

**NOVAS MEDIAÇÕES E
RESPONSABILIDADES NA
CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO:
RECONFIGURAÇÃO DAS
COMPETÊNCIAS NO
ENSINO SUPERIOR**

**NEW MEDIATIONS AND RESPONSIBILITIES IN THE CURRICULAR
INTEGRATION OF UNIVERSITY EXTENSION: RECONFIGURING
COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION**

Ciências Humanas • 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786936569](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786936569)

Telma Regina Stroparo¹

Alisson Renan Scheidt²

RESUMO

O artigo analisa a curricularização da extensão no ensino superior brasileiro, tomando como eixo o modo pelo qual as novas mediações digitais, sociotécnicas e territoriais participam da reconfiguração das competências acadêmicas e profissionais. Parte-se do problema de saber como a integração da extensão ao currículo, impulsionada pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação e pela Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, redefine a articulação entre competência técnica e responsabilidade social. A hipótese sustentada é que a curricularização da extensão não pode ser compreendida como simples adequação normativa, nem como mera expansão de carga horária, pois envolve disputas em torno do projeto de universidade, os regimes de produção do conhecimento, os dispositivos de avaliação e as formas de mediação entre instituição, território e tecnologia. Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza teórica, com base em revisão bibliográfica sistematizada e análise de fontes normativas. O corpus reúne literatura brasileira sobre curricularização da extensão, institucionalidade, avaliação, competências, responsabilidade social universitária, plataformização da educação e formação sociotécnica, articulada a autores clássicos mobilizados como referência interpretativa. Os resultados indicam que a curricularização pode fortalecer a função pública da universidade quando desloca a formação para uma racionalidade dialógica, territorializada e socialmente referenciada. Entretanto, o processo também se mostra vulnerável à burocratização, à disciplinarização da extensão, à mercantilização da responsabilidade social e à captura por plataformas digitais e métricas gerenciais.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão; Mediações Sociotécnicas; Competências; Responsabilidade Social Universitária; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article analyzes the curricular integration of university extension in Brazilian higher education, focusing on how new digital, sociotechnical, and territorial mediations contribute to the reconfiguration of academic and professional competencies. It addresses how the integration of university extension into the curriculum, driven by Goal 12.7 of the National Education Plan and Resolution CNE/CES No. 7 of December 18, 2018, redefines the relationship between technical competence and social responsibility. The central hypothesis is that the curricular integration of university extension cannot be understood as a simple adjustment to regulatory requirements or merely as an increase in required course hours, since it involves disputes over the university model, regimes of knowledge production, evaluation mechanisms, and forms of mediation among institutions, territories, and technology. Methodologically, the study adopts a qualitative, theoretical approach based on a systematized literature review and an analysis of regulatory documents. The corpus comprises Brazilian literature on the curricular integration of university extension, institutionalization, evaluation, competencies, university social responsibility, the platformization of education, and sociotechnical education, articulated with classical authors used as interpretive references. The findings indicate that curricular integration can strengthen the university's public role when it shifts education toward a dialogical, territorially grounded, and socially responsive rationale. However, the process is also vulnerable to bureaucratization, the disciplinary compartmentalization of university extension, the commodification of social responsibility, and capture by digital platforms and managerial metrics.

Keywords: Curricular Integration of University Extension;

Sociotechnical Mediations; Competencies; University Social Responsibility; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão ocupa hoje posição central nas disputas sobre os sentidos da formação universitária no Brasil. A obrigatoriedade de integrar a extensão aos currículos de graduação, consolidada pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação e regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 2018, não representou apenas mudança administrativa, mas recolocou em cena uma questão mais profunda: qual universidade se deseja fortalecer quando afirma-se que a extensão deve integrar organicamente ensino, pesquisa e formação profissional e sob quais mediações, interesses e regimes de produção do conhecimento essa integração se realiza? (Fontenele, 2024; Júnior; Maissiat, 2021; Miguel, 2023).

Esse deslocamento torna-se ainda mais decisivo em contexto marcado por reestruturações amplas na vida universitária. De um lado, a intensificação de plataformas digitais, sistemas de avaliação, métricas de desempenho, formulários de monitoramento, ambientes virtuais de aprendizagem e novas formas de gestão institucional reconfiguraram o modo como a universidade organiza seu trabalho, comunica resultados e define qualidade. Por outro lado, demandas territoriais, desigualdades sociais persistentes, crise ambiental e exigências de responsabilidade pública pressionam a instituição a rever a centralidade de currículos ainda fortemente marcados por racionalidade técnico-instrumental (Costa; Ojeda; Lopes, 2025; Lima, 2021; Moretto; Fioreze, 2019; Parra *et al.*, 2018; Stroparo, 2025a).

Nesse cenário, a curricularização da extensão pode ser lida sob duas abordagens: Em uma leitura restrita, aparece como adaptação regulatória destinada a cumprir percentual mínimo de horas, ou, em uma leitura crítica, surge como oportunidade de reabrir o currículo para experiências formativas ancoradas em diálogo de saberes, territorialidade, compromisso social e problematização das próprias mediações que estruturam a vida acadêmica (Faria; Almeida, 2025; Miguel, 2023; Militão; Tuttman, 2024).

A pergunta que orienta este artigo pode ser formulada do seguinte modo: como a curricularização da extensão, no contexto das novas mediações sociotécnicas, contribui para a reconfiguração das competências no ensino superior, especialmente na articulação entre competências técnicas e responsabilidade social. A hipótese sustentada é que a curricularização só produz deslocamento efetivo das competências quando reorganiza o currículo em sentido epistemológico, institucional e político. Quando reduzida a procedimento contábil, ela preserva o predomínio da técnica abstrata, da mensuração e da conformidade normativa.

O objetivo geral é analisar criticamente o papel das novas mediações na curricularização da extensão e seus efeitos sobre a reconfiguração das competências no ensino superior. Para isso, o artigo se estrutura em quatro movimentos. Primeiro, reconstrói-se um referencial teórico articulando Bruno Latour, Boaventura de Sousa Santos, Michel Foucault e Ignacy Sachs. Em seguida, explicitam-se o percurso metodológico e os critérios de seleção do corpus. Depois, amplia-se a discussão sobre a curricularização no Brasil, examinando seus dispositivos, suas ambiguidades e seus efeitos formativos. Por fim, discutem-se as implicações do processo para a universidade e para cursos aplicados, nos quais a tensão entre

técnica e responsabilidade social se manifesta de forma particularmente aguda.

O argumento central é que a curricularização da extensão constitui campo de disputa no qual se decide se a competência será definida como desempenho adaptativo ou como capacidade crítica, relacional e publicamente responsável. Assim, não basta perguntar se a extensão entrou no currículo. É preciso perguntar em que condições, por quais mediações, com quais efeitos de poder e em nome de qual projeto de formação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A complexidade do problema exige um quadro teórico que permita compreender simultaneamente normas, práticas, redes institucionais, disputas epistemológicas e transformações tecnológicas. A curricularização da extensão não é um objeto que se deixa explicar por uma única lente. Ela atravessa o currículo, a política educacional, a gestão universitária, a avaliação, a relação com a sociedade e o próprio estatuto do conhecimento. Por isso, a articulação entre Latour, Boaventura de Sousa Santos, Foucault e Sachs não opera como justaposição de autores, mas como tentativa de construir uma grade analítica capaz de apreender as múltiplas camadas do processo.

2.1. Mediações Sociotécnicas e Redes de Formação

A contribuição de Bruno Latour ajuda a abandonar leituras que tratam o currículo como forma estável ou como simples reflexo de estruturas prévias. Na perspectiva ator-rede, o social não é uma substância que explica as práticas, mas um efeito de associações entre atores heterogêneos. Aplicada ao ensino superior, essa chave

permite ver que a curricularização da extensão não decorre apenas de uma decisão normativa. Ela depende da articulação entre colegiados, docentes, discentes, comunidades externas, regulamentos, sistemas digitais, formulários, projetos pedagógicos, métricas, recursos financeiros e dispositivos de acompanhamento (Junior; Arruda; Passos, 2021; Latour, 2007; Latour; Crawford, 1993; Law, 1992; Stroparo; Floriani, 2024)

Essa perspectiva é decisiva porque mostra que a extensão não entra no currículo por decreto. O texto legal pode iniciar uma controvérsia, mas a estabilização de novas práticas depende da tradução de interesses, da construção de alianças e da sustentação material de redes. Se um PPC prevê atividades extensionistas, por exemplo, isso não significa automaticamente que elas ocorrerão com densidade formativa. Para que ocorram, é necessário que se estabeleçam vínculos com territórios, que haja condições logísticas, que docentes reconheçam valor acadêmico nessas atividades, que estudantes sejam envolvidos, que documentos institucionais se ajustem e que sistemas de registro não as reduzam a formalidade. O currículo, nessa chave, é um efeito precário de mediações.

A relevância dessa leitura aumenta quando se consideram as mediações digitais. Plataformas de gestão acadêmica, ambientes virtuais, sistemas de monitoramento e ferramentas de produtividade não são meros suportes técnicos. Elas atuam como mediadores que reorganizam ritmos, visibilidades, classificações e formas de interação (Costa et al., 2025; Parra et al., 2018). Ao inscrever ações extensionistas em determinados formatos, essas infraestruturas ajudam a definir o que será reconhecido como atividade válida, impacto mensurável ou evidência institucional. A tecnologia,

portanto, não apenas apoia a curricularização. Ela participa da sua definição prática.

Seguir as mediações significa também reconhecer que o fracasso ou a precariedade da curricularização não decorre apenas de resistência ideológica. Pode resultar de redes mal constituídas, de ausência de sustentação financeira, de sobrecarga docente, de modos inadequados de avaliação ou de captura da política por formatos de registro incompatíveis com a temporalidade da relação dialógica com a sociedade (Militão; Tuttman, 2024; Miranda; Amaral, 2024). O olhar sociotécnico, nesse ponto, ajuda a escapar tanto do voluntarismo quanto do normativismo simplificador.

2.2. Ecologia de Saberes e Extensão Crítica

Se Latour permite compreender a materialidade relacional da curricularização, Boaventura de Sousa Santos oferece uma chave decisiva para interpretar seu alcance epistemológico. A ecologia de saberes parte do reconhecimento de que a universidade moderna instituiu historicamente hierarquias entre conhecimentos, tornando invisíveis ou subalternos outros modos de saber, especialmente aqueles enraizados em experiências populares, indígenas, comunitárias e territoriais. A extensão crítica, nessa perspectiva, não é mecanismo de transferência do saber universitário para a sociedade. Ela é campo em que a universidade pode reconhecer a incompletude de seu próprio repertório e abrir-se a processos de coprodução do conhecimento (Araújo; Cruz, 2022; Cavalieri et al., 2023; Santos et al., 2013; Latour, 2007; Latour; Crawford, 1993; Stroparo, 2025b, 2025a; Stroparo; Floriani, 2024)

Essa inflexão altera profundamente o significado da curricularização. Quando a extensão é integrada ao currículo de forma crítica, o estudante deixa de ser apenas receptor de conteúdos produzidos intramuros e passa a participar de processos de aprendizagem nos quais o encontro com demandas sociais, conflitos territoriais e saberes outros desloca suas categorias de análise. Pesquisa de Santos et al. (2013), apresenta a ecologia de saberes associada a um processo formativo transformador, em que a participação em programas extensionistas amplia a capacidade crítica dos estudantes e sua compreensão das desigualdades. Em Cavalieri et al. (2023), o debate se radicaliza com a defesa do Encontro de Saberes como brecha institucional para trazer ao centro da universidade mestres e matrizes epistemológicas historicamente excluídas.

A consequência mais importante é que a competência deixa de ser pensada apenas como repertório individual de desempenho. Ela passa a incluir escuta, tradução intercultural, sensibilidade ao território, capacidade de negociar sentidos e disposição para trabalhar com a pluralidade epistemológica. Em lugar da universidade que aplica conhecimento sobre o outro, aparece a possibilidade de uma universidade que aprende com o outro e reconfigura suas categorias a partir dessa relação. Nessa chave, a extensão não humaniza superficialmente um currículo técnico. Ela problematiza o próprio regime de produção e legitimação do conhecimento (Cristofolletti; Serafim, 2020; Stroparo, 2025b, 2025a)

Esse ponto é importante para o debate brasileiro sobre curricularização, porque muitas implementações tendem a preservar a assimetria entre instituição e comunidade, mesmo quando adotam a linguagem da responsabilidade social. Sem

ecologia de saberes, a extensão pode converter-se em prestação de serviços, treinamento profissional ou intervenção pontual. Com ecologia de saberes, ela ganha densidade política e formativa. É essa diferença que separa a curricularização como mero arranjo administrativo da curricularização como reconfiguração universitária(Araújo; Cruz, 2022; Jimenez *et al.*, 2023).

2.3. Dispositivo, Governamentalidade e Normalização das Competências

A perspectiva de Michel Foucault permite examinar outra dimensão do problema: a curricularização como dispositivo. O conceito de dispositivo remete ao conjunto heterogêneo de práticas, discursos, instituições, regras e mecanismos que orientam condutas e organizam campos de visibilidade. Aplicada ao ensino superior, essa abordagem mostra que currículo, avaliação, indicadores, relatórios e linguagem das competências não são instrumentos neutros. São tecnologias de governo que produzem sujeitos, delimitam comportamentos esperados e definem critérios de normalidade.

Essa leitura torna-se especialmente fecunda quando se considera o crescimento da pedagogia das competências. Em Miguel e Tomazetti (2013), a linguagem das competências é problematizada como estratégia da governamentalidade neoliberal. Nesse registro, a educação desloca-se da formação ampla para a produção de sujeitos flexíveis, adaptáveis, permanentemente avaliáveis e responsivos às demandas do mercado. A competência aparece menos como potência crítica do que como capacidade de autoajuste. Em Veiga-Neto (2013), a relação entre governamentalidade e educação reforça essa compreensão ao mostrar que o governo das condutas na contemporaneidade passa

cada vez mais por técnicas que articulam liberdade aparente e regulação difusa.

No campo da extensão, Kraemer e Campregher (2017) evidencia como a avaliação pode operar como regime de saber/poder. Critérios de participação, desempenho, pontualidade, compromisso ou capacidade crítica, quando institucionalmente codificados, não apenas descrevem estudantes. Eles os produzem como sujeitos avaliáveis, enquadrados em expectativas normativas. A extensão, nesse sentido, não está fora das lógicas de normalização. Ao contrário, pode tornar-se terreno privilegiado de sua expansão, sobretudo quando o imperativo de monitorar impactos, comprovar atividades e demonstrar resultados se intensifica.

A crítica de Wociechoski e Catani (2022) à Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 é iluminadora porque mostra o paradoxo de uma normativa fundada em concepção crítica de extensão, mas suscetível de burocratização ao fixar percentuais e procedimentos que podem isolar a extensão como compartimento formal. O problema não está em regular. Está em produzir uma forma de regulação que substitui a transformação pedagógica pela conformidade documental. Assim, a curricularização pode operar tanto como abertura de possibilidades formativas quanto como dispositivo que amplia rastreabilidade, classificação e controle institucional (Faria; Almeida, 2025; Heleta; Chasi, 2023)

Lida por esse prisma, a questão das competências precisa ser recolocada. Não basta celebrar a aproximação entre universidade e sociedade. É preciso perguntar que formas de subjetivação estão em jogo. A extensão forma sujeitos críticos ou apenas indivíduos treinados para performar responsabilidade social em moldes

avaliáveis. Produz compromisso público ou apenas novas obrigações monitoradas. A força do referencial foucaultiano está justamente em impedir que se tome a linguagem emancipatória pelo seu valor de face.

2.4. Sustentabilidade, Território e Desenvolvimento

Sachs oferece uma contribuição decisiva para que a responsabilidade social universitária não se reduza a discurso moralizante ou marketing institucional. Sua reflexão sobre desenvolvimento sustentável, ecodesenvolvimento e planejamento democrático introduz a necessidade de pensar formação e responsabilidade pública em articulação com território, inclusão social e crise ambiental (Aurélio et al., 2022; Sachs, 2012).

No contexto da curricularização da extensão, isso significa deslocar a noção de responsabilidade social de um plano abstrato para o campo das mediações concretas entre universidade e problemas públicos. A responsabilidade deixa de ser atributo reputacional e passa a ser critério de organização da formação. Uma universidade socialmente responsável não é apenas aquela que realiza ações externas. É aquela que reorganiza ensino, pesquisa e extensão para responder de forma pública, situada e sustentável às necessidades coletivas (Moretto; Fioreze, 2019; Silva, 2025).

Essa chave permite ampliar a compreensão da própria territorialidade. O território não é mero lugar onde a universidade aplica conhecimento. Ele é espaço de mediação formativa, no qual se condensam desigualdades, recursos, memórias, conflitos e possibilidades de inovação social. Pesquisa de Boer e Silva (2021) trata da aproximação entre curricularização da extensão, ODS e

idades educadoras mostra que o território pode operar como dimensão pedagógica estruturante. O estudante aprende não apenas a intervir, mas a ler processos complexos, articular escalas e compreender os efeitos sociais e ambientais de sua formação técnica.

Essa leitura também é importante para áreas aplicadas. Em cursos ligados à gestão, ao agronegócio, à contabilidade ou às tecnologias, por exemplo, a presença do referencial de Sachs ajuda a evitar que responsabilidade social seja tratada como módulo adicional, desconectado do núcleo duro da formação. Ao contrário, ela obriga a repensar o próprio conteúdo das competências técnicas, recolocando sua relação com sustentabilidade, justiça social e planejamento territorial.

A articulação entre esses autores permite construir uma interpretação mais robusta da curricularização da extensão. Latour e a teoria ator-rede iluminam as mediações sociotécnicas e a constituição relacional do currículo (Junior et al., 2021; Law, 1992). Boaventura de Sousa Santos enfatiza o diálogo entre saberes e a necessidade de descentrar a universidade como única fonte legítima de conhecimento (Araújo; Cruz, 2022; Cavalieri et al., 2023; Santos et al., 2013). Foucault oferece instrumentos para compreender a curricularização como campo de dispositivos, avaliação e condução das condutas (Kraemer; Campregher, 2017; Miguel; Tomazetti, 2013; Wociechoski; Catani, 2022). Sachs, por sua vez, dá espessura ao vínculo entre formação, território, sustentabilidade e responsabilidade pública (Aurélio et al., 2022; Boer; Silva, 2021; Sachs, 2012).

Essa combinação teórica permite sustentar que a curricularização da extensão é, ao mesmo tempo, uma rede de mediações, um campo de disputa epistemológica, um dispositivo institucional e uma prática territorial de desenvolvimento. Com isso, o problema das competências desloca-se do plano estrito do desempenho para o plano das relações entre saber, poder, técnica e responsabilidade social.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota abordagem qualitativa, de natureza teórica, configurando-se como ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa de caráter crítico-interpretativo e análise documental. A opção por esse desenho se justifica pelo objetivo de compreender processos conceituais, institucionais e normativos ligados à curricularização da extensão no ensino superior brasileiro, com ênfase na reconfiguração das competências e na articulação entre técnica e responsabilidade social.

A revisão concentrou-se em literatura acadêmica brasileira que dialoga diretamente com o problema de pesquisa. O corpus foi composto por textos distribuídos em cinco eixos: curricularização da extensão e inserção curricular; institucionalidade, avaliação e regulação da extensão; competências, responsabilidade social universitária e formação crítica; mediações digitais, formação sociotécnica e plataformização da educação superior; territorialidade, ecologia de saberes e sustentabilidade.

A delimitação temporal privilegiou trabalhos publicados entre 2018 e 2025, período em que a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 intensificou o debate sobre a inserção curricular da extensão. Mantiveram-se,

contudo, referências anteriores consideradas indispensáveis ao quadro interpretativo, especialmente autores clássicos e estudos que historicizam disputas de sentido em torno do currículo e da extensão (Law, 1992).

Os critérios de seleção das fontes foram três. O primeiro foi a pertinência temática direta em relação à pergunta de pesquisa. O segundo foi a densidade analítica, com preferência por estudos que problematizam processos, tensões e ambiguidades, evitando depender apenas de relatos de experiência descritivos. O terceiro foi a capacidade de as fontes articularem formação universitária, mediações institucionais e responsabilidade social.

Além da literatura acadêmica, foram incorporadas fontes normativas e institucionais fundamentais para a análise, especialmente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, e a Política Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX. Essas fontes foram tratadas não como meros marcos legais, mas como elementos centrais das mediações institucionais que disputam o sentido da extensão.

A análise interpretativa foi organizada a partir de três tensões consideradas estruturantes: formação técnica e formação cidadã, inovação e exclusão sociotécnica, normatização institucional e práticas territoriais. Em vez de examinar cada texto isoladamente, buscou-se construir uma leitura transversal, identificando convergências, divergências e silêncios significativos. Esse procedimento permitiu compreender a curricularização da extensão não apenas como política pública, mas como processo em disputa no interior das universidades brasileiras.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. A Curricularização da Extensão Entre Obrigação Normativa e Reconfiguração Universitária

O primeiro ponto que aparece da literatura é a inadequação de qualquer leitura que identifique curricularização da extensão com simples cumprimento de norma. Embora a Meta 12.7 do PNE e a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 tenham sido decisivas para deslocar a extensão da posição historicamente periférica, sua eficácia não pode ser avaliada apenas pela incorporação formal de dez por cento da carga horária nos currículos. O que está em jogo é a redefinição do lugar da extensão no projeto de universidade (Fontenele, 2024; Júnior; Maissiat, 2021; Miguel, 2023).

Miguel (2023) diz que a curricularização aparece vinculada à função social da universidade e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que a extensão não pode ser tratada como segmento isolado do currículo nem como espaço residual de atividades complementares. Quando integrada em sentido forte, ela interfere na forma como a universidade produz e socializa conhecimento, na relação que estabelece com a sociedade e no tipo de profissional que pretende formar.

O ponto é reforçado por Fontenele (2024), que reconstrói historicamente as concepções de extensão no Brasil e mostra como a obrigatoriedade atual surge em meio a tensões antigas entre assistencialismo, prestação de serviços, compromisso social e formação crítica. A curricularização é importante porque obriga as instituições a reposicionar a extensão. Mas o simples reposicionamento formal não resolve a disputa conceitual. Ao

contrário, pode escondê-la sob aparência de consenso regulatório. Júnior e Maissiat (2021) apresenta precisamente essa ambiguidade. Ao analisar definições conceituais e modelos normativos de creditação, o estudo demonstra que a própria concepção legal de extensão é suficientemente ampla para permitir apropriações muito distintas. Há implementações que buscam reforçar o caráter dialógico, interdisciplinar e transformador. Outras, porém, operam quase como adequação técnica para cumprir exigência externa. A mesma norma, portanto, pode sustentar projetos pedagógicos bastante divergentes.

Essa constatação é importante porque revela que a curricularização não é apenas política pública. É disputa sobre o currículo, sobre a legitimidade de certas práticas e sobre o sentido da formação superior. A obrigatoriedade abriu o problema, mas não resolveu seu conteúdo. Daí a necessidade de analisar as mediações pelas quais a norma ganha forma concreta.

4.2. Institucionalidade, Inserção Curricular e Limites da Implementação

A literatura recente converge em indicar que um dos principais gargalos da curricularização está na tradução institucional da norma. Militão e Tuttman (2024) argumentam que a expressão inserção curricular da extensão é mais precisa do que curricularização ou creditação, porque chama atenção para a necessidade de integrar a extensão à lógica formativa sem reduzi-la a componente disciplinar ou contábil. A discussão terminológica aqui não é secundária, mas revela formas distintas de imaginar a política.

Quando a extensão é compreendida como disciplina, há risco de encapsulá-la em horários fixos, responsáveis exclusivos e formatos rígidos, esvaziando sua capilaridade territorial. Quando é concebida apenas como creditação, privilegia-se o cálculo de horas, e não a densidade da experiência formativa. A noção de inserção curricular, ao contrário, remete a transformação mais orgânica do PPC, do PDI, do PPI e das condições materiais da universidade (Militão e Tuttman, 2024).

Esse ponto é reforçado por Faria e Almeida (2025), que insiste na necessidade de institucionalidade robusta. A extensão só se consolida como dimensão estruturante quando faz parte do planejamento universitário, do sistema de avaliação, da organização das pró-reitorias e das condições de trabalho docente. Caso contrário, torna-se dependente de iniciativas voluntaristas, projetos isolados ou disposições pessoais de alguns grupos. A institucionalidade, nessa perspectiva, não é mera burocracia. É condição para que a extensão tenha permanência, densidade pedagógica e reconhecimento acadêmico.

Entretanto, os estudos sobre implementação mostram que essa passagem está longe de se realizar de forma homogênea. O texto de Miranda e Amaral (2024), ao examinar documentos orientadores de universidades públicas, demonstra que as instituições tendem a responder melhor aos aspectos quantitativos da resolução do que aos qualitativos. Carga horária e modalidades aparecem com maior frequência. Já a integração orgânica à matriz curricular, o engajamento docente, o protagonismo discente, o envolvimento da comunidade externa e a responsabilidade social permanecem pouco detalhados. Em outras palavras, a norma é mais facilmente

traduzida no que pode ser contado do que no que exige reconfiguração institucional.

Esse diagnóstico ajuda a compreender por que a curricularização frequentemente avança mais rápido no papel do que na vida universitária. A ausência de financiamento, de bolsas, de apoio logístico, de tempo docente reconhecido e de mecanismos consistentes de articulação com territórios faz com que a política dependa de improvisações. A consequência é paradoxal. Quanto maior a pressão por cumprir o percentual exigido, maior o risco de soluções rápidas, frágeis e formalistas.

4.3. Burocratização, Avaliação e Dispositivos de Controle

Se a institucionalização é necessária, ela também traz novos riscos. Um deles é a burocratização. Neste sentido, estudo de Wociechoski e Catani (2022) mostra que a Resolução CNE/CES nº 7 de 2018, embora fundada em concepção crítica de extensão, pode reforçar a burocratização ao regular a extensão como segmento apartável do currículo, fixado em percentual administrável. O problema não é apenas o peso do controle externo. É a tendência de transformar a extensão em conjunto de evidências documentais voltadas à demonstração de conformidade.

Essa crítica ganha ainda mais força quando se observa o papel da avaliação. Kraemer; Campregher (2017) demonstra que os regimes de avaliação da extensão mobilizam saberes e poderes que classificam, normalizam e conduzem condutas. O formulário, o relatório, o parecer e os critérios de desempenho não são neutros. Eles criam expectativas sobre o estudante, o docente e a própria

extensão. Assim, o que aparece como avaliação pedagógica pode operar como dispositivo disciplinar.

Oliveira e Santos (2024) confirma, em outro nível, a fragilidade desse campo. Ao examinar a avaliação institucional da extensão em universidades federais, o estudo mostra que a maioria das instituições dispõe de instâncias responsáveis, mas ainda carece de critérios consistentes e de integração efetiva da avaliação extensionista à avaliação institucional mais ampla. O resultado é duplamente problemático. Onde faltam critérios, a extensão permanece invisível ou subavaliada. Onde predominam critérios estreitos, a extensão é empurrada para formatos de comprovação que empobrecem sua complexidade.

A burocratização, portanto, não deve ser lida apenas como excesso de papéis. Ela diz respeito à substituição da relação pedagógica e territorial por mecanismos formais de monitoramento. A extensão, nesse caso, pode até adquirir centralidade nos sistemas institucionais, mas perde parte de sua potência crítica. Em vez de espaço de produção compartilhada de conhecimento, torna-se objeto de gestão.

Esse movimento é especialmente sensível porque a extensão lida com temporalidades e resultados nem sempre redutíveis a indicadores lineares. Processos de vínculo comunitário, escuta territorial, construção de confiança, aprendizado interprofissional e transformação subjetiva não obedecem à lógica imediata da prestação de contas. Quanto mais a universidade exige evidências rápidas, mais favorece ações pontuais, de baixa espessura, facilmente registráveis. A burocratização, nesse sentido, seleciona o tipo de extensão que consegue sobreviver institucionalmente.

4.4. Reconfiguração das Competências e Crítica Ao Paradigma Instrumental

O debate sobre a curricularização da extensão é inseparável do debate sobre competências. Em boa parte da educação superior contemporânea, a noção de competência foi capturada por léxico associado à empregabilidade, adaptabilidade, desempenho e resolução funcional de problemas. Essa semântica tende a separar a técnica de suas condições sociais e políticas, naturalizando a ideia de que formar bem significa preparar sujeitos eficientes, flexíveis e responsivos às demandas de mercado (Miguel; Tomazetti, 2013; Veiga-Neto, 2013).

A extensão curricularizada introduz uma fissura nesse paradigma. Pesquisa de Silva; Kochhann (2018) discute a formação propiciada pela extensão é associada a pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, solidariedade e justiça social. O ponto decisivo é que essas dimensões não aparecem como adorno ético somado à competência técnica, mas como constitutivas de uma formação mais ampla. Assim, ser competente não significa apenas operar bem um repertório técnico. Significa compreender o contexto em que ele incide, dialogar com atores diversos, reconhecer impactos coletivos e assumir responsabilidade pública.

Filho et al. (2021) embora centrado em estudantes de áreas tecnológicas, reforça essa leitura ao mostrar que a participação em atividades extensionistas favorece o desenvolvimento de competências que não se deixam reduzir a desempenho instrumental. Isso é importante porque em áreas técnicas a tendência à abstração do contexto é particularmente forte. A extensão introduz fricções com o real social e obriga o estudante a

confrontar demandas, linguagens e limites que não aparecem no laboratório ou na sala de aula convencional.

Para Cafezeiro e Costa (2021), a noção de formação sociotécnica torna esse deslocamento ainda mais claro. O artigo demonstra que, em Sistemas de Informação, a técnica falha quando opera de forma abstraída das dinâmicas sociais e culturais. A extensão não é, nesse caso, momento compensatório de humanização. Ela é condição para que a própria técnica seja melhor compreendida e produzida. O profissional competente passa a ser aquele que sabe articular desenvolvimento tecnológico, leitura social do problema, escuta dos usuários e crítica aos pressupostos do próprio campo.

Desse ponto de vista, a curricularização da extensão não apenas amplia competências. Ela reconfigura o conceito de competência. O foco desloca-se da capacidade de executar para a capacidade de situar, dialogar, traduzir, cooperar e responder pelos efeitos sociais da ação profissional. Trata-se de mudança qualitativa importante, porque impede que responsabilidade social seja tratada como componente periférico.

4.5. Competência Técnica e Responsabilidade Social Como Relação Constitutiva

Uma das tensões mais persistentes no ensino superior brasileiro opõe formação técnica e formação cidadã. Em muitos currículos, especialmente em áreas aplicadas, a primeira é tratada como núcleo duro e a segunda como complemento transversal, geralmente alocado em disciplinas introdutórias, eventos ou projetos extracurriculares. A curricularização da extensão desestabiliza essa

arquitetura ao introduzir a exigência de experiências formativas em contato com demandas sociais, territórios e problemas públicos.

A literatura analisada sugere que essa mudança não deve ser compreendida como simples soma entre técnica e cidadania. O ponto mais relevante é a possibilidade de redefinir a própria formação técnica em chave socialmente referenciada. Miguel (2023), faz crítica ao modelo de universidade voltado à instrumentalização para o mercado reforça a necessidade de superar a ideia de que a dimensão social é externa à produção do conhecimento. Segundo Moretto e Fioreze (2019), a responsabilidade social universitária é associada à formação democrática e à construção de capacidades de enfrentamento das injustiças econômicas e sociais. A responsabilidade social, portanto, não é efeito colateral positivo da universidade. É parte de sua razão pública.

Quando essa chave é levada a sério, a competência técnica passa a incorporar elementos antes marginalizados. Um estudante de gestão precisa ser capaz de ler conflitos institucionais e territoriais, e não apenas operar instrumentos administrativos. Um estudante de contabilidade precisa compreender implicações públicas, distributivas e territoriais dos processos de accountability, e não apenas dominar normas contábeis (M. V. da Silva, 2025). Em áreas do agronegócio, a competência técnica não pode se limitar ao aumento de produtividade, ignorando sustentabilidade, inclusão social e planejamento regional (Aurélio et al., 2022; Boer; Silva, 2021). Em tecnologias, a competência deixa de ser mera capacidade de construir soluções funcionais para incluir crítica de plataformas, ética de dados e coprodução com usuários (Cafezeiro; Costa, 2021; Parra et al., 2018).

Assim, a articulação entre competência técnica e responsabilidade social não é externa. Ela redefine o centro da formação. É exatamente por isso que a curricularização da extensão encontra tantas resistências tácitas. Integrá-la de forma consequente significa mexer no que cada curso considera essencial.

4.6. Mediações Digitais, Plataformização e Exclusão Sociotécnica

O debate sobre curricularização da extensão precisa incorporar com mais força a questão das mediações digitais. Não se trata apenas de reconhecer que a universidade usa plataformas ou que certas ações extensionistas podem ser mediadas por tecnologias. Trata-se de compreender que a própria experiência universitária vem sendo reorganizada por infraestruturas digitais que moldam avaliação, comunicação, monitoramento e produção de conhecimento (Costa et al., 2025; Lima, 2021; Parra et al., 2018).

Parra et al. (2018) mostra como a adoção de infraestruturas corporativas, como o Google Suite for Education, implica mais do que escolha técnica vantajosa. Essas plataformas operam como pontos de passagem obrigatórios, reorganizando fluxos de informação e produzindo dependência tecnológica. Ao se tornarem invisíveis e naturais, ganham poder de orientar práticas sem que suas implicações sejam plenamente debatidas. Isso afeta a curricularização porque ações extensionistas passam a ser registradas, coordenadas e legitimadas em ambientes cujas lógicas respondem a interesses e modelos externos à universidade pública.

Pesquisa de Costa et al. (2025) amplia o diagnóstico ao discutir a plataformização da educação superior pública. Dataficação, mercantilização e vigilância algorítmica tornam-se elementos

estruturantes das práticas universitárias. A formação tende a ser reorganizada em torno do que pode ser capturado como dado, transformado em evidência e comparado quantitativamente. No contexto da extensão, isso pode favorecer modalidades de atividade mais facilmente rastreáveis e menos dependentes de vínculos territoriais densos.

Lima (2021) nomeia esse movimento como burocracia aumentada. A promessa de eficiência digital não elimina a burocracia. Ela a intensifica sob nova forma, mais fina, contínua e informacional. A extensão, nesse quadro, corre o risco de ser colonizada por dashboards, planilhas de desempenho e mecanismos de rastreamento que valorizam conformidade formal em detrimento de transformação social substantiva.

Essa discussão ganha relevância ainda maior com a expansão recente da inteligência artificial no ensino superior. Para Evangelista e Cruz (2025), a crítica à adoção acrítica de IA chama atenção para riscos de perda de autonomia institucional, empobrecimento do trabalho docente e avanço de racionalidades mercantis. Se transportada ao campo da extensão, essa preocupação indica que a inovação tecnológica não é automaticamente compatível com responsabilidade social. Sem apropriação crítica, a tecnologia reforça assimetrias, invisibiliza contextos e subordina práticas universitárias a lógicas de mercado.

Ao lado disso, Barrera et al. (2025) mostra como a presença das Big Techs nas universidades brasileiras compromete a formação integral ao induzir dependência tecnológica e orientar práticas para métricas numéricas de desempenho. Isso é particularmente problemático para a curricularização, que deveria justamente fortalecer

experiências abertas ao território, à coprodução de conhecimento e à reflexão crítica sobre os meios técnicos.

Desse modo, a inovação aparece como campo ambíguo. Pode ampliar alcance, facilitar articulação e criar novas formas de interação. Mas pode também intensificar exclusão sociotécnica, dependência e vigilância. Pensar novas mediações na curricularização da extensão exige enfrentar esse duplo movimento.

4.7. Territorialidade, Ecologia de Saberes e Formação Socialmente Referenciada

Se as mediações digitais tendem a abstratizar o real, a territorialidade opera como força de reancragem da formação. Ela recoloca o currículo diante de problemas, sujeitos e contextos que resistem à simplificação institucional. Para Santos et al. (2013), a experiência extensionista vinculada à ecologia de saberes mostra que a formação universitária pode adquirir densidade quando se abre ao encontro com coletivos sociais e reconhece o valor cognitivo dessas relações. O estudante não apenas aplica um saber prévio. Ele reformula sua própria forma de compreender o mundo social.

Cavalieri et al. (2023) radicalizam esse argumento ao defender a abertura da universidade a outras epistemologias, inclusive por meio da presença de mestres de tradição no interior da instituição. Nesse caso, a curricularização da extensão aparece como fresta capaz de deslocar o monopólio epistêmico acadêmico. A responsabilidade social da universidade deixa de ser traduzida apenas como prestação de serviços. Ela passa a implicar redistribuição da legitimidade do saber.

Essa é talvez uma das contribuições mais profundas da extensão crítica para a reconfiguração das competências. O profissional formado em contato com ecologias de saberes aprende que a competência não reside apenas em dominar procedimentos, mas em saber trabalhar em cenários de heterogeneidade, conflito, incerteza e pluralidade epistemológica. Isso exige competências de escuta, tradução, negociação e aprendizagem situada que dificilmente se desenvolvem em currículos fechados sobre si mesmos.

Boer e Silva (2021) acrescenta outra camada ao articular curricularização, ODS e cidades educadoras. O território aparece aqui como mediação pedagógica capaz de relacionar formação, sustentabilidade e cidadania. Trata-se de deslocar a universidade para uma lógica em que a cidade, a comunidade e os problemas públicos funcionam como espaços de aprendizagem, e não apenas como destinatários da ação universitária.

Entretanto, Minghelli et al. (2021) alerta para o risco de a periferia permanecer distante mesmo quando a extensão se institucionaliza. A simples presença da comunidade em formulários, projetos ou justificativas não garante coparticipação real. Há sempre o risco de que territórios vulnerabilizados sejam transformados em cenários de intervenção, e não em parceiros efetivos da produção de conhecimento. Esse alerta é importante para evitar romantização da territorialidade.

A extensão só fortalece responsabilidade social quando o território é reconhecido como espaço de interlocução e não como objeto passivo.

4.8. Responsabilidade Social Universitária Entre Compromisso Público e Captura Discursiva

A responsabilidade social universitária constitui outro eixo decisivo da discussão. Parte significativa da literatura mostra que essa noção ganhou centralidade nos últimos anos, mas sob forte ambivalência. Segundo Silva (2025), observa-se que a categoria pode fortalecer a função pública da educação superior, mas também ser capturada como retórica de legitimidade, marketing institucional ou resposta formal a dispositivos avaliativos (Moretto; Fioreze, 2019) reforça que a responsabilidade social, se compreendida a partir de perspectiva democrática, exige formação voltada ao bem público e à capacidade de enfrentar injustiças estruturais.

No campo da curricularização da extensão, essa ambivalência aparece com nitidez. A extensão pode ser apresentada como prova de compromisso social da universidade, servindo à construção de imagem institucional, à captação de recursos ou à adequação a exigências regulatórias. Mas também pode atuar como eixo real de reorganização do currículo. O que diferencia essas duas possibilidades são as mediações que sustentam a prática.

Quando a responsabilidade social permanece no plano discursivo, a extensão tende a assumir formato de ação compensatória, eventual e pouco integrada ao núcleo formativo. Quando adquire densidade institucional e epistemológica, ela interfere na definição de problemas de pesquisa, na estrutura curricular, nos modos de avaliação e nas competências valorizadas.

Daí a importância de não separar responsabilidade social e projeto pedagógico. A curricularização da extensão só se torna efetiva

socialmente responsável quando modifica a formação, e não apenas o repertório de atividades externas da universidade. Isso implica rever critérios de excelência acadêmica, reconhecer o valor do trabalho extensionista na carreira docente, ampliar mecanismos de participação da comunidade externa e problematizar a própria hierarquia entre saberes.

4.9. Implicações para Cursos Aplicados

A tensão entre técnica e responsabilidade social torna-se especialmente visível em cursos aplicados. Nesses casos, a pressão por profissionalização rápida, empregabilidade e alinhamento a demandas de mercado tende a empurrar a extensão para posição secundária ou ornamental. A curricularização introduz a exigência de repensar essa lógica.

Em Ciências Contábeis, por exemplo, a formação costuma ser fortemente orientada por normas, demonstrações e conformidade regulatória. A extensão pode deslocar esse eixo ao aproximar o estudante de problemas de gestão pública, economia solidária, organizações comunitárias, educação fiscal e accountability social. Isso significa compreender a contabilidade não apenas como técnica de registro, mas como linguagem com efeitos distributivos, institucionais e territoriais (Silva, 2025).

Para a área de Administração e Gestão, a extensão pode romper com a tendência de formar profissionais voltados apenas à eficiência organizacional. Diagnósticos participativos, incubação social, assessorias a coletivos, planejamento territorial e processos de governança democrática deslocam o centro da competência para

incluir mediação de interesses, leitura institucional ampliada e compromisso com desenvolvimento local (Moretto e Fioreze, 2019).

No agronegócio e em áreas correlatas, a curricularização pode contribuir para tensionar a identificação entre competência e produtividade. A aproximação com territórios rurais, cadeias locais, sustentabilidade socioambiental e economias regionais recoloca a formação diante de conflitos de uso da terra, inclusão social, segurança alimentar e ecodesenvolvimento (Aurélio et al., 2022; Boer; Silva, 2021).

Nas tecnologias e computação, a extensão revela de forma exemplar o caráter sociotécnico das competências. Projetar sistemas, desenvolver aplicações ou organizar dados exige considerar usuários, contextos, desigualdades de acesso, ética informacional e efeitos políticos das plataformas. A competência técnica torna-se mais robusta, e não menos, quando se abre ao diálogo com o mundo social (Cafezeiro; Costa, 2021; Parra et al., 2018).

Essas implicações mostram que a curricularização da extensão não serve apenas para acrescentar sensibilidade social a cursos já definidos. Ela pode reabrir a definição do que cada campo entende por boa formação profissional.

Em síntese, a discussão permite identificar três tensões estruturantes: A primeira opõe formação técnica e formação cidadã. O risco dominante é reduzir competência à empregabilidade e à adaptabilidade. A potência crítica está em redefinir competência como capacidade sociotécnica, relacional e publicamente responsável (Cafezeiro; Costa, 2021; Miguel; Tomazetti, 2013; Silva; Kochhann, 2018).

A segunda opção inovação e exclusão sociotécnica. O risco está em naturalizar plataformas, IA e sistemas de monitoramento como soluções neutras, ignorando vigilância, dependência e desigualdade de acesso. A potência crítica consiste em promover apropriação tecnológica reflexiva, soberania institucional e crítica das infraestruturas digitais (Barrera et al., 2025; Costa et al., 2025; Evangelista; Cruz, 2025; Parra et al., 2018).

A terceira opção normatização institucional e práticas territoriais. O risco é transformar a curricularização em cumprimento formal de carga horária e procedimentos. A potência crítica reside em produzir inserção curricular orgânica, participação efetiva da comunidade externa e reconfiguração do projeto pedagógico (Boer; Silva, 2021; Faria; Almeida, 2025; Militão; Tuttman, 2024; Miranda; Amaral, 2024).

Essas tensões não se resolvem de uma vez por todas. Elas compõem o próprio terreno em que a curricularização da extensão se realiza. Por isso, a questão central não é simplesmente defender ou rejeitar a política. É disputar suas mediações e seus efeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite responder ao problema de pesquisa com maior precisão. A curricularização da extensão contribui para a reconfiguração das competências no ensino superior quando desloca a formação de um paradigma estritamente técnico-instrumental para outro em que saber profissional, responsabilidade social, territorialidade e crítica das mediações sociotécnicas passam a se implicar mutuamente. Nesse deslocamento, a competência deixa de significar apenas desempenho eficaz e passa a envolver leitura crítica da realidade, produção compartilhada de

conhecimento, capacidade de diálogo, atuação interprofissional e compromisso com o bem público.

Esse resultado, contudo, não decorre automaticamente da existência da norma. A Meta 12.7 do PNE e a Resolução CNE/CES nº 7, de 2018, abriram condições importantes para que a extensão deixasse de ocupar lugar marginal. Mas a literatura mostra que a implementação segue marcada por ambiguidades. A política pode fortalecer a função pública da universidade ou pode ser capturada por burocratização, disciplinarização, métricas gerenciais e plataformização da vida acadêmica. Tudo depende das mediações que organizam sua tradução institucional.

Do ponto de vista teórico, o artigo procurou mostrar que a articulação entre Latour, Boaventura de Sousa Santos, Foucault e Sachs oferece uma chave fértil para compreender a curricularização da extensão em sua complexidade. Ela pode ser lida simultaneamente como rede sociotécnica, campo epistemológico, dispositivo institucional e prática territorial de desenvolvimento. Essa combinação ajuda a evitar tanto o tecnicismo regulatório quanto o normativismo abstrato.

Do ponto de vista analítico, o texto indicou que a discussão sobre competências no ensino superior precisa ser radicalmente revista. Não se trata de acrescentar responsabilidade social a competências previamente definidas. Trata-se de redefinir o próprio núcleo do que se entende por competência, especialmente em cursos aplicados. A técnica, quando desvinculada de território, ecologia de saberes e responsabilidade pública, torna-se estreita e politicamente cega. A extensão curricularizada pode ser um dos principais caminhos para romper essa limitação.

Como agenda futura, destacam-se pelo menos quatro frentes. A primeira é aprofundar estudos comparativos sobre como diferentes áreas profissionais traduzem a curricularização em matrizes de competência. A segunda é investigar os efeitos da extensão digital e da plataformização sobre vínculos territoriais, participação social e avaliação. A terceira é examinar com maior detalhe o papel das comunidades externas na definição dos currículos extensionistas. A quarta é desenvolver metodologias de avaliação capazes de captar efeitos formativos e sociais sem reduzir a extensão à lógica da comprovação burocrática.

Em síntese, a curricularização da extensão só realiza sua potência crítica quando não é tratada como suplemento nem como exigência externa, mas como reorganização do currículo, do conhecimento e da própria ideia de universidade. É nesse ponto que novas mediações e novas responsabilidades se cruzam, redefinindo o futuro das competências no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. S.; CRUZ, P. J. S. C. Epistemological reflections on university extension: contributions to the dialogue of knowledge.

Linhas Críticas, 2022.

AURÉLIO, M.; CORRÊA, K.; PASSINI, J. Contribuições de Ignacy Sachs para o desenvolvimento sustentável do Oeste do Paraná. **Gestão e**

Desenvolvimento em Revista, 2022.

BARRERA, D. F.; DEVECHI, C. P. V.; FÁVERO, A. As Big Techs na universidade brasileira: caminhos para a plataformização da educação pública. **Cadernos de Pesquisa**, 2025.

BOER, N.; SILVA, M. T. da. Objetivos do desenvolvimento sustentável, ODS, cidades educadoras e a curricularização da extensão. **Vivências**, v. 17, n. 34, p. 167-182, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAFEZEIRO, I.; COSTA, L. Extensão universitária e formação sociotécnica: estratégias para a graduação em Sistemas de Informação. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 46, p. 92-112, 2021.

CAVALIERI, L.; SALGADO, F. S.; ALVAREZ, J. M. Encontro de saberes na encruzilhada da extensão. **PragMATIZES**, 2023.

COSTA, C. D.; OJEDA, C. M.; LOPES, R. P. Plataformização na educação superior pública e seus efeitos no Brasil. **Colloquium Humanarum**, 2025.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. 2020.

EVANGELISTA, R.; CRUZ, L. Entre a técnica e a política: inteligência artificial e ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, 2025.

FARIA, S.; ALMEIDA, L. P. Extensão universitária em seus processos de institucionalidade e curricularização: reflexões críticas sobre

desafios e tendências. **Educação em Revista**, v. 26, e025001, 2025.

FILHO, W. R. C. et al. Avaliação do desenvolvimento de competências a partir da atuação na extensão universitária. **Revista de Ensino de Engenharia**, 2021.

FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálysis**, 2024.

FORPROEX. Política nacional de extensão universitária. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FOUCAULT, M. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HELETA, S.; CHASI, S. Curriculum decolonization and internationalization. 2023.

JIMENEZ, M. et al. A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. 2023.

JÚNIOR, E. J. N.; MAISSIAT, J. Alternativas para creditação curricular da extensão. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 588-611, 2021.

JUNIOR, J. M.; ARRUDA, S.; PASSOS, M. A dinâmica das controvérsias na transformação de um projeto pedagógico. **Research, Society and Development**, 2021.

KRAEMER, C.; CAMPREGHER, J. Regimes de saber/poder no discurso sobre avaliação da extensão. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 1, p. 99-117, 2017.

LATOUR, B. Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LATOUR, B.; CRAWFORD, T. H. An interview with Bruno Latour. **Configurations**, v. 1, n. 2, p. 247–268, 1993.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network. **Systems Practice**, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, 2021.

MIGUEL, I. G. S.; TOMAZETTI, E. As competências no sistema educativo contemporâneo. 2013.

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária. **Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, e11534, 2023.

MINGHELLI, M. et al. Tão, tão distante: a extensão universitária e a irrelevância das periferias. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, 2021.

MIRANDA, F. S.; AMARAL, M. A. Discussão sobre documentos universitários para curricularizar a extensão. **Educação em Foco**, v. 29, e29012, 2024.

MORETTO, C.; FIOREZE, C. Responsabilidade social e perspectiva democrática. **Avaliação**, 2019.

OLIVEIRA, N. F. C.; SANTOS, M. R. S. A avaliação institucional da extensão nas universidades federais. **Revista Eletrônica de Educação**, 2024.

PARRA, H. Z. M. et al. Infraestruturas, economia e política informacional. **Mediações**, v. 23, n. 1, p. 63-99, 2018.

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, I. Développement et environnement. 2012.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. L.; BARBOSA, W. A.; KÖLLN, M. Programa de extensão TEIA/UFV. **Educação em Revista**, p. 69-98, 2013.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

SILVA, M. V. Responsabilidade social universitária no Brasil. **Revista Científica FESA**, 2025.

STROPARO, T. R. Indissociabilidade em movimento. I Encontro de Metodologias de Ensino Ativas e Inovadoras, 2025a.

STROPARO, T. R. Socio-technical imaginaries and techno-social territories. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 19, n. 3, 2025b.

STROPARO, T. R.; FLORIANI, N. Blockchain in agroecological certifications. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 18, n. 11, 2024.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, p. 19-41, 2013.

WOCIECHOSKI, D. P.; CATANI, A. M. Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, 2022.

¹ Doutora em Geografia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Líder do Núcleo de Tecnologias Socialmente Disruptivas, EcoInovação e Sustentabilidade (NuTSDES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8446-992X>

² Mestrando, Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5759-3638>