


**A extensão na Educação Superior brasileira no contexto da modernidade líquida: uma análise da Resolução CNE/CES nº 7/2018 a partir dos aportes teóricos de Zygmunt Bauman**


**Extension in Brazilian Higher Education in the context of liquid modernity: an analysis of Resolution CNE/CES no. 7/2018 based on Zygmunt Bauman's theoretical contributions**

**La extensión en la Educación Superior brasileña en el contexto de la modernidad líquida: un análisis de la Resolución CNE/CES n.º 7/2018 a partir de los aportes teóricos de Zygmunt Bauman**

Seris de Oliveira Matos Pegoraro \*

 <https://orcid.org/0009-0002-2362-1590>

Fernando Jaime González \*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7033-663X>

**Resumo:** Este artigo aborda a extensão na Educação Superior brasileira contemporânea, a partir dos aportes teóricos de Zygmunt Bauman. O autor caracteriza a atualidade como a era da “modernidade líquida”, contrastando-a com a modernidade sólida, que moldou a universidade tradicional. Do ponto de vista metodológico, o estudo realiza uma reflexão crítica da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES), documento que institui as diretrizes para a extensão no Brasil. O objetivo foi refletir sobre os desafios de sua implementação no presente contexto. A referida resolução, ao instituir a curricularização da extensão, preconiza uma formação cidadã comprometida com o coletivo, ideal que destoa da lógica individualista e capitalista predominante na modernidade líquida. Nesse cenário de descompasso, a regulamentação pode representar uma oportunidade para as Instituições de Ensino Superior reafirmarem sua missão social, contrapondo-se às tendências fragmentárias e mercadológicas que permeiam a educação e a sociedade atual.

**Palavras-chave:** Curricularização da extensão. Educação Superior. Modernidade líquida.

---

\* Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Panambi. *E-mail:* <seris.pegoraro@sou.unijui.edu.br>.

\*\* Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). *E-mail:* <fjg@unijui.edu.br>.

**Abstract:** This article examines extension activities in contemporary Brazilian Higher Education based on Zygmunt Bauman's theoretical contributions. The author characterizes the present as the era of "liquid modernity," in contrast to the solid modernity that shaped the traditional university. Methodologically, the study offers a reflection on Resolution no. 7 of December 18, 2018, issued by the National Council of Education/Higher Education Chamber (CNE/CES, acronym in Portuguese), which establishes national guidelines for extension activities in Brazil. The objective was to consider the challenges involved in implementing this resolution in the current context. By introducing the integration of extension into the curriculum, the resolution promotes a civic education committed to the collective good—an ideal that diverges from the individualistic and capitalist logic that predominates in liquid modernity. In this context of tension, the regulation may offer an opportunity for Higher Education Institutions to reaffirm their social mission, countering the fragmentary and market-driven tendencies that shape contemporary education and society.

**Keywords:** Integration of extension into the curriculum. Higher Education. Liquid modernity.

**Resumen:** Este artículo aborda la extensión en la Educación Superior brasileña contemporánea a partir de los aportes teóricos de Zygmunt Bauman. El autor caracteriza la actualidad como la era de la "modernidad líquida", contrastándola con la modernidad sólida que configuró la universidad tradicional. Del punto de vista metodológico, el estudio realiza una reflexión crítica sobre la Resolución n.º 7, del 18 de diciembre de 2018, del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Superior (CNE/CES), documento que instituye las directrices nacionales para la extensión en Brasil. El objetivo fue reflexionar sobre los desafíos de su implementación en el presente contexto. La referida resolución, al instituir la curricularización de la extensión, promueve una formación ciudadana comprometida con lo colectivo, ideal que desentona de la lógica individualista y capitalista predominante en la modernidad líquida. En este escenario de descompás, la reglamentación puede representar una oportunidad para que las Instituciones de Educación Superior reafirmen su misión social, contraponiéndose a las tendencias fragmentarias y mercadológicas que permean la educación y la sociedad actual.

**Palabras clave:** Curricularización de la extensión. Educación Superior. Modernidad líquida.

## Introdução

A extensão universitária consolidou, nas últimas décadas, seu lugar discursivo na legislação brasileira, passando de dimensão até então menos valorizada para ocupar posição equivalente ao ensino e à pesquisa. Do ponto de vista legal, esse processo percorreu diferentes fases, culminando na consagração da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da Constituição Federal de 1988. Desde então, sucessivos marcos legais – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e, mais recentemente, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) (Brasil, 2018) – reafirmam o papel formativo e social da extensão, agora inserida obrigatoriamente nos currículos de graduação.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 busca fortalecer a articulação entre universidade e sociedade, orientando a formação cidadã e o compromisso social. Contudo, embora represente um marco de estabilidade normativa, sua implementação ocorreu em um tempo histórico de instabilidade e mutação acelerada – cenário que Zygmunt Bauman (2001, 2009) caracteriza como o da modernidade líquida, marcado pela fluidez das relações e pela fragilidade dos vínculos humanos.

Nogueira (2001), Paula (2013), Rocha (2001), Sousa (2010), Silveira (2023) e Tommasino e Cano (2016) compreendem a extensão como um processo intimamente relacionado ao contexto histórico e às concepções de universidade predominantes em cada época. À luz das reflexões de Bauman (2001, p. 8), podemos observar que a atual curricularização se inscreve em um ambiente social em que "[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma por muito

tempo [...] estão constantemente prontos para mudar de forma, para se transformar”. A metáfora da liquidez traduz uma época em que instituições, valores e práticas educativas perdem estabilidade e previsibilidade, assumindo formas transitórias e flexíveis. Assim, pensar a curricularização da extensão implica reconhecer o desafio de consolidar práticas formativas duradouras em meio a uma cultura que tende a dissolver compromissos coletivos e projetos de longo prazo.

Bauman (2001) descreve essa condição como uma modernidade que, embora diferente da fase anterior, mantém o mesmo impulso de transformação que caracterizou os séculos anteriores. “A sociedade do século XXI não é menos moderna do que a do século XX; apenas manifesta a modernidade de maneira diferente” (Bauman, 2001, p. 15). Ao tomarmos essa leitura como lente interpretativa, buscamos compreender as tensões entre políticas educacionais que apostam na permanência – como a Resolução CNE/CES nº 7/2018 – e o contexto social em que prevalecem a fluidez, a instabilidade e a fragmentação das relações sociais.

Essa aproximação permite situar a discussão sobre a extensão universitária no horizonte mais amplo das mudanças culturais e éticas que atravessam as instituições contemporâneas. Para além da extensão, a própria organização curricular é um reflexo dessas tensões, como apontam teóricos do currículo (Santomé, 2012, 2015; Silva, 2009), que defendem a intrínseca relação entre o currículo e o ideal de educação e sociedade que se almeja.

Dessa forma, neste artigo, propomos uma reflexão sobre os sentidos e os desafios da extensão universitária no contexto da modernidade líquida, tomando como eixo de análise a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Buscamos compreender em que medida a política de curricularização da extensão, ao afirmar valores de compromisso social, indissociabilidade e cidadania, se confronta com as dinâmicas fluídas e incertas que caracterizam a vida contemporânea. A partir das contribuições teóricas de Zygmunt Bauman, interpretamos as tensões entre a normatividade sólida das políticas educacionais e a instabilidade que atravessa as práticas formativas e sociais, de modo a contribuir para o debate sobre o papel da universidade em tempos líquidos.

A reflexão desenvolvida tem caráter teórico e documental. Analisamos a Resolução CNE/CES nº 7/2018 em diálogo com produções da área de extensão universitária e com a literatura de Bauman sobre a modernidade líquida, buscando compreender como os princípios de indissociabilidade e compromisso social se reconfiguram no contexto das transformações contemporâneas. O texto organiza-se em quatro seções: inicialmente, discutimos a passagem da universidade moderna, de base sólida, à universidade líquida, marcada pela flexibilização e pela instabilidade institucional; em seguida, abordamos os descompassos entre a extensão e o contexto da modernidade líquida; posteriormente, analisamos as implicações da curricularização da extensão e os desafios colocados pela virtualização das práticas extensionistas; por fim, nas considerações finais, retomamos as questões centrais do debate e seus possíveis desdobramentos para o papel social da universidade.

## **Educação Superior: do sólido ao líquido**

A compreensão das atuais crises e dos desafios da Educação Superior exige uma viagem à sua origem estrutural, forjada no que Bauman (2001) denomina modernidade sólida. Esse período, que se iniciou com o avanço do Iluminismo no século XVII (Almeida; Gomes; Bracht, 2013), foi marcado por um projeto de engenharia social voltado para a ordem, a estabilidade e a construção de instituições duradouras.

Nessa fase, o Estado-nação emergiu como o principal agente de controle social, assumindo o papel anteriormente exercido pela Igreja. Conforme Bauman (2010), o Iluminismo significou a

extensão dos poderes estatais e a criação de um mecanismo de ação disciplinar inteiramente novo. O objetivo era moldar o sujeito, retirar o “povo” de seu estado caótico e transformá-lo em um “bom cidadão”, apto ao regime de produção fabril e à vida em sociedade. A educação, nesse sentido, foi um dos principais aparatos de coerção normativa e de reprodução social, buscando incutir a previsibilidade e a obediência.

A universidade moderna, tal como a conhecemos, é o artefato institucional máximo dessa busca pela solidez. Seu modelo paradigmático, consolidado na Universidade de Berlim, em 1810, por Wilhelm von Humboldt, assentava-se na primazia da razão humana sobre a fé, estabelecendo a segurança epistemológica e a cientificidade como princípios centrais (Pereira, 2014). A articulação entre ensino e pesquisa, que conferiu à instituição uma dimensão pedagógica inédita (Mirra, 2009; Pereira, 2009), foi um projeto de longo prazo, assentado na crença em um futuro estável. Bauman (2001, p. 13) descreve esse peso histórico como uma característica da modernidade sólida: “[...] o tempo tem história por causa de sua ‘capacidade de carga’, perpetuamente em expansão”. A universidade, com sua vocação para o “tempo longo” (Nóvoa, 2019), foi pensada para resistir ao tempo e garantir a continuidade dos projetos sociais e intelectuais. É essa a arquitetura sólida da qual a universidade, mesmo hoje, tenta se desvencilhar, mas que ainda estrutura sua identidade.

A partir da segunda metade do século XX, e de forma dramática no século XXI, as estruturas sólidas da modernidade entraram em colapso. Bauman (2010) opta pela expressão “modernidade líquida” para descrever essa nova fase, enfatizando que o projeto moderno não se encerrou, mas sim se manifesta de maneira radicalmente diferente. A solidez das instituições cede lugar à fluidez e à inconstância das relações, dos empregos e das identidades.

A metáfora da liquidez caracteriza um tempo que escorre e que não mantém a forma, dismantelando a estabilidade e a permanência. As “algemas regulatórias” que limitavam as liberdades individuais são “derretidas” (Bauman, 2001), mas o resultado não é a emancipação plena, mas sim a insegurança permanente. O tempo é comprimido à instantaneidade, instaurando o presenteísmo, no qual o investimento de longo prazo se torna arriscado ou irracional.

No plano sociológico, as duas mudanças mais significativas identificadas por Bauman (2001) são: primeiro, o colapso da antiga ilusão de que há um fim ideal e uma sociedade perfeita a ser alcançada; e, segundo, a fragmentação das tarefas da modernidade e sua consequente individualização<sup>1</sup>. “O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (‘individualizado’), atribuído às vísceras e energia individuais” (Bauman, 2001, p. 31).

Essa individualização é impulsionada pela nova fase do capitalismo, que migrou da lógica industrial e estável para um mercado globalizado, fluido e desenfreado (Silva, 2010). O novo motor social é a sociedade de consumidores (Bauman, 2002), na qual o consumismo não visa mais o acúmulo de bens e a durabilidade, mas sim o prazer imediato e o descarte rápido. A busca incessante pela novidade e a efemeridade se tornam a regra, e essa lógica, inescapavelmente, invade o campo da educação. A universidade, como instituição cunhada para a solidez, encontra-se hoje

---

<sup>1</sup> No *Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman* (Cassol; Manfio; Silva, 2021), Fávoro e Plagiarin (2021) e Martins (2021) distinguem três conceitos inter-relacionados: individualidade, individualismo e individualização. A individualização designa o processo social característico da modernidade líquida, pelo qual os indivíduos são responsabilizados por sua própria biografia e sucesso, antes atribuídos a estruturas coletivas. Nessa lógica, o consumo torna-se um meio privilegiado de construção da singularidade e da autoimagem, de modo que consumir é condição para existir socialmente. A individualidade, que na modernidade sólida estava associada à autonomia moral e à responsabilidade cívica, passa a ser confundida com individualismo, entendido, conforme Martins (2021), como a primazia dos interesses privados sobre os coletivos.

imersa nesse turbilhão líquido-moderno. A crise atual, conforme Bauman (2002, 2010), não é meramente operacional, mas questiona a própria essência e relevância da instituição.

Se o consumismo determina que os objetos devem ser imediatamente usufruídos e rapidamente descartados, a educação começa a ser vista e tratada sob essa mesma lógica (Bauman, 2007). Historicamente, a formação universitária representava um investimento de longo prazo que garantia estabilidade profissional. Na modernidade líquida, contudo, o contexto mutante anula essa garantia: o diploma não confere mais segurança, pois o conhecimento técnico-científico tem data de validade cada vez mais curta.

O estudante-cidadão da modernidade sólida é substituído pelo estudante-consumidor na modernidade líquida. O indivíduo é forçado a ser um consumidor de si mesmo e de suas habilidades, buscando incessantemente por “*performances*” temporárias – nunca suficientes para estancar a ansiedade do descarte e da substituição. A pressão constante é resumida na máxima do “afundar ou nadar sozinho” (Bauman, 2015).

Nesse cenário de fluidez, o tempo longo necessário para a formação acadêmica profunda (pesquisa e desenvolvimento de pensamento crítico) é desafiado pela instantaneidade do mercado e pela busca incessante pela novidade. A estabilidade perde lugar para a competitividade individualizada (Bauman, 2009). Essa transformação sociológica levanta a questão crucial para o artigo: como defender o valor da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, que pressupõe o compromisso com o bem comum, em um contexto no qual a lógica dominante é a dissociabilidade e a métrica do desempenho pessoal? Esse descompasso entre o ideal normativo e a realidade social constitui o cerne da análise proposta neste trabalho.

### **Extensão e modernidade líquida: entre antigos e novos desafios**

A extensão é a dimensão que mais caracteriza o compromisso das instituições universitárias com a sociedade e, por esse motivo, pode ser considerada um elemento central na definição dos princípios e das finalidades que as balizam. Moacir Gadotti (2017, p. 4), no texto *Extensão universitária: para quê?*, afirma que “[...] a extensão realiza, por excelência, o sentido da universidade, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo”. No entanto, de acordo com Paula (2013), das três dimensões constitutivas da Educação Superior, a extensão foi a última a surgir e, ainda hoje, é cercada de conflitos epistemológicos e políticos que, acima de tudo, revelam disputas em torno de concepções de universidade (Tommasino; Cano, 2016).

Conforme Gadotti (2017), Paula (2013) e Tommasino e Cano (2016), a dispersão teórica e as dificuldades operacionais da extensão vêm de longa data e decorrem de várias causas, que incluem implicações político-sociais – por se configurar em uma forma de superar ou reproduzir desigualdades educacionais; questões relativas à sua natureza fronteiriça – pois se realiza no limiar entre os muros da universidade e a sociedade e, portanto, vai além de práticas acadêmicas centradas na sala de aula; bem como questões relativas à sua natureza interdisciplinar – pois exige uma predisposição ao diálogo entre diferentes disciplinas e atores, visto que a realidade não é compreensível de modo disciplinar (Santomé, 2012) ou, como referem Tommasino e Rodríguez (2011, p. 11), é “indisciplinada”. Sousa (2010, p. 12) afirma que a extensão é um tema que comumente provoca perturbação e embaraço nas discussões institucionais, pois “[...] a questão primária de sua concepção está sempre se impondo e impedindo o avanço rumo a outras formulações”. Entendê-la e exercê-la é desafiador, principalmente em tempos líquidos.

Se o atual cenário desestabiliza e levanta impasses sobre a própria missão universitária, podemos dizer que a extensão se torna o pilar que mais suscita contradições e questionamentos na

modernidade líquida. Mânfió (2024), que estuda relações entre o pensamento de Bauman e a educação, afirma que o cenário moderno líquido não exclui antigos problemas não resolvidos da modernidade sólida, e ainda surgem outros, “[...] cuja gravidade os agentes educacionais e as instituições de ensino não estão conseguindo captar e equacionar” (Mânfió, 2024, p. 6). Assim, somam-se às controvérsias próprias da atividade de extensão a complexidade do contexto contemporâneo, marcado pela pressão “desinstitucionalizante” (Bauman, 2009), que atinge o principal legitimador da universidade na sociedade: seu compromisso com ela.

Para Bauman (2001), na modernidade líquida, todo o compromisso – e aqui destacamos o compromisso social das instituições – “[...] passa a ser algo ao mesmo tempo redundante e pouco inteligente: seu estabelecimento paralisaria o movimento e fugiria da desejada competitividade, reduzindo *a priori* as opções que poderiam levar ao aumento da produtividade” (Bauman, 2001, p. 141). Segundo o autor, ninguém e nenhuma instituição está imune “[...] contra mudanças erráticas da demanda do mercado e pressões caprichosas, mas irresistíveis, de ‘competitividade’, ‘produtividade’ e ‘eficácia’” (Bauman, 2001, p. 151). Nessa linha, Botomé (1996, p. 92-93) ressalta que as universidades têm sido pressionadas a sair de seu papel, “[...] ainda nem sequer bem aprendido ou executado”, para assumir tarefas que são de outras agências, deixando de lado a contribuição acadêmica insubstituível que as caracteriza.

Quando analisamos a história da extensão universitária até o seu aparecimento no Brasil, identificamos o extensionismo como um processo ligado a movimentos históricos mais abrangentes e revolucionários, cujas raízes mais profundas remontam aos ideais da Revolução Francesa (Matías Menéndez, 2020; Rocha, 2001). As primeiras experiências de extensão universitária no Brasil ocorreram em 1911, inspiradas nos modelos inglês – voltado à educação continuada para a população adulta que não se encontrava na universidade – e americano – focado na prestação de serviços (Nogueira, 2001). Posteriormente, na década de 1960, sob influência dos movimentos sociais, particularmente da União Nacional dos Estudantes (UNE), emergiu uma nova concepção de extensão, vinculada à transformação social, perspectiva também presente na obra de Paulo Freire (2022), *Extensão ou Comunicação?*, a partir de sua experiência de exílio no Chile com a extensão rural.

Conforme Cano e Vilaboa (2016), essa heterogeneidade de concepções de extensão coexistem nas instituições ainda hoje e, por pressões diversas e interesses de diferentes grupos e governos – incluindo estudantes que buscam instituições cada vez mais alinhadas ao mercado de trabalho (Bauman, 2009; Botomé, 1996; Trevisol; Trevisol; Trevisol, 2025) –, a extensão tem se aproximado de uma perspectiva multifuncional (Jezine, 2001), o que tende a torná-la cada vez mais pulverizada, ambivalente e “líquida”. Conforme ressalta Bauman (2012, p. 64), as universidades, focadas em estratégias para atrair estudantes, em uma “[...] fútil caçada por modismos insinuados e propagados pelo mercado, cada vez mais voláteis e ilusórios, [...] perderam de vista as tarefas para as quais elas, e somente elas, foram criadas – e que estão capacitadas a executar”.

O movimento universitário estudantil brasileiro, que se constituiu ao longo do período de ditadura militar e contribuiu fortemente para a consolidação da extensão universitária no país, foi influenciado por uma série de lutas da juventude universitária e movimentos sociais latino-americanos e europeus. Entre estes, destacam-se o Movimento da Reforma Universitária ocorrido na Argentina em 1918, que ficou conhecido como Movimento de Córdoba<sup>2</sup>, e, na década de 1960, o “Maio de 68”, protagonizado inicialmente por estudantes franceses que questionavam as instituições e a sociedade de consumo (Freire, 2008; Riera, 2023). Entretanto, na atualidade,

---

<sup>2</sup> O Manifesto de Córdoba, de 1918, na Argentina, foi um grande marco da ação estudantil latino-americana, que propiciou a institucionalização da extensão universitária. Suas reivindicações se referem a uma universidade democrática e comprometida com os problemas da sociedade (Riera, 2023).

conforme Riera (2023), observamos a despolitização e a desarticulação de movimentos estudantis – os estudantes que eram a massa crítica idealizadora de congressos e reformas agora tendem à passividade e à dispersão frente às incertezas e vulnerabilidades do cotidiano (Trevisol; Trevisol; Trevisol, 2025) – e a extensão tende a tornar-se somente um pré-requisito para a graduação, uma exigência para a aquisição de diplomas e a realização de projetos individuais.

Bauman (2001) argumenta que a individualização na era moderna visava à emancipação do homem das imposições comunitárias e das algemas que limitavam a sua liberdade de escolhas e de ação. Contudo, com o derretimento dessa estrutura rígida, o freio soltou-se na direção de outro tipo de individualização, que parece ser “[...] a corrosão e a lenta desintegração da cidadania” (Bauman, 2001, p. 38). Nos tempos atuais, conforme Bauman (2001, p. 10), “[...] ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se dispõem a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade”.

Desde o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro (Brasil, 1931), até a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que define as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira e regimenta a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018), a extensão vem consolidando seu espaço discursivo em marcos legais. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 regulamenta a curricularização da extensão, prevista no PNE 2014-2024, o qual visa, em sua estratégia 12.7, “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). A integração da extensão ao currículo vem reforçar a Educação Superior como um bem público, responsável por promover uma formação cidadã e emancipatória; entretanto, conforme Bauman (2001), esses conceitos são praticamente mortos-vivos nos tempos nos quais vivemos.

De acordo com Silveira (2023), a curricularização da extensão não é uma simples alteração curricular, mas sim uma mudança de paradigma na formação acadêmica, mediante a incursão do estudante nos territórios. Contudo, se considerarmos o contexto atual descrito por Bauman (2001), também estamos diante de uma mudança de paradigma, em que a formação acadêmica sofre uma desestabilização, intensificada nos últimos anos pela pandemia de covid-19. Como enfrentar esse descompasso para cumprir o previsto na Resolução CNE/CES nº 7/2018?

Nogueira (2001) aponta que alterações na legislação não têm correspondência direta com as práticas institucionais, as quais se limitam, muitas vezes, a adequações burocráticas. Diminuir a distância entre melhorias alcançadas na legislação e o que efetivamente se materializa na prática exige o conhecimento tanto dos textos legais quanto do momento social, a fim de identificar discrepâncias entre teoria e prática, bem como espaços de ação. A complexidade e as controvérsias existentes em torno da temática da extensão, somadas à fluidez e à instabilidade do presente contexto, são desafios importantes que precisam ser enfrentados e discutidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), para que o “fazer” extensão esteja imbuído do “pensar” a extensão.

### **Curricularização da extensão em tempos líquidos: o discurso da formação integral na era da fragmentação**

A curricularização da extensão faz emergir a discussão sobre a característica “bifronte” da extensão citada por Tommasino e Cano (2016), isto é, sua função no desenvolvimento de uma formação integral conectada com a realidade social e sua função de transformação dessa realidade. Gadotti (2017) responde à pergunta “por que curricularizar a extensão?” afirmando que esta não

pode ser entendida como um apêndice, isolada entre as funções das IES, mas sim ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nos currículos dos cursos.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 mexe com conceitos de extensão, de currículo e de formação na Educação Superior, além de trazer a discussão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a ordem do dia. De acordo com Gadotti (2017), Santomé (2015) e Tommasino e Rodríguez (2011), a inserção da extensão nos currículos tem a ver com a ideia de formação integral, de superar a fragmentação das funções universitárias e das disciplinas, bem como a distância entre universidade e sociedade. Indissociável, interdisciplinar e integral são termos que carregam o sentido de um currículo que leva em conta a relação íntima entre ensino-pesquisa-extensão, a relação entre os conteúdos trabalhados e a relação dialógica com a sociedade. Nesse caso, estamos diante de um marco legal que traz o discurso da formação integral em uma era de fragmentação, desengajamento e superficialidade de relações. Um paradoxo que precisa ser analisado com maior profundidade.

Nessa linha, realizamos a leitura da Resolução CNE/CES nº 7/2018, traçando um paralelo entre as diretrizes e os princípios da extensão nela estabelecidos e o cenário da modernidade líquida caracterizado por Bauman (2001, 2009). A referida análise pode ser observada nos Quadros 1 e 2.

**Quadro 1** – Paralelo entre o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 7/2018 e a Modernidade Líquida

<b>Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da extensão na Educação Superior</b>	<b>Modernidade Líquida – Bauman (2001, 2009)</b>
I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.	- Os espaços públicos de diálogo sobre problemáticas públicas e privadas estão cada vez mais vazios. A individualidade predomina sendo aceita como natural.
II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular.	- A partir das pressões individualizantes os indivíduos tornam-se cada vez mais separados e desunidos, incapazes de lutar por um bem comum.
III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais.	- Poucas pessoas estão dispostas a focar em planos coletivos e/ou revolucionários. A transformação da realidade não está em pauta.
IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.	- As instituições, o conhecimento e sua utilidade são vistos de outra forma. O que se valoriza é a flexibilidade das disciplinas escolares e um tipo de conhecimento para utilização imediata que logo será substituído por outro mais rentável.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018) e Bauman (2001, 2009).



**Quadro 2** – Paralelo entre o art. 6º da Resolução CNE/CES nº 7/2018 e a Modernidade Líquida

<b>Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da extensão na Educação Superior</b>	<b>Modernidade Líquida – Bauman (2001, 2009)</b>
I – a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável.	- A formação e o exercício da cidadania deixam de ser prioridades. Agora os seres humanos buscam soluções privadas para os problemas da sociedade.
II – o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade.	- Os laços sociais e a comunicação estão fragilizados. O “outro”, o “estranho”, ou “estrangeiro” é mantido a distância, a não ser pelo interesse no capital.
III – a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.	- A desintegração da rede social, necessária para o poder fluir com a maior liberdade possível, tem como consequência o desengajamento, e as questões “macro” perdem a importância.
IV – a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa.	- Há mudança de hábitos, valores e de responsabilidade pelo coletivo. Uma cultura que evita a durabilidade, desafia a ética humana e a segurança planetária.
V – o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural.	- Em uma sociedade de consumidores, o conhecimento e a informação estão voltados para o mercado. Compromissos de longo prazo com a sociedade tendem a ser evitados.
VI – o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação.	- A educação e o trabalho adquiriram uma relação principalmente estética e material. Espera-se que sejam satisfatórios por si mesmo e não pelos efeitos possíveis à humanidade e futuras gerações.
VII – a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.	- O conhecimento, que sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo e também pela capacidade de propiciar a emancipação humana, agora é posto à prova em um mundo com mudanças velozes e imprevisíveis. A instabilidade e flexibilidade crescente do mercado de trabalho gera insegurança e precariedade nas relações laborais.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018) e Bauman (2001, 2009).

A leitura dos quadros permite perceber uma tensão constitutiva entre as diretrizes da Resolução CNE/CES nº 7/2018 e o contexto social contemporâneo. De um lado, a política de curricularização da extensão reafirma o papel formativo da universidade e o fortalecimento dos vínculos entre saber acadêmico e demandas sociais; de outro, vivemos na modernidade líquida, marcada pela fluidez das relações, pela efemeridade dos compromissos e pela crescente individualização e fragilização dos laços humanos (Bauman, 2001, 2009), condição que dificulta a construção de uma extensão dialógica e transformadora (Tommasino; Cano, 2016). Nesse cenário, a consolidação de projetos com enraizamento territorial e horizonte de longo prazo enfrenta um ambiente que valoriza a flexibilidade e a utilidade imediata, desestimulando a permanência e a corresponsabilidade.

Na sociedade líquida, “[...] qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado” (Bauman, 2001, p. 18). A instabilidade e a brevidade dos vínculos repercutem diretamente nas possibilidades de engajamento comunitário e na continuidade das ações extensionistas. Como pensar, então, a transformação da realidade nos territórios por meio da extensão, se vivemos em um tempo que desconfia da durabilidade e da responsabilidade compartilhada? Para Iribarne (2022), a sustentação das atividades ao longo do tempo é condição essencial para a extensão produzir mudanças efetivas, pois o engajamento com a sociedade é gradual e exige permanência e vínculo. Quando esses laços se tornam frágeis, leves e superficiais, a relação universidade-sociedade arrisca reduzir-se a uma interação pontual, perdendo potência transformadora.

A possibilidade de mudança tanto da instituição quanto dos territórios em que ela está inserida reflete a compreensão da extensão como via de mão dupla, defendida por Freire (2022) e, também, presente na Resolução analisada neste trabalho. Contudo, com que concepção de território estamos trabalhando no panorama atual? Esse é outro aspecto que pode ser examinado à luz da discussão de Bauman (2001) sobre o tempo e o espaço.

De acordo com Bauman (2001, p. 111), “[...] a mudança em questão é a nova irrelevância do espaço, disfarçada de aniquilação do tempo”. Nesse universo tecnológico, o espaço é atravessado instantaneamente, eliminando a diferença entre longe e perto; os espaços públicos se esvaziam, dando lugar a um espaço cósmico, no qual as fronteiras físicas perdem significado. Como consequência, essa revolução altera a forma de convívio humano, transformando problemáticas coletivas em questões individuais (Bauman, 2001). Essa perspectiva contrasta com a prioridade conferida ao compromisso social a partir da regulamentação da curricularização da extensão.

Nesse íterim, já observamos movimentos no sentido de rever a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Foi criada uma comissão no âmbito da CES/CNE com o objetivo de reformar propósitos a partir dos efeitos provocados pela pandemia da covid-19, que forçou as instituições a novas experiências, conforme citado no Parecer CNE/CES nº 576, de 9 de agosto de 2023 (Brasil, 2023). Nesse documento, é sugerida a alteração do art. 9º da referida Resolução, permitindo que parte das atividades de extensão possa ser realizada remotamente, tanto de forma síncrona como assíncrona (Brasil, 2023).

Conforme Magalhães (2021), que pesquisa o campo da Educação Superior, a pandemia da covid-19 modificou diversos processos e atuou como um catalisador de mudanças que já vinham ocorrendo gradativamente nas instituições. Essa crise acelerou transformações no tempo e no espaço, e o *modus operandi* virtual passou a influenciar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma mais intensa. Segundo Zygmunt Bauman, em entrevista a João Nicodemos Martins Mânfió, as tecnologias digitais e as mídias sociais são, inegavelmente, forças educacionais da sociedade contemporânea, cujo maior risco a ser enfrentado é a fragmentação do conhecimento (Bauman; Mânfió, 2025). Para Bauman, “[...] em vez de uma formação integral, somos bombardeados por informações desconexas, que carecem muitas vezes de um sentido mais amplo” (Bauman; Mânfió, 2025, p. 5). Trata-se de um debate mais alargado, que envolve reflexões sobre a existência, a autonomia e a missão das instituições em meio à crise de relevância que enfrentam.

Nessa perspectiva, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) emitiu uma Nota Técnica sobre o uso de tecnologias digitais nas atividades de extensão no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Forproex, 2023). O documento sinaliza que a proposta do CNE de incluir atividades assíncronas como parte das ações de extensão parece desafiar o princípio fundamental da dialogicidade, que integra as diretrizes da extensão. Além disso, ressalta que, no contexto brasileiro, marcado por problemas de acesso a tecnologias, grupos vulneráveis podem ser excluídos do processo. Dessa

forma, a extensão deixa de ser um meio para democratizar o conhecimento e promover a justiça social, passando a contribuir para a ampliação das desigualdades, tal como ocorreu durante a pandemia (Forproex, 2023).

O posicionamento do Forproex (2023, p. 4) inclui também a ressalva de que as tecnologias podem servir como facilitadoras da extensão, desde que não prejudiquem o engajamento ativo, “[...] dentro de limites razoáveis que garantam a inclusão digital e não substituam as interações humanas fundamentais”. Esse apontamento vem ao encontro da defesa que Bauman (2009) faz da construção de uma autonomia cidadã, que significa a possibilidade de agir com base nas escolhas feitas, de construir vínculos interpessoais e de empenhar-se coletiva e continuamente na construção de um mundo mais harmônico para se viver.

Ao abraçar tacitamente as mudanças decorrentes da modernidade líquida ou fechar-se ao novo contraditório, as IES correm o risco de sucumbir. A pergunta pertinente talvez seja: o que, na formação acadêmica, podemos considerar inegociável? Para Zygmunt Bauman, “[...] a educação precisa integrar esses novos formatos sem perder de vista a importância da coesão curricular e da profundidade intelectual” (Bauman; Mânfió, 2025, p. 5). Do que a extensão não pode abrir mão para que não se descaracterize e deixe de ter um fim próprio, tornando-se somente um meio para resolver demandas sociais ou do mercado? Afinal, qual é a sua principal função?

## Considerações finais

O presente trabalho não teve como objetivo principal solucionar os dilemas enfrentados pela extensão universitária no contexto da modernidade líquida, uma vez que, conforme destacado por Bauman (2001), tal tarefa é praticamente impossível em um cenário marcado pela fluidez, instabilidade e fragmentação das relações sociais. Contudo, a reflexão crítica sobre o mundo em que vivemos é essencial para operarmos nele de maneira consciente e intencional. Conhecer o passado e compreender o presente são etapas fundamentais para pensarmos a Educação Superior que desejamos e traçarmos caminhos possíveis para alcançá-la.

A curricularização da extensão, prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, representa uma oportunidade significativa para que as IES reafirmem sua missão social e promovam transformações tanto no ambiente acadêmico quanto nos territórios onde estão inseridas. Como aponta Gadotti (2017), a extensão pode ser vista como uma via para superar a crise atual da Educação Superior, desde que valorize o diálogo com a sociedade e resgate o sentido da educação como um direito e um bem público. Nesse sentido, a extensão deve ser entendida não somente como um componente obrigatório do currículo, mas como uma prática transformadora capaz de ocupar e revitalizar os espaços públicos, promovendo vínculos interpessoais e coletivos.

No entanto, nem a rigidez da modernidade sólida, que culminou em homogeneização e totalitarismos, nem a desenfreada modernidade líquida, caracterizada pelo individualismo exacerbado e pela lógica mercadológica, devem servir como modelos para a Educação Superior. O desafio está em encontrar um equilíbrio que preserve os valores humanistas, científicos, racionais, éticos e coletivos, mesmo em um contexto marcado pela virtualização das relações e pela crescente fragmentação social. O espaço educacional, seja ele físico ou virtual, deve ser visto como um *locus* privilegiado para pensar criticamente o mundo e possibilitar aos indivíduos a tomada de decisões refletidas, tanto em relação às suas próprias vidas quanto à vida coletiva.

Alguns caminhos apontados por Bauman (2009) sobre a educação podem servir como base para pensarmos alternativas de ação nesse horizonte. Entre eles, destacamos a reconstrução do espaço público cada vez mais desabitado, onde as pessoas possam empenhar-se em tarefas

individuais e comunitárias, privadas e públicas, priorizando as relações interpessoais, o diálogo e a resolução de conflitos. A extensão deve abrir-se à comunidade, promovendo uma educação permanente que beneficie tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo. Por meio dessa interação contínua, será possível encontrar formas de realizar o novo sem negligenciar valores fundamentais para o bem-estar da humanidade, como a solidariedade, a justiça social e o compromisso com o futuro do planeta. Que as instituições educacionais possam se posicionar como “pontos fora da curva”, espaços de resistência e emancipação focados na formação de indivíduos autônomos e na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Por fim, é importante reconhecer que a comunidade acadêmica tem muito a aprender com o contexto social e vice-versa. A extensão, enquanto via de mão dupla, deve ser encarada como uma oportunidade de diálogo recíproco, em que ambos os polos saem fortalecidos. Ao abraçar esse compromisso, as IES podem desempenhar um papel crucial na construção de um futuro mais harmônico e sustentável, contrapondo-se às tendências fragmentárias e individualistas que permeiam a modernidade líquida.

## Referências

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. *E-book*.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan./mar. 2002.

BAUMAN, Z. **Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. *E-book*.

BAUMAN, Z. **Isto não é um diário**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. A educação deve ser pensada durante a vida inteira, diz Zygmunt Bauman. [Entrevista concedida a] Agência O Globo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 23 ago. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-a-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-aj88vxc1jl74lcjewlr2t9y34/>. Acesso: 17 set. 2025.

BAUMAN, Z.; MÂNPIO, J. N. M. No dia em que encontrei Zygmunt Bauman: lições sobre modernidade líquida, educação e humanidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-9, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24574.028>

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1931]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm). Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, [2018]. 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). Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 576, de 9 de agosto de 2023.** Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação [2023]. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category\\_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 nov. 2025.

CANO, A.; VILABOA, D. La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. **Andamios**, Ciudad de México, v. 13, n. 31, p. 313-337, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.438>

CASSOL, C. V.; MÂNPIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman.** Frederico Westphalen: URI, 2021.

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P. Individualização. In: CASSOL, C. V.; MÂNPIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman.** Frederico Westphalen: URI, 2021. p. 119-123.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Nota Técnica nº 18/2023** – Parecer do Fórum de Pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX) sobre o uso de tecnologias nas atividades de extensão no âmbito dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: [https://portal.ifce.edu.br/documents/3656/Nota\\_T%C3%A9cnica\\_18-2023-PROEXCREITO.pdf](https://portal.ifce.edu.br/documents/3656/Nota_T%C3%A9cnica_18-2023-PROEXCREITO.pdf). Acesso em: 5 nov. 2025.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, S. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 11, p. 131-146, 2008. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.1502>

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê?. **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://paulofreire.org/9-noticias/247-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 5 nov. 2025.

IRIBARNE, P. Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión. In: PARENTELLI, V. (org.). **Integralidade revisitada: abordajes múltiples y perspectivas**. Montevideo: Programa APEX, Udelar, 2022. p. 97-111. Disponível em: <http://www.unorte.edu.uy/sites/default/files/Integralidad%20revisitada%20Abordajes%20m%20C3%BA%20m%C3%BAltiples%20y%20perspectivas%20APEX%20URE%20Litoral%20Norte.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

JEZINE, E. M. Mutiversidade e Extensão Universitária. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 127-140.

MAGALHÃES, A. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, e249245, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249245>

MÂNPIO, J. N. M. No rastro da educação em Zygmunt Bauman: da modernidade sólida à modernidade líquida. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. 1-39, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.19123>

MARTINS, M. D. P. Estranhos. In: CASSOL, C. V.; MÂNPIO, J. N. M.; SILVA, S. P. da (org.). **Dicionário crítico-hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI, 2021. p. 73-78.

MATÍAS MENÉNDEZ, G. C. A extensão nas universidades latino-americanas e caribenhas passados 100 anos da Reforma Universitária de 1918. De que extensão estamos falando? Como é projectada a extensão nas universidades da América Latina e do Caribe? **Revista Angolana de Extensão Universitária**, Caxito, v. 2, n. 1, p. 8-38, jan./jun. 2020.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Ensino Superior**, Campinas, n. 14, p. 13-24, jul./set. 2014.

RIERA, H. E. O papel dos estudantes na construção da extensão universitária na América Latina. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL*, 20., 2023, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: ENANPUR, 2023. Disponível em: <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a2bb0465-6662-4bc9-9964-7b37684c9ab8/content>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. *In: FARIA, D. S. (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 13-29.

SANTOMÉ, J. T. O currículo integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios. [Entrevista concedida a] Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 279-286, jan./abr. 2012.

SANTOMÉ, J. T. Sin muros em las aulas: El currículum integrado. *In: SACRISTÁN, G. J.; GUERRA, M. A. S.; SANTOMÉ, J. T.; JACKSON, P. W.; ACOSTA, J. M. (ed.). Ensayos sobre el currículum: Teoría e Práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 141-147.

SILVA, S. P. **Modernidade/Pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, H. E. da. Pedagogia da Extensão: algumas reflexões emergentes. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 20, n. 45, p. 2-9, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e93945>

SOUSA, A. L. L. **A História da extensão universitária**. Campinas. Editora Alínea, 2010. *E-book*.

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades**, [s. l.], v. 66, n. 67, p. 7-24, jan./mar. 2016.

TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, N. Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos. *In: AROCENA, R.; TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, N.; SUTZ, J.; PEDROSIAN, E. A.; ROMANO, A. (org.). Integralidade: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República, 2011. p. 19-39. (Cuadernos de Extensión, n. 1).

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C.; TREVISOL, M. G. Os jovens universitários na sociedade líquida: análises a partir da perspectiva de Zygmunt Bauman. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24641.064>

*Recebido em 16/02/2025*

*Versão corrigida recebida em 11/11/2025*

*Aceito em 12/11/2025*

*Publicado online em 20/11/2025*