

**“A UNIVERSIDADE CONTRA O SOCIAL?”: um estudo sobre os avanços e  
contradições das práticas de extensão**

**Armindo dos Santos de Sousa Teodósio<sup>1</sup>**

**Mariana de Lima Caieiro<sup>2</sup>**

**Júnia Fátima do Carmo Guerra<sup>3</sup>**

**Rafael Rodrigues de Castro<sup>4</sup>**

**Lucas José Villas Boas Givisiez<sup>5</sup>**

**RESUMO**

Será que a universidade contemporânea está contra o social, mesmo quando tenta avançar em sua extensão? Essa pergunta organiza esta pesquisa, que buscou compreender como as(os) alunas(os) do Curso de Graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Confessional de Minas Gerais percebem e se posicionam diante das diferentes estratégias de extensão didático-pedagógicas desenvolvidas pela IES. Parte-se da discussão sobre as dinâmicas de renovação da universidade na contemporaneidade e a relação que o conhecimento científico formal pode estabelecer com outras formas de conhecimento não formal, advindas do saber da comunidade e grupos sociais periféricos, por meio da articulação das noções teóricas de Epistemologias do Sul, Ecologia do Conhecimento e Pedagogia Crítica. Trata-se de um estudo quantitativo, que coletou dados por meio de um questionário com alunas(os) do Curso de Graduação em Administração. Os resultados apontam vários desafios para a renovação das práticas, estratégias e políticas extensionistas da IES.

**Palavras-chave:** extensão universitária; Epistemologias do Sul; Pedagogia Crítica.

**“THE UNIVERSITY AGAINST THE SOCIAL?”: a study on the advances and  
contradictions of university community practices**

**ABSTRACT**

Is the contemporary university against the social, even when it tries to advance its community practices? This is the question that organizes this research, which sought to understand how the students of the Graduate Course in Administration of a Confessional Higher Education Institution (HEI) in Minas Gerais perceive and position themselves in the face of different strategies of a didactic-pedagogical extension developed by the HEI. It starts with the discussion on the dynamics of university renewal in contemporary times and the relationship that formal

---

<sup>1</sup> Pós doutor em Ciências Ambientais pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Administração, Gestão Social e Ambiental, Gestão Pública, Ética e Responsabilidade Social Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)/ Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). <http://orcid.org/0000-0002-7835-5851>

<sup>2</sup> Doutora em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração e Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

<sup>3</sup> Possui graduação em Comunicação Social/ Relações Públicas pelo Centro Universitário Newton Paiva, mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário. Doutora em Administração pelo PPGA da PUC Minas e Pós-Doutora em Administração pela Universidade do Amazonas (UNAMA). <https://orcid.org/0000-0002-5278-7912>

<sup>4</sup> Especialista em Ética pela PUC Minas; Bacharel em Administração pela FACISA; Graduando em Filosofia pela UFMG. <https://orcid.org/0000-0003-3083-5749>

<sup>5</sup> Mestre em Administração Pública - concentração em Gestão Econômica pela Fundação João Pinheiro. Professor da PUC Minas, Diretor/Gestor da empresa VBG Gestora. <https://orcid.org/0000-0001-7029-3425>

scientific knowledge can establish with other forms of non-formal knowledge, arising from the knowledge of the community and peripheral social groups, through the articulation of notions theoreticians of Southern Epistemologies, Ecology of Knowledge and Critical Pedagogy. This is a quantitative study, which collected data through a questionnaire with students from the Management Course. The results point to several challenges for the renewal of the HEI extension practices.

**Keywords:** university community relations; Southern Epistemologies; Critical Pedagogy.

## **“¿LA UNIVERSIDAD CONTRA LO SOCIAL?”: un estudio sobre los avances y contradicciones de las prácticas de extensión**

### **RESUMEN**

¿Está la universidad contemporánea contra lo social, incluso cuando intenta avanzar en su extensión? Esta pregunta organiza esta investigación, que buscó comprender cómo los estudiantes de la Licenciatura en Administración de una Institución de Educación Superior (IES) Confesional de Minas Gerais perciben y se posicionan frente a las diferentes estrategias de extensión didáctico-pedagógica desarrolladas por las IES. Se inicia con la discusión sobre las dinámicas de renovación universitaria en la época contemporánea y la relación que el conocimiento científico formal puede establecer con otras formas de conocimiento no formal, surgidos del conocimiento de la comunidad y de grupos sociales periféricos, a través de la articulación de nociones teóricas de Epistemologías do Sul, Ecología del Conocimiento y Pedagogía Crítica. Se trata de un estudio cuantitativo, que recopiló datos a través de un cuestionario con estudiantes de la Carrera de Administración. Los resultados apuntan a varios desafíos para la renovación de las prácticas, estrategias y políticas de extensión de las IES.

**Palabras clave:** relaciones con la comunidad universitaria; Epistemologías del Sur; Pedagogía crítica.

### **INTRODUÇÃO**

O diagnóstico de que a universidade se encontra em crise parece ser unânime entre diferentes correntes de pensamento contemporâneas, sejam aquelas mais orientadas a uma visão tradicional e conservadora da vida social, destacando o papel de educação de elites da universidade, sejam dentre as abordagens orientadas para a ampliação da cidadania entre populações e grupos sociais historicamente excluídos e desconsiderados nos processos de valorização e construção de saberes contemporâneos (Fávero, 2003; Santos, 2011; Santos, 2014).

O enfrentamento dessa crise perpassa pelo empreendimento de ações, como a reconquista da legitimidade da universidade. Além do acesso da pesquisa-ação, da ecologia de saberes, e da universidade e escola pública, outra área que será importante nesse processo de recuperação da legitimidade é a extensão. No Brasil, a extensão, juntamente com o ensino e a pesquisa, deve ser um princípio indissociável das universidades, conforme estabelece o Art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988). No que tange ao papel social das Instituições de Ensino Superior (IES), a extensão tem um lugar de destaque, pois possibilita a construção de conhecimento por meio de experiências em que os sujeitos são tanto autores como coautores

(Santos Júnior, 2013).

Entretanto, a visão tradicional sobre a extensão sugere que a universidade participe ativamente na construção da coesão social, por meio do combate à exclusão social e à degradação ambiental e pela defesa da diversidade cultural (Santos, 2014). Outras abordagens tentam avançar para além dessa perspectiva. Santos (2011) subverte a visão de que a sociedade, em geral, deva ser a principal destinatária dos serviços prestados por esse tipo de instituição. Ao contrário, a construção de saberes efetivamente capazes de lidar com a complexidade dos desafios contemporâneos exige que a universidade aprenda com grupos estigmatizados e excluídos, trazendo-os para seu interior não apenas para aprender, mas, sobretudo, para ensinar e colocar em diálogo seus saberes com outras formas tradicionais de conhecimento legitimadas pela dinâmica social contemporânea, notadamente o conhecimento científico compreendido em suas visões e epistemologias tradicionais.

Nesse sentido, levanta-se o seguinte questionamento: será que a universidade contemporânea está contra o social, mesmo quando tenta avançar em suas práticas de extensão? Norteados por essa pergunta, realizamos uma investigação de caráter quantitativo junto às(os) alunas(os) do Curso de Graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Confessional de Minas Gerais, buscando compreender de que maneira percebem e se posicionam face às diferentes estratégias didático-pedagógicas extensionistas desenvolvidas pela IES, que se destaca por ter reelaborado suas estratégias de extensão.

Este artigo se inscreve no campo dos estudos sobre a realidade universitária baseados na consideração de diferentes ecologias de saberes que buscam dar visibilidade e colocar em diálogo com a ciência clássica distintas formas de conhecimentos considerados tradicionais, alternativos e típicos de grupos, movimentos sociais, comunidades e populações estigmatizadas como não detentores de saberes e técnicas relevantes para a reprodução na vida social contemporânea.

O título foi construído a partir de uma adaptação livre da obra de Renato Janine Ribeiro (2003) intitulada *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*, em que o autor argumenta que a “Sociedade pode estar contra o Social”. A partir disso, cabe indagar como a universidade contemporânea tem trilhado novos caminhos em busca da sua reinvenção e construção da chamada “Extensão de Fora para Dentro”, como sugere Boaventura de Sousa Santos.

As noções que sustentam a discussão deste artigo estão ancoradas na Ecologia de Saberes, de Edgar Morin (2005), nas Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos

(2010), na Emancipação e Autonomia, de Paulo Freire (1996) e na Inovação Social, a partir de visões críticas da produção de saberes para a transformação social, como apresentam Tello-Rozas, Pozzebon e Mailhot (2015). Compreendemos que ensinar não é transferir conhecimento, mas, sim, privilegiar a sua produção e/ou construção em um contexto de conquista da cidadania e da autonomia (Freire, 1996) e, assim, que as atividades de extensão possam ocorrer de maneira menos hierarquizada, ou seja, contemplando a pluralidade e o valor de todos os saberes.

Os próximos tópicos deste artigo estão assim divididos. Primeiro, discutimos as relações entre universidade e sociedade, apontando os desafios vivenciados pela universidade atualmente e as ações que esta tem empreendido para superá-los. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Na sequência, apresentamos os resultados e as análises dos dados. Por fim, expomos as considerações finais.

## **RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**

A discussão a seguir buscou contextualizar as relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade nos tempos atuais, considerando os limites desafiadores vivenciados pela universidade contemporânea, bem como as possíveis articulações e dinâmicas promovidas como forma de enfrentamento a esses limites.

No mundo contemporâneo, os questionamentos e as alusões sobre as limitações das ciências modernas, assinaladas no século XX, configuram-se em apelos por mudanças de conduta relacionadas ao papel que a ciência e tecnologia desempenham para a sociedade, evidenciando a complexa situação em que se encontra a universidade e os desafios em produzir dinâmicas de conhecimento que estejam em sintonia com um contexto multiparadigmático (Bauman, 2008; Bursztyn, 2001; Gianella, 2008; Leroy; Pacheco, 2006; Santos, 1999). É nesse contexto que se destaca a relação entre universidade e sociedade, ao compreender a relevância da articulação entre saberes plurais, um dos pilares da universidade. Salienta-se que ser um indivíduo em um espaço é ser diferente, é ser significativo:

“[...] esse alguém não é *indiferente* e é dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um *gosto*, que lhe permite estabelecer diferenças, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1996, p. 23). Em um mundo social, constituído em várias dimensões e espaços, os agentes ou grupos de agentes se definem pelas suas posições relativas nesse espaço, em outras palavras, por suas diferenças, sejam elas objetivas ou subjetivas. Cada um

está disposto numa posição ou classe em uma região determinada do espaço (Bourdieu, 1989). “Na medida em que a propriedade tida em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo [...]” (Bourdieu, 1989, p. 134).

Tais propriedades atuantes, ou forças, constituiriam diferentes espécies de poder ou de capital, que ocorrem nos diferentes campos. O capital poderia se configurar em forma de propriedade ou em um estado incorporado, como capital cultural, representando um poder sobre um campo num dado momento e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (Bourdieu, 1989).

As espécies de capital são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado. A posição de um determinado agente no espaço social poderia, assim, ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, ou seja, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, sobretudo o capital econômico, nas suas diferentes espécies, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio e reputação (Bourdieu, 1989).

Segundo Fligstein (2007), o surgimento de novos campos ocorre quando um número significativo de membros de diferentes grupos percebe oportunidades de transformação da realidade social e seus campos. A crise dos novos campos reflete o fato de que não surgiram regras estáveis de interação e que os grupos estão ameaçados de extinção.

A partir desses aspectos, compreende-se que, ao considerar o campo característico da universidade contemporânea, o qual sinaliza um forte capital simbólico intelectual, agregam-se a ele alguns desafios vigentes na perspectiva de integração entre a ciência e o senso comum. As implicações de tais desafios conduziram-na para uma crise da hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, evidenciando campos de poderes por vezes antagônicos (Santos, 2011).

Morin (2005) corrobora essa ideia ao ressaltar que o desenvolvimento científico, técnico e social está cada vez mais em inter-retroação. O que significa que a experimentação científica constitui por si mesma uma técnica de manipulação, e o desenvolvimento das ciências experimentais manifesta os poderes manipuladores da ciência sobre as coisas físicas e vivas (Francelin, 2004; Morin, 2005; Santos, 2002). Esse mecanismo favorece o desenvolvimento das técnicas, que remete a novos modos de experimentação e de observação, que, nesse contexto, potencializaria a manipulação no caráter da ciência (Morin, 2005).

Em função desse processo de inter-retroação, a situação e o papel da ciência na sociedade teriam se modificado profundamente, de forma que, hoje, ela tornou-se uma poderosa instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada e controlada pelos poderes econômicos e estatais (Morin, 2005). Por outro lado, há concepções que revelam outras proposições para a ciência, as quais não a reduzem somente a experimentos.

O critério de cientificidade, ou seja, o experimento científico seria um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento das ciências exatas e biológicas ou da natureza, mais bem representadas pela física e pela biologia, especialmente pelos seus desdobramentos disciplinares nas últimas décadas do século XX. Porém, esse mesmo “cientificismo” não seria partilhado pelas disciplinas que compõem as chamadas ciências humanas e sociais (Francelin, 2004; Teixeira, 2004). Nesse aspecto, o pensamento científico não se forma nem se transforma apenas pelo experimento, pelo contrário, anterior à *práxis* científica estão as ideias, o pensamento, o “conhecimento do conhecimento” e a filosofia da ciência, que trariam à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral e da política. Enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer sobre a realidade social (Francelin, 2004).

Decorrente dessa ideia, Francelin (2004) redefine a gênese científica, justificando a necessidade de uma aproximação entre ciência e senso comum. Conforme argumenta, os conceitos que nascem no cotidiano (senso comum) são apropriados pelo meio científico e tornam-se científicos ao romperem com esse cotidiano, com esse senso comum. Complementando essa ideia, Santos (2002, p. 10) propõe um “novo senso comum”, que parte do desaparecimento da distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar. Nesse sentido, a “prática será o fazer, e o dizer será a filosofia prática” (Santos, 2002, p. 10). O autor lembra que a ciência moderna “construiu-se contra o senso comum”, considerando-o “superficial, ilusório e falso”, e a ciência pós-moderna vem para reconhecer os valores (“virtualidades”) do senso comum que enriquecem a “nossa relação com o mundo”, ou seja, o senso comum também produz conhecimento, mesmo que ele seja um “conhecimento mistificado e mistificador” (Santos, 2002, p. 12).

Na mesma linha de análise sobre a ciência moderna, Aguiar e Ribeiro (2007) compreendem que a modernidade representaria uma forma de organização social centrada na razão científica, empiricista, mecânica e dicotômica. “Marcada pela ‘flecha irreversível do tempo’, a modernidade orienta-se por uma noção de tempo avante em direção a um estado

civilizacional superior e universal. Estabelece, assim, promessas no devir” (Aguiar; Ribeiro, 2007, p. 82). O pensamento moderno seria baseado na dualidade do “ou isto ou aquilo”, o qual impõe uma racionalidade dicotômica presente entre razão/mito, sujeito/objeto, objetividade/subjetividade, progresso/atraso e sociedade/natureza, sustentada pela “Ciência como saber superior e antagônico a todas outras formas de conhecimento” (Aguiar; Ribeiro, 2007, p. 82).

Quanto à ciência na pós-modernidade, Sociologias e Araújo Jorge (2008, p. 25) observam que as ciências se deparam com a oportunidade de se tornarem

[...] enfim, verdadeiras sabedorias, assumindo uma face filosófica, pela recuperação de uma espécie de “douta ignorância” e por um novo estilo de aproximação da natureza, mais qualitativo, mais holista, mais dinâmico e, por isso, mais humano. As ciências teriam, agora, oportunidade de se redimirem dos prejuízos e das ilusões da sua estratégia reducionista, analítica, quantitativa e estática perante uma natureza que não merecia tanta indiferença.

Tais proposições permitem anunciar modos de participação e de deliberação, isto é, “de adesão ao novo acordo civil que substitui a apartação natureza e sociedade pelo conceito uno de coletivo” (Aguiar; Ribeiro, 2007, p. 79). Latour (2001) e Aguiar e Ribeiro (2007) percebem que a crise da modernidade não significa seu colapso, mas sim o surgimento de novas possibilidades de configuração da relação entre atores na produção de conhecimento.

A partir dessa noção, na qual a “compreensão da ciência exige não a contemplação, mas a aplicação prática, o modo de pensamento que nele se exprime” (Bourdieu, 1989, p. 64), destacam-se os desafios que a universidade contemporânea vivencia configurados pela luta entre campos de poderes precedidos pela força do senso comum, imbuída de capital cultural, e pela força do conhecimento científico, oriundo do capital intelectual.

Na esteira dessa discussão, destacam-se três fins principais da universidade contemporânea, a investigação, o ensino e a prestação de serviços que, apesar do atrofiamento da dimensão cultural e da dominância do seu uso conteudista, utilitarista e produtivista, explodiram em uma multiplicidade de funções, por vezes contraditórias entre si (Santos, 1999).

A fim de explicitar esse quadro, é preciso recorrer às contribuições analíticas que Santos (1999, 2001, 2002) confere aos dilemas que a universidade contemporânea vivencia, destacando que essas contribuições apenas servem de pano de fundo para melhor compreender as relações entre acadêmicos e sociedade. Segundo o autor, as funções contraditórias decorrem de um processo de crise que se apoiam nas questões de cunho hegemônico, de legitimidade e de institucionalidade.

O conhecimento científico, amparado entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, se manifesta na crise hegemônica a qual se apresenta “[...] sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” (Santos, 1999, p. 165). A segunda contradição revela-se como a de legitimidade, “a universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (Santos, 1999, p. 166). A terceira e última contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, apresenta-se como a crise institucional, em que a sua especificidade organizativa é posta em causa, e modelos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes são impostos ao espaço acadêmico, notadamente os modelos empresariais de gestão universitária (Santos, 1999).

Dentre elas, nota-se que a crise hegemônica seria a mais ampla em sentido histórico, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, evidenciando a fragilidade da reflexão crítica e da consciência própria da universidade e dos atores acadêmicos acerca da realidade humana e social contemporâneas (; Bauman, 2008; Santos, 1999).

Ressalta-se que a centralidade da universidade na condição de lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX. Esse escopo agregado à exigência posta no trabalho universitário intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (Santos, 1999). Porém, essa concepção da universidade, no período do capitalismo liberal (até finais do século XIX), já se encontrava em relativa dissintonia com as exigências sociais, entrando em crise, sobretudo a partir dos anos 1960. A universidade como espaço de provisão de capital cultural e simbólico encontra-se em xeque, deixando espaço para que novos atores e seus processos de produção de conhecimento, notadamente os produzidos pela sociedade, se destaquem.

Com a demanda pelo envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes, denota-se uma proximidade imperativa entre senso comum e conhecimento científico, cujas bases questionariam a dicotomia entre a teoria-prática e as tensões decorrentes geradas por mecanismos diferentes institucionais relacionados à academia (Santos, 1999).

A universidade teria passado a vivenciar uma problemática que se traduz em dois princípios: a da natureza da investigação básica e das virtualidades e os limites da

investigação aplicada no espaço acadêmico (Santos, 2002). O primeiro princípio tornou-se problemático devido aos seus custos aumentarem exponencialmente e pela conversão progressiva da ciência em força produtiva, que acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. Santos (2002) argumenta que a questão dos custos se agravou com a crise financeira do Estado e com a multiplicação dos centros universitários. Em consequência, a exclusividade da universidade na investigação básica passou a ser problema contabilizado como custo.

Observa-se que esse cenário caracteriza a crise de legitimidade ao considerar a revolução tecnológica permanente e continuada, que transformaria a técnica adquirida e os hábitos aprendidos em desvantagens, e não mais em bens. Além disso, seria encurtado drasticamente o período de vida de habilidades úteis, que, muitas vezes, perdem sua utilidade e poder habilitante em menos tempo do que se leva para adquiri-los e certificá-los por meio de um diploma universitário (Bauman, 2008; Chauí, 1999; Santos, 1999,).

Consequentemente, numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição de mercado, estariam se convertendo em promotores zelosos de critérios de mercado na vida universitária: este ou aquele curso ou projeto é bom se tem boa abertura para o mercado, se vende bem, sendo que a capacidade de vender se encontra com a demanda de satisfazer as necessidades humanas contidas nos critérios supremo dos currículos, cursos e títulos adequados (Bauman, 2008).

Este seria o contexto que caracterizaria tanto a crise hegemônica quanto a crise de legitimidade. A universidade, ao responder a crise hegemônica por meio da incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade (Santos, 1999), estaria buscando legitimidade diante de um quadro marcado pela produtividade baseada em critérios de natureza mais mercadológica do que acadêmicos *-per se*.

As abordagens acerca da crise da universidade contemporânea evidenciam a necessidade da academia em atender às prerrogativas de caráter econômico para sustentar as demandas do mercado, o que contribuiria para a não legitimação de seu campo, uma vez que seria induzida a subverter os princípios do conhecimento científico. Este, por sua vez, ao não reconhecer o conhecimento popular ou o senso comum, criaria um campo antagônico revestido pela dicotomia entre a teoria e a prática, reverberando e ampliando sua crise hegemônica.

Apreende-se que essas duas contradições limitariam a completude de seu campo, pois

descrevem um quadro do que se espera da universidade como instituição de formação científica do conhecimento que precisaria aderir a outras exigências para contribuir na transformação do meio no qual ela se insere.

Reconhece-se que as interações entre a universidade e a sociedade, quando manifestadas a partir das tramas apontadas por Bauman (2008), Chauí (1999) e Santos (2002) implicariam riscos para a produção de conhecimento academicamente adequado e efetivamente relevante para a sociedade. Todavia, consideram-se as possibilidades de transformação dos campos por meio das habilidades sociais e dos conhecimentos gerados que envolvem as ações dos atores inseridos nessa trama. Ações essas que não sobrepõem e nem são sobrepostas pelas bases sociais estruturantes impostas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo tem como abordagem a pesquisa quantitativa, e se caracteriza, quanto aos objetivos, como descritivo. Para operacionalizá-lo, foi aplicado um questionário às(os) alunas(os) do Curso de Graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Confessional de Minas Gerais, que se destaca por ter reelaborado suas estratégias de extensão. Essa IES tem *Campi* e Unidades Educacionais (UE) em diversas cidades do estado de Minas Gerais. Assim, esta pesquisa foi feita com graduandas(os) de um *Campus* da IES situado na região metropolitana de Belo Horizonte.

O questionário foi construído com base na literatura e na vivência dos pesquisadores, experientes em relação ao desenvolvimento de atividades de extensão, e buscou verificar, especialmente, se os alunos conheciam e participavam dos projetos de extensão oferecidos. Além disso, também se intentou compreender, por meio das assertivas, a percepção desses alunos em relação ao valor das práticas extensionistas para o próprio processo de aprendizagem e para a comunidade alvo das ações, contemplando também os principais desafios enfrentados pelo País, sob o ponto de vista dos respondentes. É importante mencionar que não houve aplicação de pré-teste, e os próximos passos da presente pesquisa preveem a validação do instrumento.

O questionário era composto de 68 assertivas, sendo que à frente de cada uma delas havia uma escala, do tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos, em que 1 (um) representava discordância total e 5 (cinco) concordância total com a assertiva. Ao final do questionário, havia ainda algumas perguntas com a finalidade de caracterizar a amostra investigada,

abordando características como sexo, estado civil, faixa etária, dentre outras.

A aplicação do questionário ocorreu no dia 7 (sete) de novembro de 2017. Para proceder à coleta dos dados, utilizou-se um critério de acessibilidade, o que significa que os questionários foram aplicados às(os) alunas(os) de diversos períodos do Curso de Graduação em Administração, que estavam reunidos na ocasião de uma palestra no horário da aula. O objetivo da pesquisa foi explicado a todas(os) e, em seguida, os questionários impressos foram entregues, solicitando que refletissem sobre as assertivas e informando-os sobre o caráter exclusivamente acadêmico da pesquisa. Vale ressaltar que foi adotada a amostragem não probabilística para seleção da população.

A amostra totalizou 53 respondentes, caracterizada da seguinte forma: 58% são do sexo feminino; 81% se concentram na faixa etária de 18 a 23 anos de idade. Apenas 2 (dois) respondentes são casados e ambos têm filho; 83% trabalham ou fazem estágio, alguns há mais de 5 (cinco) anos.

Os dados foram tabulados em uma Planilha do *Microsoft Excel* (.xlsx) e a análise dos dados foi construída a partir de estatística descritiva, enfatizando-se as respostas que receberam nota 1 (um) e nota 5 (cinco), por serem os extremos em relação à discordância e concordância, respectivamente. Sendo assim, das 68 assertivas, 29 delas apresentaram como resposta a concordância total dos respondentes e duas discordâncias totais. Além disso, atentou-se para as assertivas em que os respondentes, em sua maioria, tivessem optado pelo valor 3, uma vez que este exprime nem discordância, nem concordância com a afirmação.

## **RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

Algumas assertivas do questionário foram construídas com o intuito de trazer dados sobre a percepção geral da(o) aluna(o) sobre as atividades de extensão da unidade universitária da IES estudada (Quadro 1):

Quadro 1 – Percepção geral do aluno sobre as atividades de extensão

Nº da Pergunta	Pergunta
1	Conheço as ações de extensão da universidade.
2	Conheço a política de extensão da universidade.
3	Fiquei sabendo da extensão da universidade através de colegas de curso.
5	Eu escolhi o curso de Administração por causa da sua extensão.
6	A extensão da universidade é superior à extensão de outras universidades na região.
7	Pretendo participar de ações de extensão no curso de Administração.
15	Quero que o curso desenvolva mais ações de extensão.
16	Não tenho tempo para participar de ações de extensão.
17	Uma atividade de extensão deve envolver vários cursos simultaneamente.
26	Conheço as atividades da incubadora ABC.
37	A sala de aula é mais importante que a extensão.
38	A pesquisa é mais importante que a extensão.
39	Vou me envolver em atividades de extensão futuramente.
49	Eu gosto das atividades de extensão.

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

A maior parte das(os) respondentes manifestou discordância com a assertiva referente ao seu conhecimento sobre as ações de extensão da instituição (42%). Esse resultado é endossado pelo fato de a maioria dos alunos ter discordado também sobre seu conhecimento acerca da política de extensão (92%). Dessa maneira, embora se reconheça que a universidade escolhida para a realização da pesquisa vem alterando, gradativa e sistematicamente, os projetos pedagógicos relativos às práticas extensionistas para o Curso de Graduação em Administração, as ações ainda não se mostraram suficientes para tornar essas práticas e políticas conhecidas pelas(os) alunas(os).

Por outro lado, nota-se que a maioria dos alunos manifestou concordância em relação ao conhecimento sobre um projeto específico da instituição (75%) voltado para “promover o desenvolvimento local de forma sustentável com melhoria das condições de vida das pessoas, fomentando o crescimento econômico, a preservação ambiental e a redução das vulnerabilidades sociais, por meio da aplicação do conhecimento científico e da inovação tecnológica”, como consta na página do *Facebook* da incubadora ABC. Tendo em vista esse projeto de extensão, bem como a análise conjunta dos dados, surgem alguns questionamentos: as(os) alunas(os) sabem que esse projeto de desenvolvimento local é uma ação de extensão? As(Os) alunas(os) sabem o que é um projeto de extensão? Entende-se, portanto, que a incompreensão por parte das(os) estudantes sobre as políticas talvez dificulte a identificação e o reconhecimento de atividades de extensão.

Diante disso, nota-se que a interpretação sobre o desconhecimento das ações e políticas de extensão pode apoiar a compreensão das(os) pesquisadoras(es) sobre as respostas acerca de outros aspectos investigados por meio do questionário. Um deles se relaciona à

assertiva “fiquei sabendo da extensão da universidade através de colegas de curso”, na qual se observou um equilíbrio entre o percentual de graduandas(os) que discordaram (40%) e concordaram (38%).

Além desse reflexo, percebe-se uma contradição, uma vez que as(os) alunas(os) se expressaram a favor de que a extensão oferecida pela universidade se revela superior à de outras (59%), ao mesmo tempo que os dados sugerem que eles não são capazes de reconhecer um projeto de extensão na prática. E, mesmo considerando esses projetos superiores, essa condição não foi suficiente (tampouco necessária) para embasar a escolha pelo Curso de Graduação em Administração da IES, pois apenas um, dentre os 53 respondentes, afirmou ter optado pelo Curso em razão das atividades de extensão ofertadas. Apenas 8% demonstraram pretender participar de ações de extensão. Esse fato pode ter relação com o tempo que essas(es) alunas(os) dispõem, pois 69% afirmaram não ter tempo para participar.

Considerando os dados acima, juntamente com as situações já expostas anteriormente sobre um possível desconhecimento das ações e políticas de extensão, percebe-se outra contradição, pois apenas 21% responderam que gostam de atividades de extensão. Questiona-se: como poderiam gostar, considerando-se esses fatores?

Em contrapartida, apenas 29% dos respondentes não querem que o Curso de Graduação em Administração desenvolva mais atividades de extensão, e 37% disseram que não pretendem se envolver futuramente com as atividades. Por outro lado, quando questionados se as atividades de extensão devem envolver vários cursos simultaneamente, houve equilíbrio nas respostas.

Ainda em relação à percepção geral sobre a extensão, por fim, foi perguntado se a sala de aula seria mais importante e, em seguida, se a pesquisa seria mais importante. As respostas apontaram duas situações diferentes: a) a sala de aula é considerada mais importante (54%);

b) a pesquisa teve um equilíbrio, com 13 entre os que discordam e 15 entre os que concordam. Observa-se que essas respostas podem ter relação com a falta de tempo que as(os) respondentes, alegaram, pois a presença em sala tem um caráter de obrigatoriedade, enquanto a extensão e a pesquisa, por sua vez, não têm esse caráter.

Diante da percepção geral das(os) alunas(os) sobre os projetos de extensão da IES, mostrou-se necessário buscar compreender os estímulos para que essas(es) estudantes participem dessas atividades (Quadro 2):

Quadro 2 – Estímulos para que os alunos participem das atividades de extensão

Nº da Pergunta	Pergunta
8	Os professores estimulam a participação na extensão.
9	Procuro informações sobre a extensão junto aos professores.
10	Os professores estão comprometidos com a extensão.
11	Procuro informações sobre extensão no site da universidade.
12	Os alunos estão comprometidos com a extensão.
13	Eu acesso informações sobre extensão pelos informativos da universidade.
14	Os funcionários da universidade estão comprometidos com a extensão.
32	As atividades de extensão são discutidas dentro de sala de aula.
40	Meus colegas de curso não estão nem aí para a extensão.
41	A coordenação de curso estimula a participação na extensão.

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

Dentre os respondentes, apenas 21% afirmaram procurar informações sobre a extensão com as(os) docentes. Outrossim, tanto na pergunta sobre a busca de informações sobre extensão no *site* quanto pelos informativos da IES pesquisada, houve um equilíbrio nas respostas entre a discordância e a concordância. Sobre a assertiva “Os alunos estão comprometidos com a extensão”, todas(os) as(os) respondentes apontam que as(os) alunas(os) não estão comprometidas(os), e 41% apontaram que seus colegas de Curso não se importam com a extensão.

Já em relação às(os) professoras(es), 65% das(os) respondentes concordam que estas(es) estão comprometidas(os) com a extensão. Contudo, apenas 27% destacaram que as(os) professoras(es) estimulam a participação das(os) estudantes, e 75% disseram que as atividades de extensão não são discutidas em sala. Com relação à percepção das(os) respondentes quanto à Coordenação do Curso, todas(os) apontaram que esta não incentiva a participação na extensão. No entanto, para as(os) graduandas(os), apenas 6% dos funcionários da universidade estão comprometidos com a extensão.

O questionário contou, ainda, com algumas assertivas que buscaram elucidar a compreensão das(os) respondentes sobre o seu próprio papel e o da IES na relação com a comunidade (Quadro 3):

Quadro 3 – Percepção geral do aluno sobre o próprio papel e da universidade em relação à comunidade

Nº da Pergunta	Pergunta
18	A cidade e região não precisam de ações de extensão da universidade.
20	As ações de extensão da universidade são importantes para a cidade e região.
21	Pequenas e médias empresas são parceiros importantes da extensão.
22	ONGs são parceiros importantes da extensão.
23	Governos são parceiros importantes da extensão.
24	Grandes empresas são parceiros importantes da extensão.
25	A sociedade da cidade e região conhece a extensão da universidade.
27	A universidade é aberta à comunidade da cidade.
28	Pessoas de baixa renda se sentem confortáveis em procurar a universidade.
42	A ciência deve se sobrepor ao conhecimento tradicional.
43	Praticar extensão é cumprir a responsabilidade social da universidade.
44	A universidade deve aprender com as comunidades tradicionais e os pobres.
45	Os pequenos e médios empresários da cidade querem parcerias com a universidade.
46	Alunos devem ensinar aos pequenos empresários como gerenciar seu negócio.
47	Alunos devem ensinar aos dirigentes de ONGs como gerenciar suas instituições.
48	Alunos devem ensinar aos gestores públicos como gerenciar suas organizações.
61	A parceria entre a universidade e as empresas da região é forte e sólida.
62	Empresas e a universidade desenvolvem juntas inovação tecnológica.

Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

Em relação à assertiva de que “A cidade e região não precisam de ações de extensão”, 46% das(os) respondentes discordam disso, sendo que 52% demonstraram reconhecer que as ações de extensão são importantes para a cidade e região, e 67% apontam que a população da cidade e região conhece a extensão da IES pesquisada. Apenas 8% consideram que a IES não é aberta à comunidade e 8% também consideram que as pessoas de baixa renda não se sentem confortáveis em procurar a IES.

Em relação à importância dos parceiros para a extensão: 52% acreditam que as pequenas e médias empresas são os parceiros mais importantes; 58% concordam que são as ONGs; 67% acham que é o Governo; e 75% apostam nas grandes empresas. Dentre as(os) respondentes, 71% apontaram que os pequenos e médios empresários querem parcerias com a IES pesquisada; 91% disseram que a IES pesquisada tem uma parceria forte e sólida com as empresas; e 58% acreditam que as empresas e a IES pesquisada desenvolvem juntas inovação tecnológica.

A grande maioria (90%) apontou que a ciência deve se sobrepor ao conhecimento tradicional, e todos discordaram que a universidade deve aprender com as comunidades tradicionais e pobres. Com relação à concordância sobre o fato de a(o) estudante ter o papel de ensinar como gerenciar aos pequenos e médios empresários (77%), aos dirigentes das ONGs (38%) e aos gestores públicos (40%). Mas todas(os) discordaram que praticar extensão é cumprir responsabilidade social da universidade.

Na tentativa de compreender as preferências dos alunos quanto aos tipos de atividades de extensão foi perguntado também sobre a preferência das(os) respondentes quanto às atividades de extensão(Gráfico 1):

Gráfico 1 – Preferências dos alunos quanto às atividades de extensão

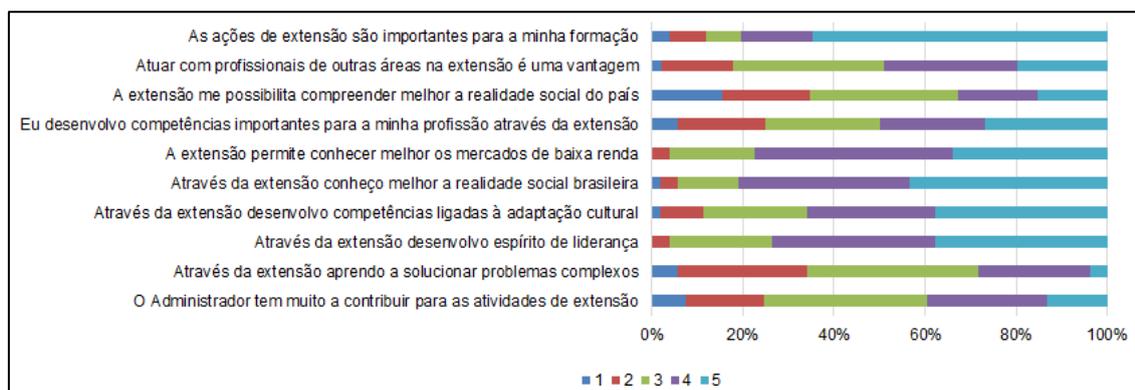


Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

O Gráfico 1 aponta: 67% a ações ligadas a arte e cultura; 60% a ações ligadas à gestão de empreendimentos econômicos; 56% a ações ligadas a saúde; 12% a ações ligadas ao meio ambiente; e 8% a ações ligadas ao trabalho e renda.

Algumas assertivas foram elaboradas a fim de possibilitar compreender o papel da extensão na formação da(o) aluna(o) do Curso de Graduação em Administração:

Gráfico 2 – Papel da extensão na formação do administrador



Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

Por meio de algumas das assertivas do questionário, foi possível compreender a percepção das(os) alunas(os) em relação ao papel que a extensão desempenha em sua respectiva formação como administradoras(es). Tais afirmativas possibilitaram as(os) pesquisadoras(es) visualizar o grau de importância conferido pelas(os) discentes às atividades extensionistas, sendo que 84% das(os) respondentes concordam ou concordam totalmente que a extensão é importante para sua formação. O comportamento das(os) respondentes quanto à

vantagem de se trabalhar na extensão com profissionais de diferentes áreas do saber não se mostrou expressivo quanto à concordância ou discordância em relação a essa assertiva. Isso também ocorreu em relação às assertivas “A extensão me possibilita compreender melhor a realidade social do país” e “Eu desenvolvo competências importantes para a minha profissão através da extensão”, sendo que 15% das(os) respondentes discordaram totalmente dessa primeira assertiva.

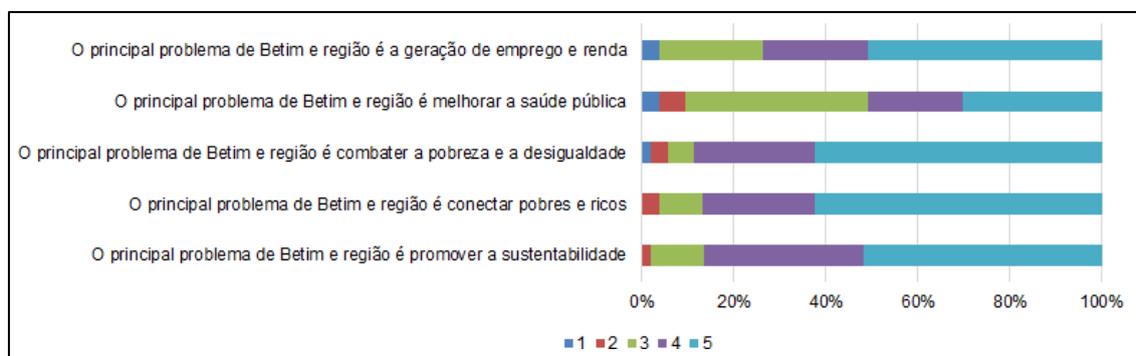
Por outro lado, 77% das(os) respondentes concordam ou concordam totalmente quanto à percepção de que a extensão lhes possibilita conhecer melhor os mercados de baixa renda. Merece destaque o fato de que 74% das(os) graduandas(os) afirmaram com notas 4 e 5 que os projetos de extensão desenvolvem nelas(es) “espírito de liderança” ou “competências ligadas à adaptação cultural”.

A análise do comportamento das(os) respondentes em relação a essas assertivas indica que estas(es) percebem como importante que as(os) administradoras(es) tenham espírito de liderança e que se adaptem bem às diferentes culturas, sendo os projetos de extensão espaços em que se podem aperfeiçoar ou desenvolver essas características. No entanto, algumas(uns) alunas(os) demonstraram não identificar com clareza a relação entre essas atividades e seu respectivo papel, considerando a situação do País.

Além disso, destaca-se que 26% concordam que as(os) administradoras(es) têm muito a contribuir para as atividades de extensão.

Para levantar as percepções das(os) estudantes sobre os problemas enfrentados localmente na cidade da IES, foram elaboradas as seguintes assertivas:

Gráfico 3 – Percepção do aluno sobre os problemas enfrentados localmente na cidade



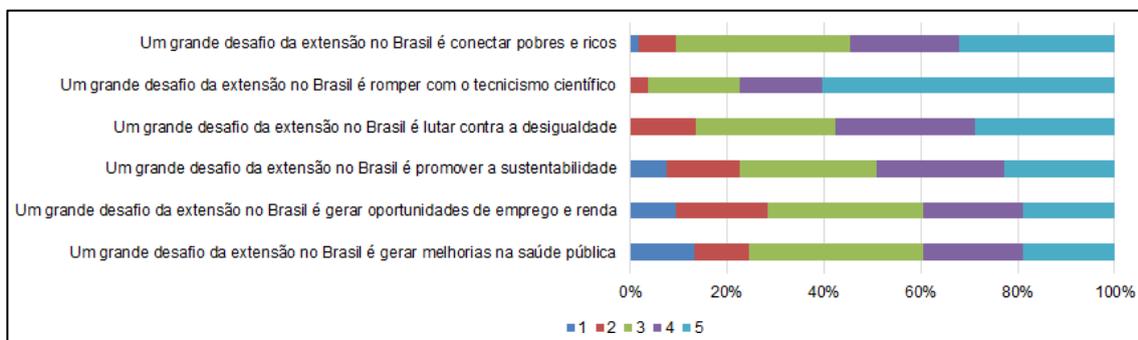
Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

Em relação à percepção das(os) alunas(os) sobre os problemas locais, ou seja, sobre as principais dificuldades da cidade onde se localiza a IES, tem-se que 62% afirmam que o

principal problema da cidade é combater a pobreza e a desigualdade e conectar ricos e pobres. Dentre as assertivas, havia também “geração de emprego e renda”, “promover a sustentabilidade” e “melhoria da saúde pública”. A primeira recebeu concordância ou concordância total de 74% das(os) respondentes. Por outro lado, em relação à segunda e à terceira, 87 % e 40% das(os) respondentes, respectivamente, demonstraram nem concordar nem discordar dessa assertiva.

Por fim, tem-se as assertivas que visavam trazer as percepções das(os) discentes sobre os problemas do País, conforme quadro a seguir:

Gráfico 4 – Percepção do aluno sobre os problemas enfrentados no País



Fonte: Elaborado pelas(os) autoras(es)

Quando se ampliou o escopo do questionário para perguntas mais gerais sobre o Brasil, 60% atribuíram a nota 5 ao dizer que o desafio do País é romper com o tecnicismo. Nessa mesma vertente, 43% das(os) alunas(os) afirmaram com nota 5 que reconhecem melhor a realidade social brasileira por meio da extensão. Quando se acrescenta a nota 4, esse índice passa para 81%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender como as(os) alunas(os) do Curso de Graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Confessional de Minas Gerais percebem e se posicionam diante das diferentes estratégias de extensão didático-pedagógicas desenvolvidas pela IES, que se destaca por ter reelaborado suas estratégias de extensão. Para alcançá-lo, foi elaborado questionário com 68 assertivas do tipo escala *Likert* de 5 (cinco) pontos, o qual foi respondido por 53 alunas(os). Utilizou-se da Planilha do *Microsoft Excel* (.xlsx) para tabulação dos dados, e empreendida a análise pela estatística descritiva.

Os resultados obtidos pela coleta de dados indicam que existe, por parte das(os)

graduandas(os) do Curso de Graduação em Administração, grande desconhecimento das políticas e práticas extensionistas, ao mesmo tempo que desconhecem e desvalorizam os saberes construídos por grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira, como por exemplo, catadores de materiais recicláveis, quilombolas e indígenas. Esses saberes são considerados irrelevantes e pouco capazes de contribuir para a própria formação das(os) graduandas(os) em Administração.

Embora as(os) alunas(os) reconheçam que um dos principais problemas enfrentados no município em que se localiza o Campus da IES investigada se relacione ao combate à desigualdade social, suas preferências vão de encontro a esse combate, pois a maioria discorda totalmente de atividades ligadas a trabalho e renda, o que se constitui como um paradoxo.

Em vista do estabelecimento das Diretrizes da Extensão Universitária no Brasil, em 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), este estudo contribui no âmbito teórico ao apresentar reflexões e a compreensão da percepção das(os) estudantes do Curso de Graduação em Administração sobre a Extensão da IES pesquisa. Além disso, no que tange à contribuição prática, esta pesquisa lança luzes para iniciativas de atividades mais efetivas por parte das IES em relação à comunidade, para que realmente ocorram no sentido de favorecer o protagonismo dessas comunidades na construção de soluções para os problemas a serem enfrentados. Dessa maneira, é preciso que a IES se torne capaz de promover modelos mais abertos, interdisciplinares e, sobretudo, engajados nos processos aos quais se propõe, especialmente em relação à extensão.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M.; RIBEIRO, A. M. Petróleo e matriz energética na proliferação dos “híbridos” da Modernidade: estudos em ciência e política. **Agenda Social**, v. 1, n. 2, p. 79-91, 2007. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto\\_779.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto_779.html)
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas cotidianas e histórias vividas. Tradução de J. Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de F. Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de M. Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12. que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Disponível em:

[https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808)

BURSZTYN, M. (org.). **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

CHAUÍ, M. Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, , 9 maio 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, L. F. *et al.* (org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; São Paulo: Alternativa, 2003. p. 179-190.

FLIGSTEIN, N. Habilidade social e a teoria dos campos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 2, p. 61-80, 2007. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/36891>

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, v. 3, n. 3, p. 26-34, 2004. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-19652004000300004>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANELLA, V. Base teórica e o papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. In: CANÇADO, A. C. ; SILVA JÚNIOR, J. T. ; SCHOMMER, P. C. ; RIGO, A. S. (org.). **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas: Provisão, 2008, p. 11-36. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tpatriciasantos.pdf>

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução de G. C. C. de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma Educação em Tempos de Crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES P. P. ; CASTRO, R. S. (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 33-34.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Alexandre M. D. e Dória M. A. S.. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2003.

SANTOS JÚNIOR, A. L. Universidade e sociedade: uma relação possível pelas vias da extensão universitária. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 299-335, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4178>.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. *In*: Santos, B. de S. (org.). **Globalização: Fatalidade ou Utopia?**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 33-106.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre a ciência**. 3. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S. ; MENESES M. P. . **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, P. E. P. dos. **Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública**: conexões possíveis nos espaços tempos do currículo acadêmico. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOCIOLOGIAS, C.; ARAÚJO JORGE, M. O impacto epistemológico das investigações sobre “complexidade”. **Sociologias**, v. 8, n. 15, p. 24-55, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5565>.

TEIXEIRA, O. A. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.1, n.1, p. 57-69, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.22>.

TELLO-ROZAS, S.; POZZEBON, M.; MAILHOT, C. Uncovering micro-practices and pathways of engagement that scale up social-driven collaborations: a practice view of power. **Journal of Management Studies**, v. 52, 8. ed., p. 1064-1096, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/joms.12148>.