1998, por meio de um de seus objetivos principais que previa a “Prestação de serviços à sociedade, especialmente por meio de sua contribuição para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade (extensão)¹³” (Dias, 2018, p. 44, tradução nossa). Ao definir que os sistemas de Educação Superior deveriam se relacionar com esse objetivo, membros da comunidade acadêmica, governos e analistas reconheceram a importância de que o conhecimento gerado nas instituições acadêmicas fosse

suas demandas e críticas ao sistema educacional. O Manifesto chamava atenção para a necessidade de autonomia universitária, liberdade de cátedra (liberdade para os professores expressarem suas opiniões), cogestão estudantil e reformulação dos programas de ensino. O Movimento estudantil de Córdoba ganhou força e solidariedade de estudantes de outras universidades da Argentina. Greves estudantis, manifestações e ocupações de prédios universitários se espalharam pelo país. O Movimento também atraiu apoio de intelectuais, professores e setores da sociedade civil. Como resultado, a Reforma Universitária de 1918 foi promulgada e introduziu mudanças significativas nas universidades argentinas, estabelecendo princípios fundamentais que são considerados pilares da Educação Superior moderna. Alguns dos principais aspectos da Reforma foram: autonomia universitária — as universidades conquistaram maior autonomia em relação ao Estado, obtendo o direito de gerir seus próprios assuntos internos; liberdade de cátedra — garantiu-se a liberdade de expressão dos professores, permitindo que eles expressassem suas opiniões livremente; cogestão estudantil — os estudantes passaram a ter uma participação ativa nas decisões acadêmicas, sendo representados nos órgãos colegiados das universidades; atualização dos currículos — os programas de ensino foram reformulados para se adaptarem às necessidades sociais e econômicas da época.

¹² *Con el llamado movimiento de Córdoba, cuya reforma ha sido considerada por muchos autores, como el modelo generado endógenamente en América Latina.*

¹³ *Prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad (extensión).*



aplicado de forma a atender às metas sociais, econômicas e ambientais, fortalecendo o caráter de bem público da Educação Superior.

Para tanto, Dias (2018), ao fazer uma análise dos movimentos que se sucederam a partir de Córdoba (1918), como a CMES, de 1998, a *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe* (CRES), de 2008, e a segunda Conferência Mundial de Educação Superior de 2009, propõe algumas questões para avançar na construção de uma Educação Superior mais inclusiva, relevante e comprometida com o desenvolvimento da sociedade. Entre elas estão a reforma das instituições de ensino, a valorização dos instrumentos de credenciamento e avaliação, especialmente os *rankings* que classificam as universidades de forma nacional e internacional, e o fortalecimento dos vínculos da universidade com o mundo do trabalho. Além disso, o autor destaca que, ao se colocar o aluno como o centro da estratégia, é possível focar na democratização do acesso à Educação Superior, assegurando financiamento adequado e autonomia para as instituições. Ele destaca, ainda, a necessidade do fomento de ideias e experiências para o enriquecimento do ensino e da pesquisa, tendo como estratégia a colaboração baseada na igualdade e na interculturalidade entre universidades latino-americanas.

Outro aspecto trazido também por Guajardo (2018) é que as IES devem abraçar a inovação para cumprir seus compromissos sociais. Isso implica adotar uma perspectiva interdisciplinar, que incentive a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos. Também envolve desenvolver programas e iniciativas que promovam a sustentabilidade em todas as suas dimensões, preparando os estudantes para serem agentes de mudança e líderes capazes de enfrentar os desafios atuais e futuros. Segundo Guajardo (2018, p. 125, tradução nossa), uma nova perspectiva social de desenvolvimento sustentável para a universidade deriva quatro desafios:

1. Tornar-se instrumento para a promoção social e a mobilidade; 2. Responder às novas demandas que a globalização e as sociedades do conhecimento impõem aos países em desenvolvimento, a fim de gerar sua própria capacidade de produção científica e tecnológica; 3. Conectar-se e integrar-se melhor com suas próprias sociedades; e 4. Consolidar o desenvolvimento de uma cidadania responsável pelos compromissos sociais, pela sustentabilidade e pela construção de sociedades melhores, mais justas, equitativas e pacíficas, com base nos valores humanos e na convivência democrática¹⁴.

Muito embora o movimento que resultou na reforma de Córdoba tenha contribuído de maneira significativa em direção a uma educação progressista, o processo sistemático de dominação não se apagou com essa movimentação. Em oposição a isso, ele continua marcando espaço na intencionalidade hegemônica, conforme afirma Dias (2018, p. 38, tradução nossa):

Insistamos no fato de que hoje a autonomia faz sentido se servir para manter as universidades fiéis à sua natureza e, conseqüentemente, insubmissas aos poderes

¹⁴ 1. Transformarse en palancas de promoción y movilidad social; 2. Responder a las nuevas exigencias que la globalización y las sociedades del conocimiento imponen a los países en vías de desarrollo, para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica; 3. Conectarse e integrarse mejor con sus propias sociedades; y 4. Consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable con los compromisos sociales, con la sostenibilidad y con la construcción de mejores sociedades, más justas, equitativas, pacíficas, fundamentadas en los valores humanos y de convivencia democrática.



econômicos e financeiros que desejam impor ao mundo uma única forma de pensar, uma única cultura, um modelo econômico único e excludente¹⁵.

Nesse cenário, o autor também chama a atenção para a mercantilização da educação, que tem sido revisitada por meio de diversos processos em âmbito internacional, na tentativa de retomar a teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960 (Consenso de Washington¹⁶). Esses processos, embora pareçam independentes, fazem parte de um único objetivo, entre os quais estão a redução do investimento na Educação Superior pública, o entendimento de que a Educação Superior é um objeto comercial e que seus sistemas de regulação devem se dar de acordo com os princípios da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Dias, 2018).

4. A UNIVERSIDADE NO BRASIL E AS DIRETRIZES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No contexto da América Latina, o Brasil se destaca como o último país a estabelecer uma universidade. Esse acontecimento remete ao período colonial, quando a ideia de estudos superiores teve seu início por meio do trabalho realizado pelos jesuítas, que, como educadores e missionários, foram responsáveis por fundar escolas e instituições de ensino, visando à formação intelectual e religiosa da população. O fato de manterem a oferta de cursos de Filosofia e Teologia para determinados grupos e camadas mais abastadas da população, permite afirmar, sob uma certa perspectiva, que os jesuítas estabeleceram as bases do Ensino Superior no Brasil (Souza, 2021). Antes mesmo da criação da primeira universidade brasileira, que viria a acontecer apenas na década de 1920, várias tentativas foram realizadas ainda durante o período colonial, mas todas elas resultaram em fracasso. Entre as razões que contribuíram para o insucesso, destacam-se as resistências encontradas tanto por parte dos jesuítas quanto pelas elites locais, além do desinteresse dos políticos em viabilizar a criação. A ideia de universidade no Brasil, de certo modo, revela a resistência do país em aceitá-la.

Em 1592, os jesuítas tentaram instalar a primeira universidade no país — Universidade do Brasil — que, no entanto, não se consolidou, à medida que não foi reconhecida nem autorizada nem pelo Papa Clemente VIII (1536-1605) nem pelo Rei de Portugal, à época — Felipe I (1527-1598). Os argumentos alegados para tal negativa eram os riscos de emancipação da colônia que, na avaliação dos governantes e das elites, estariam associados à instalação desse tipo de IES em terras brasileiras. De acordo com Morhy (2002), ainda no período colonial, uma segunda tentativa ocorreu com a proposta de criação de uma universidade por Maurício de Nassau, durante o período do governo holandês (1637-1644). A ideia era essa universidade funcionar em Recife, podendo ser frequentada por holandês, português, protestantes e católicos, porém o projeto foi frustrado pela partida do seu idealizador no final do governo citado (Souza, 2021, p. 98).

¹⁵ *Insistamos en el hecho de que hoy una autonomía tiene sentido si sirve para mantener las universidades fieles a su naturaleza y, en consecuencia, insumisa a los poderes económicos y financieros que desean imponer en el mundo un pensamiento único, una cultura única, un modelo económico único y excluyente.*

¹⁶ Princípios forjados em 1989 pelo economista inglês John Williamson durante uma conferência de três instituições com sede na capital dos Estados Unidos da América: O Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o departamento de Tesouro dos Estados Unidos (Dias, 2018, p. 38).



Esse atraso em relação aos demais países latino-americanos reflete as complexidades históricas e sociais enfrentadas pelo Brasil ao longo dos séculos, com os primeiros cursos superiores, na forma de faculdades profissionais isoladas, sendo instalados no país somente a partir de 1808, “quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia” (Trindade, 1999, p. 12). Os demais cursos superiores aqui instalados no período eram caracterizados por uma desarticulação e fragmentação significativas como resultado da incorporação do modelo francês de universidade. Com seu foco na formação de bacharéis para cumprir a burocracia do Estado e também para produzir itens que a burguesia local pudesse consumir, como a arte e a retórica, por exemplo, a organização dos estudos seguia o padrão fragmentado, com disciplinas isoladas e desconectadas entre si, caracterizando-se em uma abordagem segmentada e especializada e na ausência de uma estrutura integrada ou de um sistema unificado.

É fundamental reconhecer que as trajetórias históricas, culturais e sociais da América Latina desempenharam um papel significativo na construção da Educação Superior no Brasil. As lutas e conquistas das comunidades acadêmicas, dos estudantes e dos movimentos sociais nos países da região ao longo do tempo foram fundamentais para afirmar os princípios de democratização, acesso, autonomia e pesquisa que hoje fazem parte da nossa concepção de universidade. O modelo latino-americano, especialmente no Brasil, tornou-se mais presente a partir da década de 1950, quando a valorização da extensão universitária, a inserção das universidades no contexto social e o comprometimento com as demandas da comunidade começaram a se consolidar, muito embora eventos de repressão e de abolição do estado democrático de direito acontecidos no período impuseram limitações que cercearam a autonomia acadêmica e a atuação das universidades, como retratado por Souza (2021, p. 83):

No Brasil, o modelo latino-americano assume maior presença nas décadas de 1950 e 1960, sendo reprimido na década de 1970 e início da seguinte, em decorrência do regime militar (1964-1984). Todavia, passa a ganhar força na segunda metade dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, contexto no qual havia a defesa da eleição de dirigentes e da participação dos estudantes no encaminhamento de políticas voltadas à integração dos serviços universitários. Fatos como esses reforçam a convicção da importância das lutas e conquistas associadas às experiências desenvolvidas no Brasil e nos demais países da região para a construção do modelo em questão.

O modelo brasileiro deveria se opor ao napoleônico e se posicionar mais próximo do modelo da América Latina focado na defesa da integração regional, contudo, não foi esse entendimento que predominou. Os governos da Nova República promoveram uma política de austeridade nas universidades públicas. Nesse período, foram adotadas medidas que resultaram em um estrangulamento financeiro dos orçamentos das universidades públicas, que passaram a enfrentar restrições significativas em seus recursos econômicos, o que impactou negativamente sua capacidade de funcionamento e investimento. O forte movimento de substituição da presença do Estado pela iniciativa privada na Educação Superior, traduzido na redução de transferência de repasses financeiros para as universidades durante a Nova República, levou à pressão pela busca de financiamentos externos, resultando em uma espécie de privatização gradual da educação pública.



Esse processo, embora com algumas interrupções em determinados governos, deixou também as suas heranças e tem gerado debates e desafios em relação à autonomia, à democratização do acesso e à preservação do caráter público dessas instituições, exigindo esforços para encontrar um equilíbrio entre a obtenção de recursos e a manutenção da missão educacional. Conforme afirma Trindade (2003), esse movimento produziu a metáfora da universidade em ruínas. Se, de um lado, resultaram ruínas físicas formadas pela ausência de investimentos na manutenção da infraestrutura, de outro, tivemos as ruínas institucionais que atingiram fortemente o campo acadêmico “inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento das pesquisas pelas agências governamentais” (Trindade, 2003, p. 163).

A pressão sobre as universidades públicas para buscar financiamentos externos como forma de compensação da redução dos repasses feitos pelas agências governamentais foi um dos resultados do estrangulamento. Esse cenário levou a uma espécie de privatização gradual da educação pública, na medida em que as instituições foram forçadas a buscar recursos por meio de parcerias com empresas, instituições privadas e outras formas de financiamento. Essa busca por recursos externos trouxe consigo a preocupação crescente em relação à dependência e à possibilidade de influência de interesses privados sobre a gestão das universidades. Em outras palavras, a universidade que suplica o financiamento a uma fonte que não seja o Estado, representante do interesse público, tende a ficar dependente das condicionalidades impostas pelo ente financiador. Isso denota uma forte inclinação a colocar em xeque a autonomia das universidades, a democratização do acesso à Educação Superior e a manutenção do caráter público e inclusivo dessas instituições.

Outro cenário resultante das mudanças na gestão das universidades públicas devido à pressão por financiamentos externos é a deterioração das áreas de estudo, especialmente as sociais. Estabelece-se uma relação de poder em que, nessa dinâmica, o ente financiador se coloca em condições de definir prioridades estratégicas das pesquisas científicas e demais rumos da universidade.

O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento. E na medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, transforma-se segundo Habermas, não só num instrumento nas mãos dos membros dos poderes econômicos e políticos, mas também no invólucro ideológico de todo sistema político avançado (Trindade, 1999, p. 19).

Com uma maior ênfase nos aspectos mercadológicos, o poder tensiona para que certas áreas sejam negligenciadas em favor de outras com maior demanda no mercado e maiores possibilidades de conquista de financiamentos para pesquisa. A visão fragmentada da ciência e, de certo modo, da organização universitária, garante o agravamento desse tipo de crise, pois, com o aumento da pressão por resultados imediatos e por retorno do investimento financeiro, propõe-se uma ênfase maior em habilidades técnicas e orientação para o mercado de trabalho, em detrimento das áreas que possuem seu foco nas humanidades.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma previsão constitucional no Brasil, um dos poucos países em que essa equivalência entre extensão e ensino é estabelecida por lei. Dessa forma, não é possível existir universidade somente focada no ensino e na pesquisa. A extensão universitária desempenha um papel fundamental como o ponto de contato mais direto entre a IES



e a comunidade. É um processo abrangente, interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que visa promover a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade (Brasil, 2018). Enquanto o ensino e a pesquisa são responsáveis por gerar e disseminar o conhecimento, é por meio da extensão que esse conhecimento se torna acessível de forma mais direta à sociedade, em que estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade social e as necessidades do contexto em que estão inseridos.

O elemento da indissociabilidade garantido pela legislação reforça a extensão como partícipe do processo acadêmico. Isso, ao mesmo tempo em que a coloca no mesmo grau de importância do que ensino, por exemplo, não a torna imune a questionamentos, críticas e proposições, além de não conferir-lhe clareza conceitual, pois é submetida a diversas concepções e práticas.

Partindo das abordagens teóricas e históricas, pode-se encontrar, nas práticas extensionistas das universidades, três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade (Brasil, 2018, p. 4).

A materialização das visões assistencialista, dialógica e de prestação de serviços demonstra a ausência de consenso sobre as concepções de extensão universitária. Aliado à frágil regulamentação vivenciada até o período recente e à necessidade legal prevista pelo PNE de 2014, isso levou à definição das diretrizes da extensão para a Educação Superior realizada pelo CNE no ano de 2018, a fim de potencializá-la como elemento formativo na universidade. Segundo o CNE (Brasil, 2018, p. 18), constituem as Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

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

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

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

IV — a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Por força de normativas legais, a extensão nos cursos superiores deve ocupar, no mínimo, 10% do total da carga horária prevista na matriz curricular de cada curso. Ainda que represente um avanço em sintonia com a CRES, os modelos e as estruturas da universidade permanecem inalteradas. A extensão tende a se dar no âmbito das unidades curriculares, ou seja, nas disciplinas. Não há indícios de que essa prática tensione e desestabilize a incidência do, conforme nomina Castro-Gómez (2015),



ponto zero, pois a estrutura arbórea e disciplinar do conhecimento continua inalterada nos regulamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração, por meio de regulamentos, da extensão universitária de forma mais sistemática nos currículos acadêmicos incita questionar de que maneira os conteúdos desses currículos se colocam em diálogo com essa integração. O fortalecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reafirmado nas Diretrizes da Extensão na Educação Superior, procura garantir a vivência de experiências práticas por estudantes por meio da sua integração com a comunidade regional. Como perspectiva orientadora, as atividades de extensão são concebidas como intervenções com efetivo envolvimento das comunidades externas e que propiciem diálogo com a formação dos estudantes (Brasil, 2018).

Muito embora o objetivo da busca por uma formação acadêmica mais ampla e integrada com a comunidade esteja explícito no entendimento dos organismos com força política para regulamentação da extensão, há que se considerar que a estrutura brasileira de universidade se ampara na racionalidade hegemônica e disciplinar. Assim, todas as ações tendem a ser pensadas e desenvolvidas a partir dessas premissas. As novas Diretrizes da Extensão para a Educação Superior, entretanto, sob certa medida, avançam na possibilidade do entendimento de que se trata da constituição de espaços potenciais para práticas interdisciplinares. A partir de tal cenário, no contexto da extensão universitária, duas premissas merecem atenção: a primeira diz respeito à perspectiva de que os projetos de extensão devem tensionar e ir além dos enquadramentos disciplinares pois são as disciplinas que participam desses projetos, e não o contrário. A segunda, por sua vez, parte do pressuposto que, entendidos como atividades que buscam promover a interação da universidade com a comunidade, os projetos de extensão devem possuir vínculos com a formação dos estudantes e não exclusivamente com uma disciplina em específico. Tal aspecto se constitui em uma forma oportuna de considerar a formação dos estudantes de modo dialógico com saberes das comunidades, ao mesmo tempo em que as demandas externas também se tornam relevantes às agendas de pesquisa e desenvolvimento das disciplinas. De certo modo, isso representa um caminho para a desfragmentação herdada do modelo francês e um reencontro com a visão orgânica em que a totalidade se compõe como resultado da relação entre ser humano e conhecimento (Castro-Gómez, 2015).

Para uma efetiva inclusão das atividades de extensão na graduação, é fundamental compreender plenamente o que é a extensão e reconhecer que, com a previsão da sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, se trata também de uma abordagem de ensino. A essência da extensão não reside apenas no "o que" é realizado, mas principalmente no "como" é feito. Segundo o CNE (Brasil, 2018, p. 7), "a extensão é tida como instrumentalizadora da dialética teoria/prática, como trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social". Nesse sentido, a extensão universitária transcende o simples repasse de conhecimentos ou ultrapassa visões reducionistas do assistencialismo, engajando-se em um processo de troca de saberes, experiências e perspectivas, no qual os envolvidos aprendem uns com os outros e constroem conhecimento de forma coletiva. É um passo em direção à descolonização da universidade pela via do seu currículo, visando o que



Sousa Santos (2021) nomeia como ecologia de saberes, em que a ideia central não é buscar um conhecimento completo ou universal, mas sim, desenvolver uma maior consciência da incompletude e da pluriversalidade. Esse movimento de contemplar as várias vozes silenciadas pelo colonialismo busca reconhecer e valorizar os diferentes saberes que surgiram das lutas contra a dominação e não apenas considerar conhecimentos com base em critérios abstratos definidos de acordo com as heranças da modernidade ocidental.

Assim, a extensão universitária desempenha um papel essencial ao colaborar com o sentido público da vida. Comprometida com o envolvimento na sociedade e oferecendo um espaço de participação e coimplicação social, ela busca fortalecer os laços entre a universidade e a comunidade. Por meio de uma abordagem crítica e comprometida, torna-se fundamental garantir que as ações de extensão sejam conduzidas com base no interesse público, sem que sejam encaradas como meras prestações de serviços ou garantias de financiamento. Para tanto, é necessário preservar a autonomia da universidade de modo que as questões estratégicas para a instituição não sejam determinadas por financiadores privados, como já aconteceu na crise que resultou na pressão para a busca de financiamentos externos às universidades públicas, relatada por Trindade (1999), ou, na forma do movimento de pressão global, relatado por Sousa Santos (2021), criado a partir do topo em direção à base com a finalidade de submeter a universidade aos critérios de relevância e eficiência do capitalismo.

Nesse sentido, a extensão universitária aponta para ser uma dimensão também democrática na interação com a comunidade em uma universidade que se vislumbra inserida nas lutas do povo, que faça com e não sobre, constituindo-se, assim, participe no caminho para a superação do colonialismo. "As intervenções descolonizadoras não devem recorrer aos métodos do colonialismo, nem sequer do colonialismo invertido" (Sousa Santos, 2021, p. 377), pois o que se busca não é algo que faça o oposto, mas sim, algo que se faça junto. Extensão é experiência e não se traduz em um produto, em um resultado final. É um processo que se molda e se formula durante a sua própria execução e, por isso é essencialmente experiência, própria e particular, intransferível.

Logo, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira representam a oportunidade de implementação dos avanços a partir das demandas da América Latina, na medida em que provoca a real integração entre universidade e comunidade, conectando-se diretamente à sociedade e desempenhando um papel ativo na construção de uma sociedade mais inclusiva, dinâmica e justa. O desafio diante disso é, além do esforço de se desvincular das heranças coloniais na Educação Superior superando as crises desencadeadas a partir da ciência moderna e do capitalismo, tornar uma dimensão obrigatória realmente integradora, pois, no caso da extensão, ela se constitui uma práxis que não se reduz apenas à norma.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.



BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 608/2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizar la universidad. La hibridus del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S. **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

DIAS, M. A. R. CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. In: SUASNÁBAR, C. E. A. **Balances y desafíos hacia la CRES 2018: Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, 2018. p. 29-47.

GARCÍA GUADILLA, C. Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. Visión general. In: GARCÍA GUADILLA, C. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores**. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, 2008. p. 21-53.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado [on-line]**, Janeiro/Abril 2016. 25-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GUAJARDO, P. H. El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. In: GUAJARDO, P. H. **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, 2018 - Resúmenes ejecutivos**. Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC, 2018.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica. In: SOUZA SANTOS, B. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, J. V. História da Educação Superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 02, 2021.

TRINDADE, H. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

Submissão: 31/10/2023

Aceito: 30/09/2025