A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: diálogos históricos e conceituais que influenciam o trabalho concreto

Andréa KOCHHANN[1] (UEG/UnB)
andreakochhann@yahoo.com.br

Eixo 4. Formação docente: políticas e processos

Resumo: Esse artigo é reflexo de uma pesquisa de doutoramento em educação sobre a formação de professores, delimitando-se na formação da(o) pedagoga(o), da Universidade Estadual de Goiás - UEG, em projetos de extensão universitária, ques estarão em andamento no ano de 2018. O problema norteador da pesquisa é "Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora, na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?". O objetivo geral é analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora na formação de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. Os objetivos específicos foram: * apresentar os limites e as possibilidades da formação docente pela extensão universitária, nos trabalhos encontrados pelo Estado da Arte; * discutir a concepção de universidade brasileira apresentando os marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na formação docente; * historicizar a extensão universitária brasileira e na UEG; * historicizar o curso de Pedagogia na UEG; * relatar as ações de extensão universitária, em andamento, pelo curso de Pedagogia, dos 14 Câmpus da UEG, em 2018; * analisar as referidas ações extensionistas. É uma pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica, documental e estudo de caso institucional, com corpus teórico em Marx (1979, 1987), Saviani (2000, 2007), Curado Silva (2008, 2017), Botomé (1996), Reis (1989), Jezine (2002) e outros. No corpus empírico será analisado o currículo do curso de Pedagogia, os documentos institucionais da UEG e os projetos de extensão, as observações não participantes e as entrevistas semi-estruturada com os acadêmicos e coordenadores de projetos. Esse artigo permite, pela gestação da pesquisa, apresentar os diálogos sobre o estado da arte, a historicidade, a legalização e as concepções da extensão universitária no Brasil as quais influenciam na formação de professores. Para compreendermos o trabalho concreto é preciso considerar as múltiplas determinações e uma delas é a formação inicial.

Palavras-chave: Formação de Professores. Extensão Universitária. Trabalho Concreto.

Introdução

Discutir o trabalho concreto ou o trabalho pedagógico parte da premissa do chão da sala de aula, da ação, da prática ou da práxis, conforme a base de sustentação teórica. O trabalho concreto apresenta múltiplas determinações, que aqui elegemos um par dialético a fim de elucidação: identidade docente e condições de trabalho. A identidade docente vai se constituindo ao longo do processo formativo inicial e continuado, considerando outras múltiplas determinações. As condições de trabalho apresentadas por múltiplas

[1]1. Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Doutoranda em Educação pela Universidade da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

determinações também fomentam a constituição da identidade. Ambos, identidade docente e condições de trabalho, são constituintes do trabalho concreto. Com esse pano de fundo, discutir a formação inicial aparece como subsídio para compreender o trabalho concreto.

Essas questões motivaram a elaboração do presente texto, que tem sua base de elaboração nos estudos advindos de um doutoramento em educação, pela Universidade de Brasília, cujo objeto de análise é a formação de professores, apresentando a delimitação da investigação no(a) pedagogo(a) em processos de formação no curso da Universidade Estadual de Goiás, considerando as atividades e os espaços da extensão universitária. Com essa tessitura, intentamos apesentar os diálogos emergidos até o presente momento da pesquisa, no tocante ao estado da arte, a historicidade, a legalização e as concepções de extensão universitária no Brasil que substanciam de forma direta ou indireta a formação de professores. O posicionamento teórico que o trabalho vislumbra consolidar é quanto à formação de professores conceber as atividades de extensão como possibilidades de apresentação de novos espaços formativos e viabilizadores de uma práxis crítico-emancipadora, que direta e indiretamente poderá vir a influenciar no trabalho concreto.

Esse posicionamento permite trazer como problema norteador da pesquisa "Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora, na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?". Para alcançar o objetivo da pesquisa, que é analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora na formação de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, partimos da revisão bibliográfica e do estado da arte, para somente com o domínio da literatura, podermos analisar o corpus empírico, que são os projetos de extensão da instituição que estarão em andamento no ano de 2018, pois pretendemos analisar as atividades em movimento para perceber as contradições nas falas, principalmente, dos acadêmicos envolvidos nesse processo.

A metodologia da pesquisa quanti-qualitativa é bibliográfica, documental e estudo de caso institucional, tendo *corpus* teórico em Marx (1979, 1987), Reis (1989), Saviani (2000, 2007), Curado Silva (2008, 2017), Botomé (1996), Jezine (2002) e outros. Como a pesquisa está em gestação, a pré-ideação deste trabalho foi apresentar os diálogos emergidos até o momento, no tocante ao estado da arte, a historicidade, a legalização e as concepções da extensão universitária no Brasil que influenciam a formação inicial, como elemento constituinte da identidade docente, que se expressa no trabalho concreto.

A formação de professores e a extensão universitária: diálogos da base teórica

A discussão sobre a formação de professores apresenta fatores determinantes e que influenciam no trabalho concreto, devido a constituição da identidade docente. A formação inicial de professores é a opção de discurso desta pesquisa, que tem com base teórica a práxis crítico-emancipadora de Curado Silva (2008, 2017).

Para entendermos a práxis crítico-emancipadora no trabalho concreto que está intimamente ligado a formação de professores, é preciso estabelecer alguns conceitos, como por exemplo de trabalho. A discussão efetivada em Engels (2013), Lukács (1978) e Marx (1989) sobre o trabalho remete a questão de uma (in)evolução histórico social, desde o surgimento do homem até a contemporaneidade. Na concepção de Engels (2013) e Marx (1989) o homem se fez homem pelo trabalho e linguagem, ao transformar a natureza transformou a si mesmo. A diferença entre o homem e os demais animais é o trabalho. Portanto, o trabalho é ontológico.

Para além do trabalho ontológico, o é também teleológico, conforme Lukács (1978), o que promove o aparecimento da divisão do trabalho e por conseguinte, da divisão de classes, favorecido pelo processo histórico e social, possibilitando o surgimento do caráter coercitivo, em contradição com a liberdade de ser pela questão do ter. Isso promove transformações internas e externas no ser social, por uma ontologia materialista e histórica.

Os estudos de Marx (1989) favorecem a compreensão do ser que se constitui humano pelo trabalho, devido às explicações históricas, pelas contradições e pela dialética, enquanto um vir a ser ou devir. O que se vê é que o trabalho em sala de aula, concreto e real, imaterial e improdutivo, influencia e é influenciado pela formação docente e pode favorecer a reprodução e/ou a emancipação, conforme apresentado por Curado Silva (2017a, p. 17)

> O trabalho docente, como todas as formas de trabalho, é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e, mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista, não foge a essa lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e/ou emancipação.

A discussão sobre a transformação da sociedade para a emancipação e não reprodução, por meio do trabalho e do trabalho concreto, que apresentamos como defesa, pode vir a ser pela práxis crítico-emancipadora. Na concepção de Curado Silva (2008, p. 45) "[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir

de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade.”.

Como a imediaticidade não promove a práxis crítico-emancipadora, é preciso discutir que as ações docentes se pensadas para a emancipação, devem ser planejadas de forma mediata, em que possa haver mudança da aparência para a essência, da síncrese a síntese. Na perspectiva de Curado Silva (2008, p. 45) “Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico.”.

O movimento da síncrese a síntese, de forma mediata e de unidade teoria e prática, se apresentam enquanto elementos que pode não se apresentar no processo de formação, tanto inicial quanto continuada, e assim interferir no trabalho concreto. Contudo, a epistemologia da prática do trabalho concreto ainda tem se apresentado enquanto um forte elemento da imediaticidade. Para Curado Silva (2008, p. 112), é preciso pensar os cursos de formação e o trabalho concreto “[...] para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem.”.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, alicerça o trabalho concreto. Na verdade é um processo cíclico, pois o trabalho concreto dos docentes durante a formação de seus discentes influencia a formação docente. Não são processos separáveis, mas concomitantes. Tanto formação inicial quanto na continuada e no trabalho concreto, objetivando um possível empoderamento para a emancipação, a caminhada pode vir a ser pela práxis crítico-emancipadora.

A práxis crítico-emancipadora é defendida por Curado Silva (2017b) como sendo uma epistemologia diferente da epistemologia da prática, que trata da reflexão da prática de uma forma pragmática e burocrática, de certa forma desprofissionalizando-o. A autora defende que é importante pensar em resistências e estratégias de enfrentamento das ações nas políticas educacionais para a formação docente, pensados em conjunto e seguindo alguns princípios elaborados para a práxis crítico-emancipadora, configurando a epistemologia da práxis na formação docente. Curado Silva (2017b) discute que para a epistemologia da práxis a atividade do professor é a ação de ensinar e que não pode estar esvaziada do conhecimento. Por isso, o domínio teórico é imprescindível para sua prática, na concepção de práxis. Formação que tem o conhecimento no reconhecimento da teoria e da prática é o sentido da práxis. Para isso é preciso valorizar o trabalho docente. Não é um notório saber. É preciso formação, bem como condições de trabalho concreto.

A discussão sobre a epistemologia da práxis na formação docente, no Brasil, é uma caminhada que está em construção e nessa trilha Curado Silva (2017b) elege 5 categorias, 8 eixos estruturantes e 4 eixos de sustentabilidade para a materialização para discutir a referida epistemologia, os quais sintetizamos no Quadro n. 01.

Quadro n. 01 Epistemologia da Práxis

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	
Categorias	**1-** Unidade teoria e prática (compreensão da realidade para sua transformação), **2-** Relação forma e conteúdo (a forma estrutural da escola e os conteúdos das disciplinas por si só não mudam a realidade da educação. É preciso um projeto novo), **3-** Práxis criativa e revolucionária (e não práxis reiterada ou prática pragmática), **4-** Trabalho como princípio educativo (o docente tem um lugar e objetivo certo para seu trabalho), **5-** Sentido política da educação (projeto político pedagógico – qual educação queremos?).
Eixos estruturantes	**1-** Pesquisa como elemento formativo (não é ação-reflexão-ação de seu trabalho, mas é no coletivo e que precisa ser pensada na educação básica inclusive), **2-** Formação para a emancipação e autonomia (a emancipação humana é muito ampla, mas a educação pode trazer para o sujeito a perspectiva do conhecimento pode ser uma alternativa para a emancipação, **3-** Formação continuada (precisa pensar junto ao coletivo e ser em forma de pesquisa e não curso), **4-** Articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação (indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão apresentando vários espaços de formação), **5-** Trabalho docente global/consciência de classe (trabalho conjunto dentro da escola em torno do projeto favorecendo a consciência de classe mediata), **6-** Especificidade da docência: ensinar (o professor não é mãe, psicólogo, etc, pois a nossa ação é ensinar), **7-** Base Comum Nacional (é preciso ter elementos como Gramsci discute a escola única para professores, com professores alinhados a um projeto), **8-** Práxis curricular: integração (os conhecimentos nascem disciplinar e precisam de integração para eu compreender a totalidade, teoria dos complexos no currículo).
Eixos de sustentabilidade para a materialização	**1** – Subsistemas nacional de formação de professores (pensar a partir do sistema), **2-** Instituição universitária de tempo integral (bolsa para estudar), **3-** Estado responsável pela formação (os professores precisam ser formados em universidades públicas com bolsas), **4-** Relação universidade e escola (ampliar a relação entre a sociedade e a universidade).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Curado Silva (2017b)

Questionou-se a Curado Silva em uma palestra[2] como a autora percebia a práxis crítico-emancipadora nas atividades de pesquisa, ensino e extensão e como uma formação enquanto práxis crítico-emancipadora pode ocorrer pela indissociabilidade de forma que possibilite elementos para a emancipação. Em síntese, a autora respondeu que não se forma um professor crítico-emancipador somente pelo ensino e até mesmo somente pela

[2] V Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, com o tema "Formação de Professores: para onde olhar?", ocorrido no dia 01 de junho de 2017, na Universidade de Brasília.

pesquisa, é preciso de fato a extensão nesse processo. A extensão deve ocorrer não somente em sala de aula, mas em outros espaços de aprendizagem, de luta e de emancipação, com atividades que una a teoria e a prática.

A formação de professores e a extensão universitária: diálogos do estado da arte

A pesquisa está em fase gestacional, mas os dados analisados permitem apresentar alguns elementos para a discussão. O Estado da Arte foi realizado em teses e dissertações da CAPES, em periódicos Qualis A1, na Anped – GT 08 e no CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Os trabalhos encontrados, com o descritor "Extensão Universitária", permitiram emergir os limites e as perspectivas quanto à formação docente pela extensão universitária com atividades da práxis crítico-emancipadora.

Nos bancos de dados da CAPES Foram encontrados 56 trabalhos, entre 2013 a 2016, devido à disponibilização dos trabalhos completos na plataforma Sucupira, conforme Quadro n. 02. Dos 56 trabalhos da CAPES, entre teses e dissertações, apenas 8 abordaram a temática. Esse número surgiu considerando cinco áreas de conhecimento, pois se delimitarmos em apenas formação de professores teremos somente 1 trabalho. Esse dado se apresenta como preocupante, pois os pesquisadores não têm estudado a temática.

Quadro n. 02 Trabalhos da CAPES

ÁREA	TOTAL	ANÁLISE
Educação	43	4
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	1	1
Ensino e Aprendizagem	8	1
Educação Escolar	3	1
Formação de Professores	1	1
Total	56	8

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da CAPES pela Plataforma Sucupira (2017)

Do GT 08 – Formação de Professores da ANPED, encontramos 299 trabalhos e apenas 2 se aproximam do nosso objeto, conforme Quadro n. 03. A ANPED é considerada entre os eventos nacionais, como um dos mais importantes, quiçá o mais e ter apenas 2 trabalhos encontrados sobre a temática é preocupante, pois o assunto não tem sido foco de discussões entre os pesquisadores que tratam da formação de professores.

Quadro n. 03 Trabalhos do GT 08 da ANPED

REUNIÃO	TOTAL DE TRABALHOS	APROXIMAÇÕES DO OBJETO
23ª	11	-
24ª	17	-
25ª	10	-
26ª	12	-
27ª	22	1
28ª	45	-
29ª	29	-
30ª	31	-
31ª	18	-
32ª	21	1
33ª	21	-
34ª	22	-
35ª	22	-
36ª	18	-
37ª	-	-
TOTAL	299	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da ANPED.

Dos periódicos Qualis A1 encontramos 1014, sendo que apenas 1 abordou a temática de formação docente abordando a extensão universitária, conforme Quadro n. 04. Pode parecer redundante mas, novamente o dado é preocupante, já que os pesquisadores não tem dedicado pesquisas sobre a temática.

Quadro n. 04 Trabalhos dos Periódicos Qualis A1

REVISTA A1	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXTENSÃO
Cadernos Cedes	99	1
Cadernos de Pesquisa	211	-
Educação e Realidade	284	-
Educação e Sociedade	241	-
Pró-Posições	179	-
TOTAL	1014	1

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da CAPES.

Do CBEU analisamos os trabalhos do 7º Congresso, totalizando 377, sendo que todos tratam de extensão universitária, mas apenas 12 abordaram sobre formação docente, conforme Quadro n. 05. O CBEU, a nosso ver, enquanto um congresso a nível nacional, que tem como tema central a extensão universitária, deveria fomentar a mudança de concepção dos docentes e discentes envolvidos com as ações, já que a predominância, mediante análise dos trabalhos, está na prestação de serviços e assistencialismo e não na concepção acadêmica. Visto que 70 % das ações do CBEU primaram por socializar as práticas extensionistas, sem mencionar se as mesmas influenciam na formação dos

professores. Esse dado é preocupante, pois denota que as instituições querem manter a concepção de prestação de serviços e assistencialismo. Mas, também denota a questão de que podem ainda não dominar a concepção acadêmica.

Quadro n. 05 Trabalhos do CBEU

CONGRESSO	TOTAL DE TRABALHOS	APROXIMAÇÕES DO OBJETO
7º	377	12

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do CBEU.

Do mapeamento do Estado da Arte, totalizamos 1746 trabalhos e destes apenas 23 apresentam aproximações com nosso objeto, conforme Quadro n. 06. O Estado da Arte permite afirmar que os estudos realizados sobre a temática são raros e se limitam a socializar práticas extensionistas, não discutindo a concepção das atividades de extensão e sua relação com a formação de professores.

Quadro n. 06 Síntese dos Trabalhos

MAPEAMENTO	TRABALHOS	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO
Revistas A1	1014	1
CAPES	56	8
ANPEd	299	2
CBEU	377	12
TOTAL	1746	23

Fonte: Elaborado pela autora com nos dados anteriores.

De forma dialética e contraditória, foi possível emergir dos trabalhos analisados, duas categorias, tais sejam: limites e perspectivas em relação a extensão universitária e a formação docente, conforme Quadro n. 07. São dialéticas e contraditórias porque os limites podem ser superados e as perspectivas podem se tornam limites. Isso porque em alguns trabalhos a questão do tempo foi apresentada como insuficiente e em outros foi apresentada como suficiente. A análise é que o tempo curto da ação é insuficiente mas, o tempo prolongado da ação é suficiente. Portanto, não se pode apenas nominar o tempo, mas analisa-lo em sua contradição. Outra importante dialética e contradição que foi percebida, é quanto a questão da unidade teoria e prática e da práxis que emergiram dos trabalhos, mas que não apresentam a discussão da práxis crítico-emancipadora. Isso denota que a essa concepção não está estabelecida. Contudo, o caminho pode estar sendo construído, a medida que se preocupam com a questão e promovam discussões sobre a mesma.

Quadro n. 07 Limites e Perspectivas nos trabalhos

LIMITES	PERSPECTIVAS
1.descontinuidade das ações, 2.inexistência ou fragilidade de avaliação das ações, 3.necessidade de revisão da relação sociedade/escolas e universidade, 4. urgência de repensar a formação inicial e atuação docente, 5.pouco recurso investido na extensão, 6.permanência à margem da pesquisa e do ensino, 7. tensionamentos na concepção de extensão, 8.distanciamento entre a teoria e a prática, 9.fragilidade curricular, 10. formação insuficiente, 11. fragilidade com a prática docente,	1. possibilidade de formação acadêmica pelas ações, 2. favorece a qualificação da formação docente, 3. potencializa a relação dialógica, 4. favorece a interdisciplinaridade 5. possibilita a relação teoria e prática, 6. possibilita uma práxis articuladora, 7. imprime consistência teórica e operacional, 8. fomenta a efetivação do tripé, 9. fomenta a produção do conhecimento científico, 10. possibilita a formação política, 11. viabiliza o acadêmico se posicionar e interferir na realidade, 12. potencializa a sólida contextualização, 13. estreita laços universidade e sociedade, 14. potencializa uma revolução epistemológica, 15. potencializa uma episteme emancipatória, 16. viabiliza o conhecimento emancipador, 17. possibilita práticas emancipatórias, 18. encaminha para a sensibilidade e humanização.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises

Apesar dos vários limites para que a formação de professores possa vir a ocorrer pela extensão universitária, os trabalhos que foram analisados permitiram emergir várias perspectivas. Entre limites e perspectivas de forma dialética e contraditória, organizamos em 7 categorias de possibilidade de uma formação de professores tendo o espaço da extensão universitária como ambiência acadêmica, ou seja, como processo educativo: 1.a extensão é *componente curricular*, 2.promove a *unidade teoria e prática*, 3.fomenta a *produção do conhecimento* científico, 4.favorece a *formação* política e emancipadora, 5.a *temporalidade* das ações de extensão serem permanentes, 6.a *assumência* das instâncias competentes e 7.a efetivação do *tripé universitário.* As categorias se apresentam enquanto dialéticas e contraditórias, visto que determinada categoria em alguns trabalhos aparece como limites e em outros trabalhos como possibilidade.

A categoria *componente curricular* aparece nos trabalhos, como sendo uma obrigatoriedade prevista por lei, como na LDB n. 9394/96, visando o atendimento do tripé universitário, bem como no Plano Nacional de Educação como obrigatoriedade no currículo. Contudo, não basta ser regulamentado legalmente. É preciso condições de ser cumprido e com a devida qualidade no cumprimento da legislação. Considerando essas questões, a extensão deveria compor o currículo com a mesma intensidade, visando uma equidade no tripé universitário, sem ficar a margem da pesquisa e do ensino, bem como os recursos financeiros serem dispostos com equidade. Se analisarmos um curso de no mínimo 3.200 h, os 10% são 320 h. Um percentual muito pequeno para possibilitar uma formação acadêmica pelas vias da extensão universitária que configure uma igualdade com

a pesquisa e o ensino. A dialética e contradição se estabelece na questão de como esses 10% estão dispostos no currículo e como estão sendo cumpridos.

A categoria *unidade teoria e prática*, precisa ser concebida enquanto práxis e de concepção crítica-emancipadora, visando a Meta 1 do PNEU e não meramente como um discurso de relação entre teoria e prática, mas de unidade teoria e prática. A discussão sobre essa questão precisa se estabelecer entre os atores da extensão universitária para evitar equívocos teóricos. A dialética e a contradição se estabelece na questão de como a questão entre teoria e prática tem sido concebida e praticada nas ações extensionistas.

A categoria *produção do conhecimento científico*, aparece como possibilidade nas ações extensionistas. Para isso é importante a concepção acadêmica e crítica, bem como uma continuidade das ações para o amadurecimento teórico-prático. Defendemos que a produção do conhecimento científico e acadêmico emerge, devido a organicidade e permanência das ações, bem como a relação dialógica que se efetiva, a consistência teórica e operacional que se alcança devido ao tempo dedicado as ações. A dialética e a contradição se estabelece na questão de como as ações de extensão tem sido pensadas e efetivadas, principalmente no sentido de contribuições para a formação acadêmica e científica dos estudantes. Assim, como pode promover a produção do conhecimento científico, pode apenas cumprir com uma atividade e carga horária obrigatória.

A categoria *formação política e emancipadora*, considera o pensamento crítico e político dos envolvidos nas ações extensionistas. A defesa é que para que isso ocorra seja importante ações permanentes e de concepção acadêmica, pois o mero assistencialismo e a prestação de serviços, podem não contribuir com as discussões para uma visão política, crítica e emancipadora. A dialética e a contradição se estabelece na questão de como as ações tem sido concebidas.

A categoria *temporalidade das ações de extensão*, se expressa no tempo das atividades que podem ser esporádicas ou com continuidade do projeto. As ações de extensão enquanto processuais e permanentes, podem viabilizar um maior envolvimento dos acadêmicos sobre a sua trajetória de formação, fomentando o aprender e construir, coletivamente, no fazer do trabalho educativo, além de fomentar a sensibilidade e formação humana e acadêmica. A dialética e a contradição se estabelece na questão do tempo de duração dos programas e projetos extensionistas, pois a defesa é pela permanência e organicidade das ações.

A categoria *assumência das instâncias competentes* passa pela questão das instituições assumirem a extensão como promotora da formação acadêmica e reorganizar

os currículos, fomentar bolsas de extensão, destinar carga horária aos docentes e financiamento das atividades extensionistas. A assumência também está na compreensão da concepção e do sentido das ações extensionistas, que podem vir a ser constituídas por congressos que tratam da temática com fomento a participação em eventos da área. A dialética e a contradição se estabelece na questão de como a instituição e o corpo docente tem assumido a extensão universitária frente a formação dos acadêmicos.

A categoria *efetivação do tripé pesquisa, ensino e extensão* é uma perspectiva presente em ações contínuas e processuais e também quando a instância acadêmica assume a extensão como parte integrante de suas atividades. Para isso é preciso a compreensão de que a universidade é o centro por excelência da pesquisa e esta viabiliza o ensino e a extensão ou a extensão viabiliza a pesquisa. A dialética e a contradição se estabelece na questão de como a instituição e o corpo docente assume como indissociabilidade.

Com a análise dos dados coletados pelo Estado da Arte e pelas categorizações apresentadas é possível inferir que a extensão universitária apresenta-se como um espaço de diálogo fecundo e que precisa ser estabelecido nas instituições de ensino superior como prioridade de discussões e regulamentação.

A formação de professores e a extensão universitária: diálogos históricos

A historicidade da extensão universitária brasileira foi influenciada pela extensão europeia que tinha características assistenciais e a norte-americana que tinha características de prestação de serviços vinculados ao setor empresarial, e também pela latina, mais especificamente a argentina que tinha características de movimentos sociais e transformação, principalmente após a Carta de Córdoba, segundo Melo Neto (2001). Dessa forma a extensão universitária brasileira se constituiu principalmente como prestação de serviço e assistencialismo.

Miguens Jr e Celeste (2014) discutem que o assistencialismo tem raiz em 1871 com as universidades europeias que desenvolviam cursos em atendimento a sociedades carentes, que se expandiu em toda a Europa. Essa concepção assistencialista chega a Universidade de Chicago, mas sendo adaptada a prestação de serviço voltada para o atendimento do mercado visando o desenvolvimento do país, com transferência de tecnologia e aproximação com o setor empresarial e neoliberal.

As concepções de assistencialismo (europeu) e prestação de serviço (norte-americano) influenciaram a América Latina, em especial o Brasil. Foi em 1909, na

Universidade Popular de Manaus, em 1909, as primeiras atividades extensionistas de prestação de serviços com cursos gratuitos. Com a Revolução Mexicana, em 1910 e a Revolução Cubana, em 1959 a concepção de luta e movimentos sociais se apresentaram como uma nova perspectiva para as ações extensionistas. Para Melo Neto (2001), em 1911, na Universidade Popular da Paraíba e de São Paulo, ocorreram experiências de socialização do saber e cultura.

Em 1918 ocorreu o movimento para a Reforma Universitária de Córdoba, que influenciou a concepção de extensão universitária, devido a atuação dos estudantes e na elaboração da Carta de Córdoba. Apesar do movimento de Córdoba defender as transformações sociais e uma universidade acadêmica, permanecia no Brasil as concepções assistencialistas e de prestação de serviço.

Com a criação do Ministério da Educação, em 1931, quando surgiu o Estatuto da Universidade Brasileira, a extensão aparece no contexto legal. Segundo Sousa (2000, p. 57) "Desde o Brasil Colônia até o ano de 1930, não será identificado nenhum registro no discurso oficial que reconheça a existência da Extensão. [...] O termo Extensão foi usado pela primeira vez na legislação da educação brasileira em 1931, no Decreto-Lei n 19.851.".

Em 1937, é criada a UNE influenciada pela Carta ou Movimento de Córdoba. Durante o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, foi elaborado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. Pelo Plano, a UNE, almejava a criação de Universidades Populares, para atender a massa com significado político e não assistencialista, em que a extensão deveria ser acadêmica.

A década de 40 e de 50 pouco avançou em relação a extensão universitária. Em 1948, segundo Reis (1989) foi criada a ACAR e o ABCAR, que atualmente é a EMATER e tinha função de prestação de serviços, com assistência técnica a produtores rurais, sem vínculo com universidades, enquanto um órgão público. Outra importante mudança histórica foi a LDB 4.024/1961. Ainda na década de 60, houveram importantes movimentos realizados pela UNE, propagando a visão política da extensão universitária, influenciados por Paulo Freire e com a criação dos chamados CRUTAC's - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária. Sousa (2000, p. 48) "[...] em 1964 a UNE foi cassada [...]. Em substituição à UNE, o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE)." e o Projeto Rondon, criado em 1967, com princípios de integração norte-sul, prestação de serviços e treinamento profissional voluntariado. Em 1968, surge a Reforma Universitária que apresenta questões em relação a extensão universitária.

A década de 70 foi marcada pelo surgimento da CODAE – Coordenação de Atividade de Extensão, em 1975, sendo vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC, no intuito de institucionalizar de fato a extensão universitária, por meio do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, segundo Sousa (2000). Na concepção de Sousa (2000, p. 74) este Plano não trouxe avanços para a concepção e sentido da extensão universitária.

Com o fim do militarismo, em 1985, as organizações e os rumos políticos e econômicos do Brasil, passam a se realinharem. As universidades e seus departamentos também. Em 1987, ocorre a criação do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, discutindo a função social da universidade, bem como sua institucionalização, as necessidades de financiamento e o fortalecimento das políticas de extensão e concluindo que a extensão universitária precisa ganhar seu espaço acadêmico e não meramente assistencial e de prestação de serviço.

Segundo Miguens Jr e Celeste (2014) em 1987, ocorreu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Nesse encontro foi discutido sobre a necessidade de superar a questão das ações extensionistas como prestação de serviço e assistencialismo. O que se percebe é que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras assume a concepção de extensão universitária transformadora e portanto, processual-orgânica.

Em 1988 é oficializada a Nova Constituição Brasileira. Com a nova Constituição Brasileira de 1988, de viés democrático. Em 1994 surgiu o ofício circular 263 que abordou a questão da concepção de extensão universitária processual-orgânica. Em 1996, surge a LDB n. 9.394 que apresenta a extensão universitária como uma finalidade da Universidade. Em 1998, surge o Plano Nacional de Extensão.

Em 2001 surge o Plano Nacional de Extensão Universitária e o Plano Nacional de Educação. Em 2004, foi criado pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, com o objetivo de avaliar as instituições, seus cursos e seus estudantes. Em 2012, o Plano Nacional de Extensão Universitária reforça a proposta da integração curricular com a extensão universitária na concepção acadêmica.

A historicidade da extensão universitária é muito marcada com a prestação de serviços e assistencialismo, sendo necessário um novo modo de compreender as atividades extensionistas e concordamos com Reis (1989) ao apresentar a concepção processual e

orgânica, que pode vir a fomentar a transformação do real pela formação docente emancipadora e pela legislação que tem regulamentado a extensão nas universidades.

A formação de professores e a extensão universitária: diálogos legais

Ao longo da história é percebida que as regulamentações das políticas educacionais no tocante a extensão universitária, não abordaram a concepção acadêmica. Apesar da extensão universitária constar em documentos legais, como Estatuto da Universidade de 1931, LDB de 61, 68 e 96, Constituição de 1988, Plano Nacional de Educação 2001-2010, 2014 – 2024, ainda não está posta a questão da concepção acadêmica, mas o Plano Nacional de Extensão Universitária 2001 - 2010, 2010 – 2020, apresenta essa discussão.

O Estatuto da Universidade Brasileira, elaborado em 1931, pelo Decreto-Lei n 19.851, legitimou pela primeira vez a extensão, como cursos e conferências, de caráter assistencialista e de prestação de serviços, como uma forma de ensino reprodutora das relações sociais vigentes. Segundo Reis (1989, p. 42) o Art. 34 "[...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.". A leitura que podemos fazer em relação a esse artigo é que as atividades seriam de característica de cursos eventuais voltados para a divulgação e quiçá formação técnica de mão de obra.

Corroborando com essa visão prática e utilitária da extensão, Reis (1989, p. 42) apresenta que no Art. 42 "[...] a extensão deverá se processar de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade.". O Art. 99 abordou a extensão enquanto forma de vida social universitária, "A vida social universitária terá como organizações fundamentais: [...] *extensão universitária* [...]", citado por Sousa (2000, p. 57).

O parágrafo primeiro do Art. 109 trata da extensão enquanto cursos, pois "a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.". Esses artigos do Estatuto também nos remetem a Miguens Jr e Celeste (2014) quando apresentam a concepção de extensão universitária tradicional ou funcionalista que geralmente é assistencialista.

Outra legalização da extensão aparece com a criação da LDB n. 4.024/61 apresenta a extensão universitária como curso, conforme Art. 69 "Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento

e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]". Já com o Decreto nº. 252/67 e seu Art. 10 a extensão "deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes".

Em 1968, veio a Reforma Universitária e no Art. 20 da Lei fragmentária 5.540 a extensão universitária é mencionada com traços da indissociabilidade com a pesquisa apesar de ser eventualista na forma de cursos, segundo Reis (1989). Segundo Miguens Jr e Celeste (2014, p. 12) a Lei nº 5.540/68 "[...] elegeu a prestação de serviços de caráter assistencialista como prioridade das ações extensionistas.". O Art. 32 da lei também faz referência quanto a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Aqui se percebe que a extensão universitária deveria ampliar o saber acadêmico de maneira indissociável e não somente prestar serviços. Apesar dos traços eventualistas e inorgânicos já se percebe uma discussão quanto a concepção de extensão processual e orgânica.

Reis (1989) ainda lembra o Art. 40 da Lei 5.540/1968 que defendia a participação dos acadêmicos nas atividades de extensão como processo de formação, mas ainda reforça que essas atividades devem estar relacionadas ao plano de desenvolvimento do Estado. Apesar da extensão aparecer como obrigatória no currículo, fomentando a relação universidade e ainda é de prestação de serviço. Para Sousa (2000, p. 30) "A lei refere-se à Extensão Universitária como um instrumento de presença obrigatória nas universidades [...] a Extensão aparece mais como uma prestação de serviços, esvaziada de qualquer significado político.".

A Constituição de 1988 abordou a extensão universitária é consagrada como indissociável do ensino e da pesquisa, conforme Art. 207, que segundo Reis (1989, p. 43) "As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.". Contudo, não trata da concepção das ações extensionistas.

O ofício circular 263/1994, segundo Reis (1989) oficializou a concepção orgânico-processual, a partir de alguns critérios: relevância acadêmica, relevância social, viabilidade social, compromisso institucional e possíveis decorrências nas instituições[3], apresentando subsídios concretos para a transformação do real. Mas, só isso não basta. É preciso compreensão dessa concepção e ação pela comunidade acadêmica.

Em 1996, surge a LDB n. 9.394 que apresenta a extensão universitária como uma finalidade da Universidade, tratando da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa,

[3] O Ofício Circular 263/1994 que trata da extensão na concepção processual-orgânica foi analisado e discutido por nós em outro trabalho, intitulado "A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA CONCEPÇÃO ORGÂNICO-PROCESSUAL: oficialização pelo Ofício Circular 263/1994", apresentado na Semana de Integração da UEG Câmpus Inhumas, em 2017.

inclusive com possibilidade de bolsa de estudos. Mas, não tratou da concepção. Em 1998, ocorreu o XIV Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que originou a proposta do Plano Nacional de Extensão. Este Plano, que deveria ser uma política, foi um documento elaborado que apresentava um avanço na concepção e no modelo de operacionalização da extensão universitária.

O Plano Nacional de Extensão Universitária aprovado para o decênio 2001-2010, apresenta a extensão vinculada ao conhecimento, pois segundo o PNEU (2001, p. 4)

> Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Em 2001, também foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2001-2010), lançado sob a Lei n. 10.172, reforça o cumprimento do art. 62 da LDB 9394/96, sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e discute a extensão universitária em 3 artigos. O art. 21 trata da oferta de cursos de extensão. O art. 22 trata da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. O art. 23 da implantação nas instituições federais de "no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.". Uma década se passa e as questões de políticas educacionais visando à extensão universitária na concepção acadêmica pouco se expressa e não consta no Plano Nacional de Educação (2014-2024), lançado sob a Lei n. 13.005. Inclusive, nada foi apresentado sobre a extensão universitária.

Em 2011 é aprovado o novo Plano Nacional de Extensão Universitária (2011-2020), deixam claros a dimensão acadêmica da extensão e que 10 % dos créditos exigidos nos cursos de graduação fossem obrigatoriamente cumpridos em programas e projetos extensionistas, conforme Meta 1 do PNEU (2011-2020)

> Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula. Estratégias: 1.1) Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes; 1.2) Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação; 1.3) Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão; 1.4) Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes; 1.5) Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas;

Em 2012, o Plano Nacional de Extensão Universitária, pelo FORPROEX reafirma a proposta de integração curricular pelas atividades de extensão universitária, a qual deve obrigatoriamente configurar os currículos dos cursos de graduação das Universidades públicas. A questão de 10% de horas em programas e projetos, significam um total de 320 horas das no mínimo 3200 h da maioria dos cursos de graduação. Também a concepção acadêmica que se apresenta contrária a mera prestação de serviço e assistencialismo, que pode ser um produto mas não o processo, apresentando-se como um desafio para a extensão universitária, conforme PNEU (2012, p. 39) "Garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas - particularmente na área de prestação de serviços - que têm carecido dessa dimensão.".

A tessitura da obrigatoriedade curricular deve estar prevista nos currículos dos cursos das Universidades. Mas, não basta a obrigatoriedade curricular. Como diz Silva (2013, p. 120) "As novas proposições pressupõem uma ação processual e contínua, não pontual [...].". As ações extensionistas de forma processual e contínua apresentam a concepção acadêmica. Para além de ser obrigatório no currículo é preciso estar explícita a concepção das atividades de extensão universitária que a instituição deseja alcançar, bem como ser discutida a concepção com a comunidade acadêmica.

A formação de professores e a extensão universitária: diálogos conceituais

Discutir a historicidade e a legalidade da extensão universitária no Brasil perpassa por discutir suas concepções. Os eventos e os cursos são compreendidos como atividade eventualista e inorgânica, como discute Reis (1989). Para o autor essas ações extensionistas não são duradouras e não tem uma organicidade, sendo realizadas de maneira eventual e para assistencialismo ou prestação de serviço em atendimento ao mercado. O autor defende que as ações extensionistas deveriam ser processuais e orgânicas, visando o atendimento acadêmico. Miguens Jr e Celeste (2014) corroboram e defendem a articulação com o ensino e a pesquisa.

Reis (1989) em várias escritos discute sobre a extensão universitária e apresenta que suas ações podem ser de concepção eventista-inorgânica ou processual-orgânica. O autor (1989, p. 41) apresenta que a concepção eventista-inorgânica configura "como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do

conhecimento da universidade.”. As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente, aproximando às concepções de ações assistencialista ou de intervenção.

Ao contrário da concepção eventista-inorgânica, Reis (1989, p. 41) apresenta que as atividades de extensão na concepção processual-orgânica se caracterizam por ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação, pois “tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade[...].”.

Para Reis (1989) a universidade tem como função produzir o saber e viabilizar a formação do acadêmico visando sua transformação pessoal e social, inserido em determinado contexto e que, essa formação pode vir a ser por ações extensionistas, organicamente pensadas e realizadas de forma processual e contínua. Para Reis (1989, p. 41) a sociedade “É o ‘lócus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade.”. Nessa mesma lógica de entendimento, Silva (2000) caracteriza a extensão considerando três concepções: tradicional, a processual e a crítica. Para a autora a concepção tradicional ou funcionalista da extensão apresenta-se enquanto apolítica e assistencialista, enquanto que a concepção processual prima por articular a universidade e as necessidades sociais mas, é a concepção crítica que liga a extensão ao ensino e a pesquisa.

Seguindo essa linha Jezine (2006) apresenta três concepções extensionistas: assistencialista, mercantilista e acadêmico. A concepção assistencialista se caracteriza por assessorias ou prestação de serviços, o mercantilista abrange as ações que atendem ao mercado e a concepção acadêmica é que ultrapassa o currículo fragmentado e prima pela formação do sujeito enquanto ser histórico.

As ações extensionistas na concepção de ambiência acadêmica são entendidas por Gurgel (1986, p. 22) como laboratório ou estágio vivo, favorecendo uma formação acadêmica com base na realidade concreta. Levando em consideração as concepções apresentadas até o momento, vinculada a historicidade da extensão universitária no Brasil, apresenta-se uma síntese das concepções, no Quadro n. 08.

Quadro n. 08 – Síntese da concepção extensionista

Projeto de Extensão	Pré-Ideação	Forma	Modo	Tempo	Produção	Carac-terística	Conteú-do	Relação	Finali-dade
Acadêmico/	Processo	Práxis	Crítico	Processual	Conheci-	Orgânica	Fecundo	Indisso-	Formação

Aprendizagem					mento			ciado	docente
Tradicional/ Assistencia-lista	Produto	Prática	Acrítico	Eventista	Informa-ção	Inorgâni-ca	Superfi-cial	Dissocia-do	Prestação de servi-ços

Fonte: Elaborado para a pesquisa

O que podemos alegar é que a historicidade da extensão universitária influenciou na elaboração da concepção da mesma. Apesar da legalização da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação e a defesa da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, a concepção se apresenta muito mais como prestação de serviço e assistencialismo do que acadêmica. Corroborando com os autores aqui apresentados, a concepção acadêmica de forma processual-orgânica das atividades de extensão universitária pela práxis crítico-emancipadora, pode vir a ser um constituinte da formação inicial para favorecer o trabalho concreto.

Considerações

A discussão que o presente artigo se propõe é no tocante a historicidade da extensão universitária no Brasil, influenciada pela concepção assistencialista da Europa, prestação de serviço norte-americano e de transformação social e acadêmica de Córdoba. A extensão universitária brasileira permaneceu durante muitos anos apenas com a concepção assistencialista e de prestação de serviço. Nas últimas décadas a discussão passa a ser de uma concepção acadêmica. Ao longo da história é percebida que as regulamentações das políticas educacionais no tocante a extensão universitária, não abordaram a concepção acadêmica. Na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394 de 1996 tratam da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. Mas, somente em 2001 a PNEU aborda a obrigatoriedade curricular e a concepção acadêmica.

Essa tessitura configurou nossa discussão, apresentando a historicidade da extensão universitária brasileira, considerando-as, enquanto influenciadoras no processo formativo, ao apresentar outros espaços de formação e principalmente, podendo influenciar para uma práxis crítico-emancipadora ou revolucionária, se for acadêmica, processual e orgânica e por isso a discussão sobre as concepções de extensão e sua legalização curricular.

Referências

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equívoco da Extensão Universitária,** Vozes, Petrópolis, 1996.

ENGELS, Frederic. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **A dialética do trabalho.** Escritos de Marx e Engels. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação.** São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

LUKACS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.In: **Temas de Ciências Humanas.** São Paulo, n. 04, 1978.

MARX, Karl. Maria valia absoluta e Mais valia relativa. In: **O capital.** (vol. II). Tradução: Reginaldo Sant'ana, RJ: Bertrnad Brasil, 1989.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

MIGUENS JR. Sérgio Augusto Quevedo e CELESTE, Roger Keller. **A extensão universitária.** 2014. In: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB.** Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1989. In: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber, 2013. In: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e Sociedade: cenários da extensão universitária?** 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. In: http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária.** Campinas: Alínea, 2000.