

## ARTIGO

# Vinculação com o entorno socioeconômico a partir da integração ensino-extensão por uma universidade socialmente relevante

Ana Maria Nunes Gimenez<sup>1\*</sup>  
Maria Beatriz Machado Bonacelli<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (DPCT-IG-UNICAMP); Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT-PPED), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [anamarianumesgimenez@gmail.com](mailto:anamarianumesgimenez@gmail.com)

<sup>2</sup> Departamento de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (DPCT-IG-UNICAMP); Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (INCT-PPED), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [biabona@unicamp.br](mailto:biabona@unicamp.br)

\*autor correspondente

### RESUMO

Este estudo tem natureza exploratória e qualitativa e está alicerçado em revisão de literatura de caráter interdisciplinar. Discutimos questões referentes às contribuições potenciais da Universidade (e das IES, em geral) para o desenvolvimento local/regional a partir da aprendizagem em serviço, tendo como fio condutor o conceito de desenvolvimento endógeno. Também esboçamos algumas recomendações para que a integração curricular da extensão universitária possa gerar práticas transformadoras. A inserção da extensão aos currículos universitários poderá promover mudanças substanciais na forma como os conhecimentos teóricos e as experiências práticas são apreendidas pelos estudantes. Além disso, ao se favorecer o protagonismo das comunidades destinatárias das ações, também se estimula e valoriza a aplicação social do conhecimento universitário e o fluxo de conhecimentos em uma via de mão dupla.

### PALAVRAS-CHAVE

Integração curricular; Engajamento social e comunitário; Desenvolvimento regional.

## Linkage with the socioeconomic environment based on in teaching-extension integration for a socially relevant university

### ABSTRACT

This study has an exploratory and qualitative nature and is based on an interdisciplinary literature review. We discussed issues regarding the potential contributions of the University (and of HEIs in general) to local/regional development based on in-service learning, with the concept of endogenous development as the guiding thread. We also outlined some recommendations so that the curricular integration of university extension can generate transformative practices. The insertion of the extension into university curricula will be able to promote substantial changes in the way theoretical knowledge and practical experiences are learned by students. Besides, by promoting the protagonism of the communities receiving the actions, the social application of university knowledge and the flow of knowledge in a two-way street are also encouraged and valued.

### KEYWORDS

Service-learning; Social and community engagement; Regional development.

Submetido em: 15/08/2020 – Aprovado em: 10/12/2020 – Publicado em: 15/12/2020

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## 1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) possuem uma importante missão pública e por isso muitas nações financiam grande parte dessas entidades em seus territórios - elas formam recursos humanos de excelência, realizam pesquisa básica e aplicada que contribuem para o avanço do conhecimento, produzem serviços e geram benefícios para a sociedade em geral a partir das atividades de extensão.

Segundo Geschwind, Pinheiro e Sørensen (2019), espera-se cada vez mais que as IES contribuam para o desenvolvimento de resiliência das sociedades, não apenas fornecendo uma educação relevante, contextualizada e de alta qualidade, mas também produzindo conhecimentos que possam ter impacto no desenvolvimento cultural, social, político, tecnológico e econômico dessas sociedades.

Sendo assim, conforme o século XXI avança, avançam também as cobranças para que as universidades, e as IES em geral, se tornarem mais estratégicas, proativas e explícitas nas suas relações com o público externo, desenvolvendo, operacionalizando, implementando e comunicando a sua terceira missão, especialmente por meio de um olhar mais atento ao seu entorno, às suas comunidades.

A vinculação das IES com o seu entorno poderá ocorrer por meio aprendizagem em serviço, que representa a integração curricular da extensão universitária, cujo objetivo, conforme explica D'Agostino (2008), é conectar problemas sociais ao currículo permitindo que a sala de aula se transforme em um *locus* de reflexão e análise do papel do cidadão na comunidade. No exterior, a aprendizagem em serviço é nomeada de diferentes formas: "*service-learning*", "*academic service-learning*", "*community-based learning*", "*community-engaged courses*", "*aprendizaje-servicio*". No Brasil, por outro lado, nomeamos a aprendizagem em serviço (ou interação ensino-extensão) de curricularização da extensão, temática relativamente nova no país e ainda pouco discutida pela literatura nacional.

É importante destacar, que a Resolução CNE/CES nº 7 do Ministério da Educação tornou a curricularização obrigatória para todas as IES do país, ao regulamentar determinação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), segundo a qual, as atividades de extensão obrigatoriamente devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação.

Diante dessas evidências, o objetivo deste trabalho é abordar as potenciais contribuições da Universidade (e das IES, em geral) para o desenvolvimento local/regional a partir da curricularização da extensão universitária, partindo-se do conceito de desenvolvimento endógeno, que, segundo Haddad (2018, p. 21), "está intimamente inter-relacionado com as experiências de planejamento participativo e tem como objetivo colateral promover o desenvolvimento da cidadania e a organização sociopolítica das comunidades".

Para tanto, realizamos uma ampla pesquisa bibliográfica, com vistas ao levantamento do estado da arte da temática, especialmente no que se refere ao engajamento regional do ensino superior, bem como sobre *service-learning*, que é um dos termos mais comumente utilizado para nomear a curricularização da extensão no exterior (onde a temática é mais amplamente discutida e de longa data). Partimos do pressuposto de que a

aprendizagem em serviço (ou integração ensino-extensão) insere o ensino e a aprendizagem em um contexto social, facilitando a geração de conhecimento socialmente responsivo.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo apresenta mais três seções nas quais, respectivamente: discutimos o papel da universidade no desenvolvimento regional e as diferentes concepções e entendimentos acerca da terceira missão (seção 2); detalhamos os procedimentos metodológicos (seção 3); e apresentamos algumas recomendações que podem ser úteis para se pensar a integração ensino-extensão como uma prática transformadora, não apenas para as comunidades destinatárias das ações, mas também para os estudantes e para a própria universidade (seção 4).

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seleção da literatura utilizada para a fundamentação teórico-conceitual deste trabalho foi realizada com base em levantamentos on-line para a identificação de artigos científicos, e outros materiais bibliográficos, pertinentes à temática abordada. Para tanto, foram consultadas bases de periódicos e de eventos acadêmico-científicos, entre outras, brasileiras e estrangeiras, utilizando-se os seguintes termos de busca: “universidades”, “terceira missão”, “desenvolvimento regional”, “extensão universitária”, “extensão crítica”, “curricularização da extensão”, “aprendizagem em serviço”, “engajamento regional”, “compromisso social” (os termos também foram vertidos para a língua inglesa e espanhola). Por meio desse esforço foi possível selecionar textos oriundos de diferentes áreas e que abordam a relação universidade-sociedade a partir de diferentes visões e métodos, dado o caráter interdisciplinar da literatura selecionada. Este trabalho incorpora uma discussão que não é costumeiramente realizada nos textos mais tradicionais sobre extensão universitária, qual seja, a prática extensionista construída a partir da ideia de desenvolvimento endógeno.

## 3 UNIVERSIDADES, TERCEIRA MISSÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Panizzi, Meirrelles e Hoppe (2018) sustentam que não basta realizar ensino, pesquisa e extensão se tais atividades estão desconectadas da realidade circundante. É necessário, pois, que também se pense na natureza e no alcance do conhecimento que tem sido produzido, ou seja:

do ponto de vista social, no contexto da sociedade da informação, é delegada à universidade, esta, enquanto agente proativo de promoção e fomento do desenvolvimento social, a tarefa de produzir, sempre, mais e mais conhecimento. Mas não qualquer conhecimento e sim, um conhecimento referendado, apoiado na realidade em que está inserida, no território do qual faz parte (Panizzi & Meirrelles, 2018, p. 2).

Para estudiosos do engajamento regional, como Conway, Humphrey, Benneworth e Younger (2009). Goddard e Kempton (2013), Arbo e Benneworth (2007) e outros, cada vez mais espera-se que os centros de conhecimento sejam responsáveis não apenas pela condução das atividades de ensino e pesquisa, mas desempenhem também um papel mais ativo no enfrentamento de questões críticas dos seus entornos, de suas comunidades e regiões.

Vila (2019, p. 92) explica que “o elemento central para explicar o papel das universidades no desenvolvimento regional, a partir de abordagens microeconômicas, é o poder de transformação dos graduados em universidades sobre a

economia e a sociedade quando se tornam parte da população ativa de determinado território”, por diversos motivos: em regra são mais produtivos, recebem remuneração mais alta (em comparação aos não graduados), são mais propensos à criatividade e à inovação no ambiente profissional, estão mais bem preparados para detecção e resolução de problemas, além de também estarem mais propensos à conquista de posições de liderança. Para as abordagens macroeconômicas, por outro lado:

a noção de desenvolvimento regional engloba, além da análise da produtividade agregada, a melhoria da sustentabilidade ambiental dos sistemas de produção e consumo vigentes no território, bem como o avanço em direção a uma distribuição mais equitativa de renda e riqueza entre os habitantes desse território (Vila, 2019, p. 103).

Dessa forma, “educação universitária reduz os riscos de pobreza e alienação social porque os graduados têm menor probabilidade de serem excluídos do processo de desenvolvimento econômico por terem melhores oportunidades profissionais” (Vila, 2019, p. 103). Portanto:

as universidades contribuem para reduzir as desigualdades entre os habitantes de um território, reduzindo a proporção da população que depende dos subsídios estatais, embora, obviamente, o efeito positivo só ocorra quando, ao mesmo tempo que a educação da população é melhorada, a economia local é capaz de gerar oportunidades de emprego de qualidade suficiente para absorver o fluxo adicional de mão de obra mais qualificada.

Para Haddad (2018), a adoção de um modelo de desenvolvimento endógeno pode auxiliar no processo de integração local e regional das universidades. Para definir desenvolvimento endógeno nos inspiramos na concepção de Amaral Filho (1996), que o entende

como um processo interno de ampliação contínua da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. Esse processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido. Entretanto, o aspecto novo do processo, que traz à luz um novo paradigma de desenvolvimento regional endógeno, está no fato de que a definição do referido modelo de desenvolvimento passa a ser estruturada a partir dos próprios atores locais, e não mais pelo planejamento centralizado (Amaral Filho, 1996, p. 37-38).

As universidades seriam, assim, um dos entes mais oportunos no processo de desenvolvimento endógeno, dadas as suas contribuições comentadas acima. Entretanto, esse processo não é automático - é necessário que desenvolvam uma “missão regional”, ou seja, estabeleçam compromissos em prol do desenvolvimento mais amplo de seus arredores geográficos imediatos (Pinheiro, 2011). Em termos práticos, o desenvolvimento de uma responsabilidade regional requer a cogeração de conhecimento entre atores universitários e atores regionais (Karlsen, & Larrea, 2019).

### *3.1 Para além do ensino e da pesquisa: terceira missão e extensão universitária*

No Brasil, a relação da Universidade com seu exterior, para além das missões ensino e pesquisa, é comumente nomeada de “extensão universitária”, até porque, conforme estabelece a Constituição Federal, as três missões da universidade brasileira são, ensino, pesquisa e extensão, que devem ser realizadas de forma indissociável. Entretanto, existem outras concepções e formas de nomear essa relação, sendo que o termo “terceira missão”, aparece bastante na literatura internacional, e com uma variedade de entendimentos. No Quadro 1, sintetizamos algumas das definições da terceira missão comumente encontradas na literatura especializada.

**Quadro 1.** A relação universidade-sociedade sob o enfoque da Terceira Missão: um recorte conceitual

Definições da Terceira Missão da Universidade na Literatura	
Molas-Gallart, Salter, Patel, Scott e Duran (2002)	Interação da com a sociedade a partir das capacidades físicas e de conhecimento que as instituições dispõem; quando seus resultados alcançam comunidades não acadêmicas.
Schoen e Thèves (2006); Inzelt et. al. (2006)	Relações da universidade com o mundo não acadêmico: indústria, autoridades e sociedade.
Jongbloed, Enders e Salemo (2008)	É um conjunto de atividades indissociáveis do ensino e da pesquisa, que envolve transferência de conhecimento, bem como envolvimento com comunidades externas (não é uma atividade residual).
Montesinos, Carot, Martinez e Mora (2008).	Serviços à sociedade; apresenta três dimensões: social; empreendedora; e dimensão inovadora.
<i>European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission - E3M</i> (2012)	É constituída por três dimensões: (i) educação continuada; (ii) transferência de tecnologia e inovação; (iii) compromisso social.
Fernández-Larrea e González (2013)	A terceira missão da universidade latino-americana é extensão universitária, devido ao seu caráter histórico, pois foi a primeira manifestação de ação social da universidade: envolve difusão cultural, ação social, projeção e interação social, entre outros.
Pedrosa (2014)	A terceira missão é o resultado da diferenciação e expansão das atividades de extensão.

Fonte: Fonte: elaboração própria a partir de Gimenez (2017, p. 128).

Os primórdios da terceira missão podem ser encontrados nas primeiras experiências de extensão universitária, na modalidade de cursos e palestras, que surgiram na Inglaterra, nas universidades de Oxford e Cambridge, em meados do século XIX, modelo que logo se espalhou mundo afora (Welch, 1973; Goldman, 1995). Nos Estados Unidos, no mesmo século, surgiu um outro modelo, o da prestação de serviços à sociedade, primeiramente, por meio da extensão agrícola (nos *Land Grant Colleges*), e mais tarde, a partir de uma gama mais ampla de serviços, até o atual quadro de transferência de tecnologia e licenciamentos a empresas, via modelo da Hélice Tripla (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997), que também compõe o leque da terceira missão e representa um desdobramento e uma evolução das atividades primeiras de extensão universitária, com a ampliação do escopo de atuação ao longo dos séculos XX e XXI, conforme apontado por Roper e Hirth (2005).

Na América Latina, historicamente, atribuiu-se à extensão universitária o papel de realizar a ponte entre a academia e a sociedade. A seguir, apresentamos alguns marcos latino-americanos e brasileiros da extensão universitária, bem como conceitos a ela relacionados, a partir de uma síntese de diferentes autores: Albrieu (2012), Angeles (1992), Freire (1968/1983)<sup>1</sup>, FORPROEX (1987), Nogueira (2001), Rocha (2001), Thiollent (2002), Tünnermann Bernheim (1978) e (2003), Carbonari e Ferreira (2007), Gimenez (2017):

- **1911-1917 – Universidade Livre de São Paulo - Brasil:** ocorrem as primeiras atividades de extensão no Brasil, sendo realizadas por intermédio de “cursos e conferências gratuitos, abertos à população em geral” (NOGUEIRA, 2001, p. 58). Entretanto, conforme explicitam Carbonari e Ferreira (2007), essas experiências não estavam alinhadas com ações de enfrentamento de questões sociais e econômicas da comunidade.

- **1918** - Argentina - Movimento Reformista de Córdoba: que teve entre suas reivindicações, a abertura da universidade para além de seus muros, influenciando. Segundo Tünnermann Bernheim (2003, p. 70), “a publicação do Manifesto desencadeou uma série de reivindicações e ações estudantis em quase todos os países, que colocaram a questão universitária no primeiro plano das preocupações nacionais”.

- **1921 e 1925** – Início da extensão rural com a criação das Escolas Superiores de Lavras e Viçosa, respectivamente, para prestação de assistência técnica aos agricultores (Gimenez, 2017).

- **1931** - Brasil - Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931): primeira referência legal à extensão universitária – o Decreto estabeleceu os cursos e as conferências como formas de realização da extensão, que poderiam ter um “caráter educacional” ou “utilitário”<sup>2</sup> (Gimenez, 2017). Entretanto, Nogueira (2001) sustenta que os cursos ou conferências não eram acessíveis à população em geral, somente “à classe que já tinha acesso ao ensino superior, mantendo excluídas desses benefícios as camadas populares que não tinham poder econômico nem político” (Nogueira, 2001, p. 59).

- **1957** - Chile: Primeira Conferência Latino-americana de Extensão Universitária e Difusão Cultural.

- **1961** - Brasil: institucionalização da extensão universitária - com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961). Embora seja importante destacar que experiências extensionistas já vinham sendo desenvolvidas no país desde o início do século XX.

- **1968** - Brasil: foi instituído o Projeto Rondon foi instituído pelo Decreto nº 62.927/1968 – para identificação dos universitários com a realidade brasileira e envolvê-lo no desenvolvimento comunitário e nacional.

- **1972** - México: Segunda Conferência Latino-americana de Extensão - quando se começa a questionar a excessiva visão assistencialista-paternalista que ditava o tom da extensão universitária na região.

- **Década de 1980** – iniciado no final dos anos 1960, o movimento da extensão crítica ganha força, tendo como inspiração principal o pensamento freireano que, no livro “Extensão ou Comunicação?” (escrito em 1968), postulou por uma prática educativa e transformadora e não de “domesticação” e de entrega de saberes. Freire (1983) entendia que tanto o termo “extensão”, quanto o termo “extensionismo”, não representavam uma prática verdadeiramente educativa e transformadora, mas sim uma “domesticação”. Para o educador, o termo “comunicação”, por outro lado, era preferível, porque traria em seu bojo a ideia de intercâmbio/troca, diálogo e entendimento. “A comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente” (Freire, 1983, p. 47). Rocha (2001) explica que, conforme as ditaduras latino-americanas se fragilizavam e o retorno a valores e ideais democráticos começava a ganhar impulso. Nesse contexto, os movimentos sociais, reaquecidos, acabam por influenciar também, as universidades, a partir das associações de docentes e servidores, bem como dos diretórios acadêmicos. A partir daí começa a ganhar força a ideia da extensão como uma prática emancipatória. Segundo Thiollent (2002, p. 69), “emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, autorrealização, etc.”

- **1987** - Brasil: criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX): desde a sua criação tem contribuído para o estudo da extensão universitária, elaborado documentos, estudos e cartas, bem como realizado encontros anuais durante os quais são discutidos os rumos da extensão, seus desafios, entre outros.

- **1988** - Brasil: Constituição Federal estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

- **1992** - Uruguai: criação da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), formada por universidades públicas dos seguintes países - Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Tem entre seus objetivos fomentar a interação das universidades com a sociedade, a disseminação do conhecimento, a educação continuada, entre outros.

- **1999** - Venezuela: criação da União Latino-americana de Extensão Universitária (ULEU): importante para o desenvolvimento e fortalecimento de conceitos e práticas relacionadas à extensão.

- **2001** - Brasil: o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) tornou obrigatória a incorporação da extensão universitária aos currículos da graduação das instituições federais de ensino (percentual de 10% dos créditos totais).

- **2014** - Brasil: o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014): tornou a curricularização obrigatória para todas as IES brasileiras.

- **2018** - Brasil: Resolução CNE/CES nº 7/2018, do Ministério da Educação: regulamentou a Lei nº 13.005/2014, especificamente no que diz respeito à curricularização, estabelecendo as diretrizes para o cumprimento da determinação legal estabelecida pelo PNE 2014-2024 e estabeleceu um prazo para o seu cumprimento. A incorporação da extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação deverá ocorrer até dezembro de 2021.

A Resolução conceitua a extensão universitária do seguinte modo:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, p. 1-2).

Em seu artigo 8º, a Resolução dispõe o seguinte:

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços (Brasil, 2018, p. 1-2).

É importante destacar que a Resolução incorporou o conceito e as modalidades de extensão já consolidadas pelo FORPROEX e presentes no documento “Extensão Universitária: organização e sistematização” (2007), acrescentando ao conceito apenas a dimensão tecnológica e às modalidades, uma nova possibilidade de ação extensionista que não estava literalmente especificada no rol do documento de 2007, as “oficinas”.

### 3.2 Aprendizagem em serviço (*service-learning*) e extensão universitária

No exterior, a aprendizagem em serviço - ou integração ensino-extensão - já é uma prática bastante conhecida e estudada (usualmente fala-se em ensino e serviço comunitário). O termo utilizado por Howard (2001) para tratar da aprendizagem em serviço é “*academic service-learning*”, que, segundo o autor, descreve um modelo de aprendizagem “realizada a partir do serviço comunitário, integrada a um curso acadêmico, utilizando experiência do serviço como um instrumento, tanto para o aprendizado acadêmico, quanto para o aprendizado cívico” (Howard, 2001, p. 13). Bringle e Hatcher (1995) e Bringle e Hatcher (2000), por seu turno, usam o termo *service-learning* para se referirem a essa mesma experiência. Segundo os autores, a integração curricular do serviço comunitário possibilita que os estudantes: (a) realizem atividades que atendam a necessidades e demandas da comunidade; (b) compreendam e contextualizem os conteúdos teóricos à luz da experiência prática vivenciada; e (c) desenvolvam e aprimorem as suas responsabilidades cívicas. Entende-se que a prática contínua e sistemática da aprendizagem em serviço promove transformações qualitativas não apenas no currículo, no curso e na formação do estudante, mas também, na comunidade e na própria instituição.

No Brasil, por outro lado, a curricularização da extensão é ainda uma temática bastante recente, embora sua obrigatoriedade date do início dos anos 2000, com o PNE 2001-2010, foi somente com a Resolução CNE/CES nº 7/2018, mencionada anteriormente, que foram estabelecidas as suas diretrizes. Portanto, ainda não existe um corpo significativo de literatura nacional abordando a referida temática, ao contrário do que ocorre fora do Brasil, onde a literatura é ampla e diversificada, com discussões substantivas sobre o processo e seus resultados. Em seu artigo 5º, a Resolução (nº 7/2018) estabeleceu os eixos estruturantes da extensão, são eles:

- interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade;
- formação cidadã dos estudantes com destaque para a “vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar”.
- produção de mudanças, tanto dentro da instituição de educação superior, quanto nos demais setores da sociedade; e
- articulação entre ensino-extensão-pesquisa (Brasil, 2018).

É importante destacar que um mapeamento realizado on-line, pelo Forproex, em 2019, junto a Pró-reitorias de extensão de 141 Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), mas que recebeu o retorno de apenas 68 IPES (48,2%), apontou que, embora o processo de curricularização estivesse em debate ou em curso, em diferentes fases (de consultas gerais à comunidade acadêmica, a reuniões, elaborações de normativas internas, entre outras), em cerca de 62% das IPES respondentes, o quadro ainda estava longe de ser satisfatório, pois algumas IPES enfrentavam diferentes tipos de entraves para levar a cabo a curricularização, entre eles: morosidade do processo, resistência da comunidade acadêmica, dificuldade dos docentes em incorporarem aos currículos as dimensões “interprofissional” e “interdisciplinar”, ou mesmo a dimensão “dialógica” (Coimbra, Sousa, Figueiredo & Leite, 2019).

## 4 A IDEIA DE DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO APLICADA À CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Apesar das lacunas de entendimento e das dificuldades de implementação como apresentados anteriormente, é imperativo que se busque formas de incorporar essa prática no currículo escolar do país.

Um possível caminho pode ser dar por meio da acreditação de ações extensionistas desenvolvidas no âmbito de empresas juniores ou de organizações similares que promovam o protagonismo dos estudantes, como também em cooperativas populares. Nesses casos, é necessário que se estabeleçam mecanismos para avaliação da prática discente, e também, para apurar se a ação desenvolvida se enquadra nos ditames das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, por exemplo:

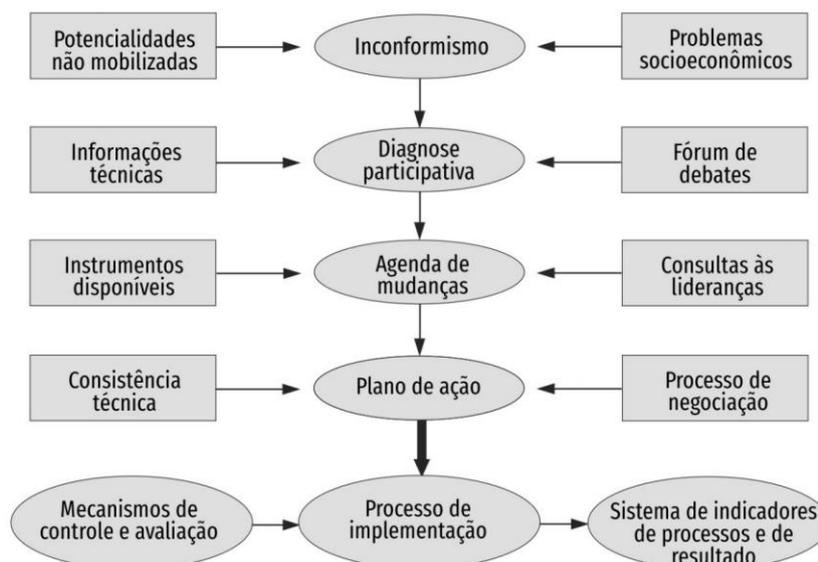
- Tratou-se de uma prática dialógica entre estudantes e comunidades?
- Os conhecimentos teóricos assimilados ao longo do curso foram essenciais para a realização da ação?
- Houve uma reflexão acerca da experiência e do aprendizado?

Entre outros aspectos que podem ser considerados, tendo como base a referida Resolução.

Outro possível caminho é por meio da incorporação do compromisso com demandas e problemas do entorno/comunidade/região às grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação no âmbito de disciplinas especialmente criadas para tal fim, ou de disciplinas já existentes. Nesse caso, a possibilidade do engajamento ou vinculação com entorno estaria formalizado em uma disciplina ou curso específico, oferecidos a cada semestre ou ano letivo. Para tanto, acreditamos que a proposta de desenvolvimento endógeno desenvolvida por Haddad (2018), por exemplo, apresenta justificativas robustas para que a curricularização promova o engajamento de universitários com os problemas e as demandas da comunidade do entorno, podendo ser um instrumento importante para a concepção práticas de extensão mais atentas às necessidades da sociedade. Haddad (2018, p. 21) explica que “um processo de desenvolvimento endógeno é concebido e implementado a partir da capacidade que dispõe determinada comunidade para a mobilização social e política de recursos humanos, materiais e institucionais, em uma determinada localidade ou região”, percorrendo, normalmente, as etapas apresentadas na Figura 1.

O autor explica que é um processo que parte do inconformismo com a realidade circundante e requer que se conheça os instrumentos e recursos disponíveis, que haja um diagnóstico dessa realidade e que sejam estabelecidas conversas e intercâmbios de informações. Esse processo deve contar com a participação dos diferentes atores sociais envolvidos, requer o estabelecimento de uma agenda de mudança e de um plano de ação e, por último, a implementação das soluções desenvolvidas (Haddad, 2018).

Figura 1. Etapas de um processo de desenvolvimento endógeno



Fonte: Haddad (2018, p. 22).

Entendemos que a proposta de Haddad (2018) apresenta diversos elementos que podem servir de inspiração para a construção de práticas extensionistas que realmente sejam transformadoras, tanto para a universidade, quanto para o estudante, e, especialmente, para a comunidade. Isso porque, exige uma diagnose participativa, ou seja, a identificação das necessidades e demandas da comunidade, que primeiro deve ser conhecida e ouvida, para que, então, se proceda à construção de um plano de ação conjunto.

Sendo assim, práticas extensionistas inspiradas nessa proposta valorizam o olhar para o entorno, bem como o protagonismo dos estudantes, mas um protagonismo alicerçado na realidade circundante. O que também ocorre do lado da comunidade, que passa a ser um sujeito ativo, não apenas um mero destinatário da ação. Finalmente, do ponto de vista da universidade, esta, pode aperfeiçoar seus mecanismos de gestão da extensão, pois, como a prática estará integrada ao currículo, torna-se mais “fácil” o seu acompanhamento, bem como a criação, revisão e redefinição de mecanismos de controle. Em última instância, favorece a construção de um processo contínuo de imersão em suas comunidades, arredores, entorno.

Como operacionalizar o processo?

Segundo a Fundação Carnegie, o *community engagement* (engajamento/compromisso comunitário) ocorre por meio da “colaboração entre instituições de educação superior e suas comunidades (local, regional/estadual, nacional, global) para o intercâmbio mutuamente benéfico de conhecimentos e recursos, em um contexto de parceria e reciprocidade” (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2018, p. 1).

Coelho (2017, p. 8) ensina que a aprendizagem em serviço e extensão universitária não são expressões sinônimas, a primeira representa a inserção curricular da extensão, a segunda, é a extensão em si

se considerarmos que as instituições se aproximam das comunidades para auxiliar na resolução de múltiplos desafios (extensão universitária) e, em um segundo momento, se reconhece o valor pedagógico do desenvolvimento de ações sociais enquanto atividade formativa (curricularização da extensão ou aprendizagem em serviço).

Para garantir a plena compreensão pelo discente do importante papel que ação extensionista pode desempenhar, do seu potencial transformador, não apenas na sua formação e na sua forma de ver o mundo, mas para que também compreenda importância e pertinência da extensão - como interface que liga as missões ensino e pesquisa à sociedade -, é importante que na estruturação da disciplina/curso também se considere a inclusão de literatura que forneça um *background* conceitual da extensão, situando o estudante na temática.

É possível ações extensionistas, no âmbito de disciplinas, voltadas a diferentes comunidades, frentes e dimensões, aliando os conteúdos teóricos à resolução de problemas e necessidades de comunidades que circundam a universidade ou outro tipo de IES, tais como:

- associação de moradores;
- pequenos empreendimentos;
- cooperativas populares;
- organizações não governamentais (ONGs);
- entidades assistenciais e filantrópicas, entre outros.

Como mencionado anteriormente, parte-se de um diagnóstico para entender as demandas, carências, problemas, os recursos e capacidades disponíveis ou mobilizáveis. Os objetivos dessas ações podem envolver desde o auxílio na elaboração de projetos de lei de iniciativa popular que visem melhorar as condições locais, ou ações voltadas ao desenvolvimento de tecnologias sociais, voltadas à economia solidária, à educação em direitos humanos, à capacitação de pequenos empreendedores, construção de hortas/herbários, ações voltadas à saúde familiar, à inclusão digital, à agricultura familiar, à popularização de conhecimentos científicos, ao empoderamento de grupos vulneráveis ou desfavorecidos, entre outras inúmeras possibilidades.

No entendimento de Jezine (2004, p. 3-4):

Os princípios da integração ensino-pesquisa, teoria e prática que embasam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Tarefa que se torna desafiante para a extensão, pois sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade. Nesse sentido, a interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade.

Desse modo, é importante observar que as ações extensionistas requerem, além dos conhecimentos teóricos apreendidos no âmbito da disciplina, que também se conheça o público-alvo da ação, o contexto em que vive e as suas demandas, para que não se caracterize como uma simples entrega de saberes e soluções. É importante que se crie um senso de identidade e pertencimento na comunidade destinatária das ações, dando a oportunidade de serem também protagonistas, opinando e oferecendo a troca de *feedbacks* para que não se configure uma postura assistencialista/paternalista, ou como bem alertou Paulo Freire em seu texto “Extensão ou Comunicação?”, que a ação

extensionista não se manifeste por meio de uma postura mecanicista e messianista, que revela a “superioridade do conteúdo de quem entrega” e a “inferioridade dos que recebem” (Freire, 1983, p. 13).

É necessário entender que

a extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares; abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções (Thiollent, 2002, p. 66).

Assim, desenvolver extensão que tenha propósitos emancipatórios requer que se leve em consideração pelo menos três dimensões, quais sejam: a participativa, a crítica e a reflexiva (Thiollent, 2002).

A participação é essencial para os processos de construção social do conhecimento, pois envolve algum tipo de participação, cooperação, interação e intercâmbio de ideias, sem os quais não se estabelece um diálogo. Thiollent (2002) dá o exemplo da pesquisa-ação como uma metodologia participativa, que segundo o autor, “é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (Thiollent, 2002, p. 67).

A dimensão crítica, por sua vez, comporta três níveis: “o das ideias em geral, o da vida cotidiana e o da prática profissional”. No nível das ideias, a extensão como promotora da transformação social envolve a “divulgação de ideias críticas sobre os dogmas vigentes” (Thiollent, 2002, p. 67), mas somente isso não basta, pois é necessário que a crítica se estenda também às práticas cotidianas e profissionais. Logo, no que diz respeito à vida cotidiana, o exercício da crítica tem um papel fundamental no combate às injustiças sociais, pois “evidencia as implicações das representações ou percepções vigentes e leva a uma denúncia dos interesses, dos conflitos, dos efeitos de discriminação, de dominação, etc.” (p. 68). No nível das profissões, “as críticas formuladas por grupos de profissionais autoconscientes, em suas próprias práticas, são de fundamental importância” (Thiollent, 2002, p. 68), para a promoção do diálogo, do respeito e das trocas entre estudantes, docentes e diferentes grupos com os quais eles terão contato. Desse modo: “nos projetos em que é propiciado um contato dos universitários com populações ou grupos de cultura diferenciada é importante salientar as condições de diálogo intercultural, limitando preconceitos e viés de percepção para estabelecer uma intercompreensão crítica, com base na linguagem dos atores” (Thiollent, 2002, p. 68).

A dimensão reflexiva está relacionada com o esforço realizado para: o pensar e o repensar da prática da extensão como uma fonte de aprendizagem, bem como das ações realizadas ao longo do projeto; corrigir rotas e os eventuais erros; e manter o diálogo “reciprocamente reflexivo entre professores, alunos e usuários ou grupos destinatários” (Thiollent, 2002, p. 69).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a inserção das ações extensionistas em Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos cursos de graduação ou pós-graduação (curricularização da extensão universitária) representa uma das possibilidades de se vincular a solução de problemas ou o atendimento de demandas locais às atividades de ensino. Conway, Amel e Gerwien (2009) sugerem que, do ponto de vista dos estudantes os ganhos podem ser pessoais, acadêmicos, sociais e de

cidadania, entre eles, desenvolvimento de habilidades relacionadas: à liderança, à solução de problemas, às interações sociais, ao senso de justiça, entre outros.

Além disso, se as ações forem concebidas e executadas com a participação das comunidades, a partir de uma interação dialógica, a aprendizagem em serviço favorecerá a geração de conhecimento socialmente responsivo e a educação para a cidadania, podendo também gerar impactos positivos e melhorias na comunidade e na própria universidade.

Há um movimento internacional em curso que postula por universidades mais inseridas em suas comunidades, envolvidas e preocupadas com os seus arredores mais imediatos, suas cidades, regiões, mas que também não descuidam da sua inserção internacional. Segundo Grau (20114), cobra-se cada vez mais a instauração da “Universidade Glocal”, ou seja, com alcance global e localmente envolvida.

Porém, conforme visto, a integração de ações vinculadas à comunidade junto aos currículos escolares não é de fácil assimilação e implantação. Faz-se necessário, portanto, um amplo e sério debate no interior das universidades, mas também que os governos: federal e estaduais valorizem, estimulem e construam canais de apoio à incorporação dessa concepção e prática nas IES brasileiras. Todos têm a ganhar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas pelas excelentes sugestões, que, certamente, contribuíram para o aperfeiçoamento do trabalho. Também é imperativo informar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - (PNPD/CAPES - Processo no. 88887.477526/2020-00), razão pela qual também deixamos registrados aqui nossos agradecimentos.

## NOTAS

<sup>1</sup>Neste artigo foi utilizada a 8ª. edição da obra, de 1983.

<sup>2</sup> Ver em: <https://bit.ly/3sLECAZ>.

## REFERÊNCIAS

Angeles, O. G. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, 81(21), 1-9. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/81>

Albrieu, M. L. H. (2012). Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina. In: Cátedra Manuel Ancizar 2012-I. *Educación Superior y debates para el desafío*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>

Amaral Filho (dez. 1996). Desenvolvimento Regional Endógeno em um Ambiente Federalista. *Planejamento e Políticas Públicas*, 14, 35-74. Recuperado de <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/129>

Arbo, P., & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions. *OECD Education Working Papers*, 9, 1-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/161208155312>

- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Resolução nº 7*, de 18 de dezembro de 2018. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290, DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122. Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/4591>
- Carbonari, M. E. E.; Pereira, A. C. (2007). A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, 10(10), p. 23-28. Recuperado de <https://revista.pgskroton.com/index.php/educ/article/view/2133>
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Carnegie Community Engagement Classification 2020*. 2018. Recuperado de <https://www.brown.edu/swearer/carnegie/2020-classification-application-information>
- Coelho, G. C. (2017). La extensión universitaria y su inserción curricular. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 5(2), 5-36. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19005/16028>
- Coimbra, Sousa, Figueiredo & Leite. (2019). *Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior brasileira*. Coordenação Nacional – FORPROEX. Recuperado de <https://bit.ly/2E85mqx>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Conway, C., Humphrey, L., Benneworth, P., Charles, D., & Younger, P. (2009). *Characterising modes of university engagement with wider society: A literature review and survey of best practice*. Newcastle upon Tyne: Newcastle University. Retrieved from <https://strathprints.strath.ac.uk/48210/>
- D'Agostino, M. J. (2008). Fostering a civically engaged society: The university and service learning. *Journal of Public Affairs Education*, 14(2), 191-204. DOI: <https://doi.org/10.1080/15236803.2008.12001519>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter.
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission - E3M. (2012). *Green paper: fostering and measuring 'third mission in higher education institutions*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118583/2/311212.pdf>
- Fernández-Larrea, C. M. G.; González, C. G. R. G. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad*, 2(2), 1-11. Recuperado de <http://www.unitru.edu.pe/Publicaciones/Jornada/extension1.pdf>
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2007). *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed. Recuperado de <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/colecao-extensao-universitaria>
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação* (8. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gimenez, A. M. N. (2017). *As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão* (Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/324319>

Goddard, J. B.; Kempton, L. (2011). *Connecting universities to regional growth: a practical guide*. Brussels: European Commission. Recuperado de [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf)

Grau, F.X. (2014). *The Glocal University*. Barcelona: Global University Network for Innovation. Recuperado de [http://www.guninetwork.org/files/glocaluniversity\\_fx\\_grau\\_2014.pdf](http://www.guninetwork.org/files/glocaluniversity_fx_grau_2014.pdf)

Haddad, P. R. Apresentação. In: Serra, M.; Rolim, C.; Bastos, A. P. (Orgs.). *Universidades e Desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva*. (pp. 17-26). Rio de Janeiro: Ideia D.

Howard, J. (ed.). (Summer 2001). Service-Learning Course Design Workbook. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf>

Inzelt, A., Laredo, P., Sanchez, P., Marian, M., Vigano, F., & Carayol, N. (2006). Third Mission. In: Schoen A. (Ed.). *Strategic Management of University Research Activities, Methodological Guide*, (pp. 125-168). Lugano: PRIME Project 'Observatory of the European University. Recuperado de [http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU\\_guide.pdf](http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf)

Jezine, E. (2004, setembro) As práticas curriculares e a extensão universitária. *Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2, 1-6, Universidade Federal de Minas Gerais, Campus da Pampulha, Belo Horizonte, MG. Recuperado de <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>

Karlsen, J.; Larrea, M. (2019). Does a Responsible University Need a Third Mission?. In: Sørensen, M. P., Geschwind, L., Kekäle, & Pinheiro, R. (Eds.). *The Responsible University*. (pp. 173-199). Cham: Palgrave Macmillan.

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott A. & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*: Final report to the Russell Group of Universities. SPRU, University of Sussex. Recuperado de [https://www.academia.edu/532097/Measuring\\_third\\_stream\\_activities](https://www.academia.edu/532097/Measuring_third_stream_activities)

Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher education in Europe*, 33(2-3), 259-271. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720802254072>

Nogueira, M. D. P. (2001). Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FÁRIA, D. S. (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. (pp. 57-72). Brasília: UNB.

Panizzi, W.; Meirelles, M.; Hoppe, L. (2018). A inter-relações entre a universidade e o desenvolvimento regional e seus nexos com o conceito de rede. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 14(2). Recuperado de <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/3591>

Panizzi, W.; Meirelles, M. (2014). Em busca das origens: pensando o papel da universidade e seus compromissos com o desenvolvimento local e do país. *Anais do Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, 14, 1-12, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131701>

Pedrosa, R. H. L. (2014). A inovação tecnológica e a "terceira missão das universidades". In: Schwartzman, S. (Org.). *A educação Superior na América Latina e os desafios do século XXI*. (pp. 219-282). Campinas: Unicamp.

- Pinheiro, R. (2011). *In the Region, for the Region?* A comparative study of the institutionalisation of the regional mission of universities. Doctoral dissertation, University of Oslo, Faculty of Educational Sciences. Recuperado de <https://bit.ly/2E1kGWf>
- Rocha, R. M. Gurgel. (2001). A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In: Faria, D. S. (Org). *Construção Conceitual da Extensão na America Latina*. (pp. 13-29). Brasilia. Editora UNB.
- Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/380>
- Schoen, A., & Theves, J. (2006). OEU strategic Matrix. In: Schoen A. (Ed.). *Strategic Management of University Research Activities, Methodological Guide*, (pp. 7-19). Lugano: PRIME Project 'Observatory of the European University. Recuperado de [http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU\\_guide.pdf](http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf)
- Sørensen, M. P., Geschwind, L., Kekäle, & Pinheiro, R. (Eds.). (2019). Responsible Universities in Context. In: Sørensen, M. P., Geschwind, L., Kekäle, & Pinheiro, R. (Eds.). *The Responsible University*. (pp. 3-29). Cham: Palgrave Macmillan.
- Thiollent, M. (2002). Construção do conhecimento e metodologia da extensão. *Revista Cronos*, 3(2). Recuperado de <https://periodicos.ufm.br/cronos/article/view/15654>
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, San José, 4, 93-126. Recuperado de [www.jstor.org/stable/25661648](http://www.jstor.org/stable/25661648)
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Ciudad de México: UADY, 2003.
- Vila, L. E. (2018). Abordagens micro e macro para o papel das universidades no desenvolvimento regional. In: Serra, M.; Rolim, C.; Bastos, A. P. (Orgs.). *Universidades e Desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva*. (pp. 83-122). Rio de Janeiro: Ideia D.

Artigo submetido ao sistema de similaridade