



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

CURRICULARIZAR A EXTENSÃO OU EXTENSIONALIZAR O CURRÍCULO? APORTES TEÓRICOS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO ANTE A ESTRATÉGIA 12.7 DO PNE

SIMONE LOUREIRO BRUM IMPERATORE

ULBRA; FEEVALE

simone@imperatore.com.br

VALDIR PEDDE

UNIVERSIDADE FEEVALE

valpe@feevale.br

JORGE LUIS RIBEIRO IMPERATORE

UNISINOS; FATO

jorge@imperatore.com.br

RESUMO:

O Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, Lei 13.005,2014) define, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, através de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social, o que desafia as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, o currículo e a própria universidade. De cunho bibliográfico, descritivo, e prospectivo, o presente artigo apresenta um breve histórico dos Planos Nacionais de Educação sob a perspectiva do ensino superior *versus* o quadro teórico que resgata a trajetória da extensão universitária no Brasil. Seu objetivo é dimensionar, a partir da observação-participante em instituições comunitárias de ensino superior e em eventos promovidos pelo FOREXT, trajetórias possíveis da implementação da estratégia 12.7. Apresenta a síntese de um mapa conceitual alicerçado na quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão, na reconexão social/territorial das instituições, na ressignificação do ensino superior e no reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária; Currículo; Políticas Públicas.

1. Introdução

A estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei 13.005, 2014) desvela uma transição paradigmática no ensino superior brasileiro: “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”. Quase despercebida dentre outras tantas estratégias para elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior, prenuncia a potencialidade de rompimento com o modelo de universidade vigente no país, a partir da reconexão social/territorial das instituições, da ressignificação do ensino superior e do reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

Em relação ao “modelo vigente de universidade”, a cronologia do ensino superior brasileiro evidencia sua natureza exógena, elitista e funcional, moldada sob influência clerical, colonialista e colonizadora (CUNHA, 2014) e pautada por seu papel econômico como fundamento de políticas desenvolvimentistas. Observa-se uma histórica disputa entre concepções antagônicas de educação que culminam em uma educação conformada ao mercado, caracterizada como prestação de serviços/certificação para o trabalho em detrimento da educação enquanto bem público e, assinalada pela expansão do ensino superior através da multiplicação de instituições privadas não universitárias⁽¹⁾. Nesse contexto, subsiste o estímulo à privatização via diversificação das instituições de ensino superior, mantendo-se sua histórica desigualdade de acesso⁽²⁾, do que resulta uma taxa de escolarização líquida do estrato populacional de 18 a 24 anos de 15,1% (MEC, 2015), muito aquém da meta de 33% determinada pelo PNE aprovado em 25 de junho de 2014.

No tocante à “reconexão social/territorial das instituições” e à “ressignificação do ensino superior” reportamo-nos à promoção do conhecimento-emancipação a partir do diálogo universidade-sociedade e da quadriade extensão-pesquisa-ensino-gestão. Quer seja, segundo Borda (1987) citado por Santos (2011, p.96), “um conhecimento emancipatório que habilite seus membros a resistirem ao colonialismo e a construírem a solidariedade pelo exercício de novas práticas sociais que conduzirão a formas novas e mais ricas de cidadania individual e coletiva” (em atendimento às diretrizes do Art. 2º. do PNE⁽³⁾). Ao delimitarmos a quadriade extensão-pesquisa-ensino-gestão, mais do que um jogo semântico, propomos a redefinição do currículo a partir da extensão, que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica. Não a ordem inversa que se impõe no modelo vigente, que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do “negócio educação” e marginaliza a extensão, conformando-a, ora a práticas assistencialistas, ora a um balcão de negócios universidade-empresas (BOTOMÉ, 1996), ora, exclusivamente, a cursos (complementaridade curricular) e eventos (publicização do saber acadêmico).

Ainda, o reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo pauta-se na universalização da extensão e ou na extensionalização do currículo em consonância ao conceito de Extensão defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012), quer seja: “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã”. Uma extensão que transpõe suas contradições históricas e polissemia e se reconfigura em programas e projetos para além de um canal de comunicação e legitimação de saberes hegemônicos ou mera prestação de serviços assistencialista, mas espaço de construção do conhecimento, portanto, processo dialógico, crítico, reflexivo, educativo, científico, interdisciplinar e emancipatório.

De cunho bibliográfico, descritivo, e prospectivo, o presente artigo apresenta um breve histórico dos Planos Nacionais de Educação sob a perspectiva do ensino superior *versus* o

quadro teórico que resgata a trajetória da extensão universitária no Brasil. Seu objetivo é dimensionar, a partir da observação-participante em instituições comunitárias de ensino superior e participação em eventos promovidos pelo Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias -FOREXT- as trajetórias possíveis da implementação da estratégia 12.7 lastreada em uma práxis coerente com a natureza e missão das instituições comunitárias brasileiras. Consolidamos, ainda, as discussões virtuais (em curso) e partilha de experiências na Red Latinoamericana y del Caribe de Extensión Universitaria⁽⁴⁾. A questão norteadora que orienta o estudo é “Como estruturar um currículo sustentado por programas e projetos de extensão em atendimento à estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 coerente com a natureza e missão das instituições comunitárias brasileiras”?

2. Breve Histórico Ensino Superior Brasileiro e Planos Nacionais de Educação

Antes de historiar-se o Ensino Superior no Brasil, convém levantar alguns dados sobre as universidades no “Velho Mundo” e seu funcionamento pois será baseado nestes modelos que, aos poucos, no Brasil, serão criadas as primeiras instituições universitárias. Iniciamos nossa digressão nos ocupando das universidades da Idade Média, as quais estavam voltadas, essencialmente, para a formação intelectual do clero e que, dado seu estado embrionário, operavam sobre um modelo que ficou conhecido como o modelo tradicional, de cátedras. Contudo, com o passar dos anos, no Renascimento, a elite passou a frequentá-las, época em que as universidades recebem o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, além da Reforma e Contra Reforma. Fato que, na sequência, implicou na profissionalização das ciências e em uma série de descobertas científicas, tanto na época do Iluminismo quanto na época da Revolução Industrial.

Período esse que se caracteriza, conforme Trindade (1999, p.11) como um momento que, a partir do século XVII foi “marcado por descobertas científicas em vários campos do saber” e, também, pelo Iluminismo no século XVIII “com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da revolução industrial inglesa” o que levou a que a universidade começasse “a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX”. Contudo, com os avanços tecnológicos e a compressão da relação espaço-tempo (HARVEY, 1993) derivados da primeira revolução industrial, a dinâmica da vida moderna fez com que a universidade mais uma vez redirecionasse seus rumos e se adaptasse as novas necessidades da sociedade de modo que, acaba voltando-se para a formação especializada, ligada a carreiras acadêmicas específicas e à formação de profissionais liberais e diplomatas. No entanto, as universidades não seguem um mesmo modelo pois, após o século XVII, refletindo os impactos e contradições da relação ciência-universidade-Estado, após a Revolução Francesa, a universidade rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas, subordinando-se ao Estado.

Desse processo de subordinação, enquanto instrumento do poder imperial, emerge uma crise identitária dentro da universidade. Crise essa que resulta num amadurecimento da concepção de uma universidade que passa, a partir de então, a alicerçar-se no trabalho científico, estruturado a partir da concepção de uma universidade que, como escreve Trindade (1999, p. 18), estava pautada na “indivisibilidade do saber e do ensino da pesquisa” algo que, ia de encontro e se chocava com o modelo das escolas profissionais napoleônicas, tão comuns naquele tempo. Acompanhando Cunha (2014) que apresenta uma breve cronologia da gênese do ensino superior brasileiro, marcado pela sua origem clerical, estatal e militar, destacamos que em 1553 começam a funcionar os cursos de Artes e Teologia na Bahia. Na sequência, são criadas instituições de ensino superior nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão e Pará. Também, é importante observar que com a vinda da Família Real para o Brasil, em

1808, foram criadas escolas médicas na Bahia e Rio de Janeiro, seguindo o modelo napoleônico de cátedras isoladas.

Verifica-se, ainda, a criação da Academia Real Militar da Corte (1810) e da Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820). Em 1827, D. Pedro I cria os cursos de Direito em São Paulo e Olinda e somente em 1874, o ensino de engenharia passa a ser ofertado em estabelecimentos não militares. Cunha (2014) complementa o resgate histórico do ensino superior brasileiro colocando que “desde então, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação dessas faculdades isoladas - Medicina, Engenharia, Direito” mas que, com o tempo “outras faculdades surgiram nesse quadro, permanecendo isoladas ou sendo incorporadas às universidades tardiamente”. Eram elas, as escolas ou faculdades de Odontologia, de Arquitetura, de Economia, de Serviço Social, de Jornalismo, de Filosofia, de Ciências e Letras, entre outras.

Ainda durante o período imperial e seguindo-se à vinda da Família Real para o Brasil, cátedras⁽⁵⁾ se agregam a cursos e, por sua vez, passam a constituir-se em academias. Mas, ainda durante muito tempo, o ensino superior continuará sendo de monopólio estatal e centralizado pelo Estado. Diverso ao que se observa no Brasil, tem-se que, os países da América espanhola tiveram suas primeiras universidades ainda no século XVI, seguindo o modelo medieval vigente na Europa. Observa-se que houve no Brasil, certa desvalorização do ensino superior em função de sua origem tardia e de uma história universitária que se vincula a um processo de perpetuação de desigualdades, de servidão ao Estado e/ou ao mercado.

Detendo-se especificamente ao século XX, Martins (2014) sintetiza os marcos da história da universidade brasileira, destacando a ampla reforma educacional promovida por Vargas em 1931 que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades. Neste sentido, tem-se que o período de 1931 a 1945 foi marcado, sobretudo, pela disputa de lideranças laicas e católicas pelo controle da educação e a implantação de universidades católicas. Já, de 1945 a 1968 assiste-se à luta do movimento estudantil e de jovens professores pela defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e da reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública.

Ademais, a partir desse processo modernizador levado adiante pelo primeiro governo Vargas, após 1930, ocorre uma concentração urbana fomentada pelo crescimento da industrialização. No plano político, há um crescimento do espaço para as classes médias urbanas “ainda que sob bases corporativas, repressivas e desmobilizadoras” (Souza, 2012 p.153). Para dar conta de demandas e proposições de professores reunidos na Academia Brasileira de Ciências em 1916, e de outros presentes na Associação de Brasileira de Educação em 1924 é que, se inicia a advogar a criação de um Ministério da Educação. Dessa feita, tem-se que isso somente irá ocorrer com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, momento em que, este cria o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, promulga o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (mesmo que naquele momento somente existissem duas no país), o qual, permaneceu em vigor até 1961 (OLIVEN, 2002).

Já na década de 1950, há uma grande mobilização da UNE e intelectuais para a ampliação da autonomia administrativa das universidades bem como a necessidade delas serem espaços de aprofundamento democrático. Pois, nesta época, já havia uma enorme mobilização em defesa da “Escola Pública”, bem como propostas para inovação da educação e cultura defendidas pela União Nacional de Estudantes-UNE e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, entre outros. Contudo,

Com o Golpe militar de 1964, todas estas iniciativas foram desativadas. E a bandeira da Reforma Universitária, defendida pelo Movimento Estudantil foi incorporada pelo Estado, mas de maneira desvirtuada. A tendência do controle privado do ensino público, que já podíamos observar com a aprovação da LDB de 1961, principalmente no substitutivo Lacerda de caráter liberal, vetando o monopólio do

ensino pelo Estado e defendendo a iniciativa privada, são ampliadas pelo regime militar e sustentada até os dias atuais (FIGUEIREDO, 2005).

Nessa conjuntura, o primeiro Plano Nacional de Educação data de 1962⁽⁶⁾ e, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, não se configurou em um plano de diretrizes para a educação brasileira, mas em uma normatização do rateio orçamentário para os três níveis de ensino. Segundo Azanha (1993), após a iniciativa pioneira de 1962 e suas revisões, sucederam-se, em 30 anos, mais de dez planos de educação, parcialmente executados, revistos e abandonados pela ausência de integração ministerial, insuficiência de recursos orçamentários e carência de vontade política: a educação não era prioridade no Brasil e se desenvolvia a deriva e revelia do poder público.

Já a Reforma Universitária de 1968 propôs um modelo de universidade pautado pelo ensino e pesquisa, voltado à produção do conhecimento. Foram abolidas as cátedras vitalícias e foi introduzido o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica e foi criada uma política nacional de pós-graduação. Contraditoriamente às inovações elencadas, o ensino privado reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, como muito bem registra FERNANDES (1975).

Disso decorre, segundo Santos e Cerqueira (2014) que, “[...] tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar”. Desta forma, por mais estranho que possa parecer tem-se que, de fato, a repressão política somente favoreceu a expansão do ensino superior e que, esse crescimento, essencialmente, se deu no âmbito do setor privado. Contudo, ao mesmo tempo em que permitiu seu crescimento, o regime militar e de exceção pelo qual passou o Brasil de 1964 a 1985, também coibiu ferrenhamente sua expansão rumo a uma universidade crítica e democrática pois, reprimiu o pensamento político no meio acadêmico de tal maneira que, esse, apenas passou a formar mão de obra qualificada para o mercado (consumidor e de trabalho), atendendo às recomendações dos organismos internacionais.

Com a criação de novas universidades particulares, constituídas, sobretudo, a partir de faculdades integradas, raramente incorporou-se o ideal da indissociabilidade entre ensino e pesquisa estabelecendo-se, nestas, uma lacuna entre o preceito constitucional e a realidade observada. Na cronologia do ensino superior brasileiro, cabe destacar na década de 80, marcada pela estagnação do ensino superior, pela expansão do ensino privado noturno, pelos processos de fusão e incorporação de pequenas instituições, tem-se, também, que se, por um lado, a Carta Constitucional de 1988 viabilizou, pela primeira vez, o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação, ao vincular, obrigatoriamente, recursos orçamentários (18% das receitas da União e 25% dos Estados), por outro, a indefinição da operacionalização e corresponsabilidades dos entes federados retardou em quinze anos a regulamentação dos preceitos constitucionais, o que ocorreu somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A década de 90, por sua vez, é marcada pela normatização do ensino superior através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, Lei 9.394, 1996), pelo estabelecimento de padrões mínimos de referência, pela instituição de processos avaliativos, de reconhecimento periódico de cursos e de reconhecimentos institucionais, aos quais, alia-se a criação do ENEM como alternativa ao vestibular, assim como, no âmbito do Estado, inicia-se um processo de abandono e precarização das instituições públicas. Neste sentido, como muito bem escreve Saviani (2006), a LDBEN “reflete em seu ideário uma concepção produtiva de educação” que remonta à década de 50, a qual, atrelava a organização

do sistema de ensino como um todo a uma estreita e inequívoca relação com o desenvolvimento econômico do país.

Diógenes (2014) destaca que no final do século XX e início do século XXI, profundas mudanças provocadas pelo processo de globalização e mundialização do capital acarretaram novas exigências ao Estado e, por consequência, profundas mudanças na educação sob influência de agências de financiamento como a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL e o Banco Mundial – BM. Nesse cenário, a política educacional brasileira do período deve ser avaliada sob o contexto das reformas neoliberais implementadas pós 1990, estas, alinhadas à necessidade de formação de mão de obra qualificada e educacionalmente credenciada tanto no âmbito da gestão pública e privada quanto nos setores industriais de tecnologia de ponta, dependentes de pesquisa científica.

O segundo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei 10.172, 2001), com vigência de dez anos resulta, assim, por um lado, como fruto da ação coletiva de educadores, estudantes, pais de alunos, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (o chamado “PNE da Sociedade Brasileira”) e, por outro, como um esboço de PNE elaborado às pressas pelo governo (em resposta às pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), marcado pela expressão da política do capital financeiro internacional e da ideologia das classes dominantes e se pauta, sobretudo, na centralização da formulação e gestão da política educacional na esfera federal, com clara e progressiva intenção de tornar esse ensino privado no futuro.

Assim sendo, o que temos no PNE nada mais é que o produto de dois projetos antagônicos e, apoia-se nos ditames da política educacional imposta pelo Banco Mundial e resulta de um arremedo de participação popular, mediada por técnicos comprometidos com a proposta governamental e indiferentes às teses geradas pela mobilização social; e, um simulacro legislativo uma vez que, com os vetos presidenciais, o PNE se reduz a mera carta de intenções.

De 1995 a 2002 a característica marcante da educação superior brasileira pauta-se por seu papel econômico como fundamento da política desenvolvimentista vigente. De 2003 a 2014, observa-se uma proposta de ressignificação do ensino superior brasileiro, alinhado ao novo-desenvolvimentismo e ao pacto social redistributivo e, culminando com o aumento substantivo de vagas e instituições; com a alteração da distribuição das instituições, regional e nacionalmente; com a redefinição da relação entre formação-pesquisa-inovação e o papel da Extensão; com o reconhecimento do déficit social do acesso ao ensino superior por exclusão de grupos vulneráveis e a adoção de políticas afirmativas. Observa-se a expansão e interiorização das vagas no ensino público, com a criação de dezoito novas universidades e trinta e oito institutos federais, (estes últimos orientados à formação profissional) e pelo crescimento exponencial das chamadas “vagas públicas” em instituições privadas através de bolsas⁽⁷⁾ e da ampliação do financiamento estudantil-FIES.

Quarenta e três meses de tramitação do terceiro PNE, intensa participação da sociedade através conferências/fóruns (3,5 milhões de brasileiros) e aprovação sem vetos pela Presidente Dilma Rousseff, configuram a trajetória do PNE 2014-2024. Alicerçado na estruturação de um Sistema Nacional de Educação, o referido plano configura-se como política de Estado, envolvendo todas as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação através de um regime de corresponsabilidade governo-sociedade-profissionais da educação.

Nesse conjunto de circunstâncias, o PNE 2014-2024 estabelece metas de ampliação do número de matrículas na graduação e pós-graduação *stricto sensu* (Metas 12 e 14)⁽⁸⁾ e de qualificação docente (Meta 13)⁽⁹⁾, relacionadas à reestruturação político-pedagógica do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, à expansão do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES - para graduação e pós-graduação (inclusive

stricto sensu), presencial e a distância; ao aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, à ampliação da educação a distância. Aprofunda-se a multiplicação de “vagas públicas” em instituições privadas via Programa Universidade para Todos – PROUNI e financiamento público estudantil – FIES⁽¹⁰⁾. Ainda, a inserção das instituições comunitárias brasileiras na modalidade pública, conforme a Lei nº 12.881/2013⁽¹¹⁾ possibilitará a alavancagem estatística de matrículas no ensino superior público dos atuais 26% para 43%, estratégia que, matematicamente, promove o atingimento da meta global de 40% de matrículas no ensino superior proposta no PNE.

3. Trajetória da Extensão Universitária no Brasil

Destaca Jezine (2014) três concepções ideológicas que se materializam na extensão universitária brasileira: a) a primeira concepção forjada desde sua origem sob a ótica de atendimento das demandas sociais através da prestação de serviços/assistencialismo caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução (imediate, superficial e paliativa) de problemas sociais; b) a segunda concepção, formulada no cerne dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária – sociedade; c) a terceira concepção, muito próxima da primeira, concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista de balcão e captação de recursos. Cabe-nos apontar a pertinência da segunda concepção de extensão apresentada por Jezine com a proposta do PNE 2014-2024 e o compromisso em promover a integração da extensão ao currículo sem corromper seu sentido epistemológico, sua essência crítico-subversiva e sua lógica interdisciplinar.

Quer sob a influência do modelo europeu de cursos e conferências, quer seguindo o padrão norte-americano de prestação de serviços, a extensão brasileira forja-se desarticulada das funções acadêmicas de ensino e pesquisa, com a finalidade de propagação dos princípios nacionalistas e assunção do compromisso social da universidade. Compreendida como instrumento disseminador das ciências, artes e letras, a extensão revela o autoritarismo da universidade em “estender” o conhecimento científico (e verdadeiro) a quem não sabe. . Tais práticas estavam legitimadas no Estatuto das Universidades Brasileiras com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, destinando-se “à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL, Decreto 19.851, 1931).

Alfabetização de jovens e adultos, extensão rural e propagação da cultura marcaram a história da extensão universitária no Brasil, concretizando ações em direção ao compromisso da universidade com as classes populares, de forma a instrumentalizá-las e conscientizá-las de seus direitos. Entretanto, se no Estado Novo a extensão sofre com a vigília (e censura) do Estado, cumprindo um papel de legitimação do governo sob a proposta de elevar o nível de cultura do povo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 4.024, 1961) seu escopo de ação resume-se à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos.

Na sequência, a Lei 5.540/68 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro, referindo-se de forma secundária e superficial à extensão, perpetuadas as duas concepções historicamente situadas (cursos livres e prestação de serviços) e determinou que as instituições de ensino estendessem à comunidade, suas atividades de ensino e os resultados da pesquisa (NOGUEIRA, 2005). Realizada por estudantes, em caráter opcional e sem participação docente, a extensão mantém-se desarticulada das demais atividades acadêmicas. Saliente-se que o texto legal aproxima as políticas educacionais

brasileiras ao modelo norte-americano, nesse sentido, a ênfase extensionista consolida-se como prestação de serviços através dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, do Projeto Rondon e do Campus Avançado, projetos desenvolvidos nacionalmente.

Nogueira (2005) ressalta que a primeira Política de Extensão data de 1975, centralizando a competência do MEC na proposição de diretrizes extensionistas para as universidades, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária. O referido plano constituiu um marco, apresentando as seguintes inovações: a) mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista: organizações, outras instituições e populações de um modo geral (descolando-se da clientela historicamente atendida); b) estabelecimento da relação ensino-pesquisa-extensão; c) instituição da relação dialógica universidade-sociedade através das trocas entre o saber acadêmico e o saber popular (em oposição ao autoritarismo até então verificado); d) ampliação do rol de atividades de Extensão: cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária; participação docente e discente no desenvolvimento das atividades extensionistas.

Destacamos que nos anos 80 proliferaram-se atividades extensionistas nas universidades, nas mais diferentes modalidades: de eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento, venda e prestação de serviços a projetos de ação comunitária. O cunho emancipador e assistencialista convivem, simultaneamente e, paulatinamente, emerge o cunho mercantilista. Nesse cenário, as discussões sobre a extensão, proposição de diretrizes e interlocução com o MEC, passam a ser capitaneadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas – FORPROEX, fundamentadas na função social da universidade a partir da conciliação de objetivos acadêmicos e comunitários; na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; no caráter interdisciplinar da ação extensionista, na necessidade de institucionalização da Extensão nas universidades e no próprio MEC; no reconhecimento do saber popular e a valorização da troca de saberes universidade-sociedade; na necessidade de financiamento estatal da ação extensionista (NOGUEIRA, 2005). Some-se às articulações do FORPROEX, a atuação, a partir de 1998, do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias - FOREXT, com destaque para o alinhamento de referenciais para a Extensão universitária e suas práticas entre as instituições de ensino superior de natureza comunitária- ICES (FOREXT, 2013).

As diferentes concepções de extensão transcendem as questões conceituais e apontam as concepções ideológicas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, na legislação, nas políticas públicas, nas instituições de ensino. Nessa caminhada, depreende-se que a extensão transitou do enfoque de fóruns de cultura/difusão do conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira. Entretanto, coexistem práticas assistencialistas e mercantis direcionadas à alocação de recursos extraorçamentários via prestação de serviços, oferta de cursos livres e parcerias universidade-empresas desconexas à proposta curricular.

4. Metodologia e Resultados: trajetórias possíveis ante a estratégia 12.7

Inicialmente cabe destacarmos a intencionalidade de refletir e interpretar as premissas do PNE e seus impactos na resignificação do currículo, da extensão, do ensino superior e, por conseguinte, da universidade brasileira. Para tanto, inicialmente compilamos o arcabouço teórico-conceitual e legal que baliza o ensino superior brasileiro sob o enfoque dos Planos Nacionais de Educação e a história da extensão universitária. Sintetizamos as observações, premissas e diretrizes registradas nos diários de campo nos seguintes eventos: a) XXI

Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, intitulado: Curricularização da Extensão nas ICES: Desafios do PNE 2014-2024 e Assembleia Nacional do FOREXT, Campinas, SP, nos dias 24 e 25 de novembro de 2014; b) Reunião da Câmara Sul de Extensão Universitária, Criciúma, SC, em 30 de março de 2015; c) Fórum de Extensão do Mercosul, promovido pela Universidade de Passo Fundo-UPF e Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - UNICEN, sediado pela UPF, Passo Fundo, RS, nos dias 11, 12 e 13 de agosto de 2015 sob a temática: Tecendo processos de curricularização da Extensão. Consolidamos, ainda, as reflexões acerca da observação-participante da dinâmica extensionista em universidades comunitárias e das discussões virtuais (em curso) e partilha de experiências na Red Latinoamericana y del Caribe de Extensión Universitaria. O caminho metodológico foi delineado com vistas a retratar os caminhos percorridos nos bastidores da gestão acadêmica, com vistas a prover respostas, mesmo que parciais e provisórias, à questão problema: “Como estruturar um currículo sustentado por programas e projetos de extensão em atendimento à estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, coerente com a natureza e missão das instituições comunitárias brasileiras?”

As discussões dos dois primeiros eventos, realizados em Campinas e Criciúma, sinalizaram a preocupação com o aspecto quantitativo a cumprir e os critérios de inserção curricular da extensão; a universalização da participação discente em programas e projetos de extensão em função do perfil de alunos trabalhadores, também pautou as manifestações dos gestores; a viabilização de ações extramuros nas comunidades⁽¹²⁾, considerando o número de acadêmicos envolvidos e, por fim, os impactos, administrativos (política institucional, estruturas de gestão, sistema de informação, sistematização da extensão), orçamentário (investimentos exigidos e fontes de financiamento) e político-pedagógicos (formação docente, rediscussão da proposta pedagógica dos cursos a partir da extensão enquanto função acadêmica). Ao mesmo tempo, a preocupação com a “curricularização da extensão” a partir de soluções simplistas, estéticas e superficiais que comprometam o conceito, a ética, a práxis e o legado da extensão, o que Imperatore e Pedde (2015) definiram como “armadilha do currículo”. Tais discussões se perpetuam em busca de reconfigurações possíveis, para evidenciá-las, destacamos um trecho da Carta do Fórum de Extensão do Mercosul (2015):

A desconstrução do foco percentual de curricularização (10%) e a defesa de 100% das atividades curriculares, efetivamente indissociáveis (não integradas), ensino-pesquisa-extensão constituiu o ponto alto do debate. Também a compreensão da aprendizagem como um processo de mover desejos, de ir além da razão instrumental, do racionalismo cartesiano. Mobilizar para a busca do conhecimento é apaixonar-se pelo conhecimento e nosso essencial desafio.

A polissemia e contradições da extensão ficaram evidentes em cada um dos eventos em muitas falas, evidenciando a insuficiente formação de gestores e docentes em extensão, por vezes o desconhecimento da Política Nacional de Extensão, por vezes a concepção de extensão como responsabilidade social da instituição, ou como prestação de serviços e potencial captadora de recursos, raras vezes, como função acadêmica. A extensão marginal ao currículo (e à universidade), efetivada em grande medida através de cursos e eventos, prestação de serviços e parcerias externas, encontra-se distante da extensão como cogeradora de conhecimentos, integrada à proposta de formação curricular e seu potencial transformador da sociedade (a partir da transformação da própria universidade e sua territorialização). Para evidenciar os reais obstáculos na integração curricular da extensão, citamos um outro trecho da Carta do Fórum de Extensão Universitária do Mercosul (2015):

A participação dos colegas brasileiros adicionou desconstruções e desnudou “pontos cegos” ao pensar Extensão sob a lógica curricular, evidenciando que, para além de um campo de disputa de projetos antagônicos, os limites e tensionamentos da curricularização da Extensão não estão no marco legal, no mercado, nos órgãos reguladores, mas dentro das instituições de ensino e da limitação de pensar currículo

ainda de forma industrial. Nesse contexto, mister a reflexão de experiências e lições aprendidas, de pressupostos e perspectivas, de mundo, de sujeitos e, por conseguinte, de universidade. Ainda foram apresentados os pressupostos exógenos, europeus e norte-americanos, que orientam a práxis extensionista no Brasil, como uma análise necessária para, lucidamente, discernirmos o visível e o possível no desafio da curricularização.

A subordinação das funções acadêmicas às políticas de gestão é evidenciada na defesa de rateios matemáticos, arranjos e combinações do currículo (atividades semipresenciais, disciplinas específicas, horas complementares etc), desnudando a disputa de “territórios curriculares”, em detrimento da efetivação das políticas acadêmicas coerentes com a retórica dos documentos institucionais. Entretanto, a defesa da quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão, surge paulatinamente e, vem ganhando força nas discussões em curso. Some-se ao exposto, a “babelização” das discussões sobre a estratégia 12.7 através de diferentes fóruns que não dialogam entre si (Fórum de Graduação, Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação, Fóruns de Extensão). Citamos um trecho do FOREXT (2014) onde são registrados os desafios apresentados às ICES:

O compartilhamento de experiências enriqueceu as reflexões e delineou como desafios às ICES:

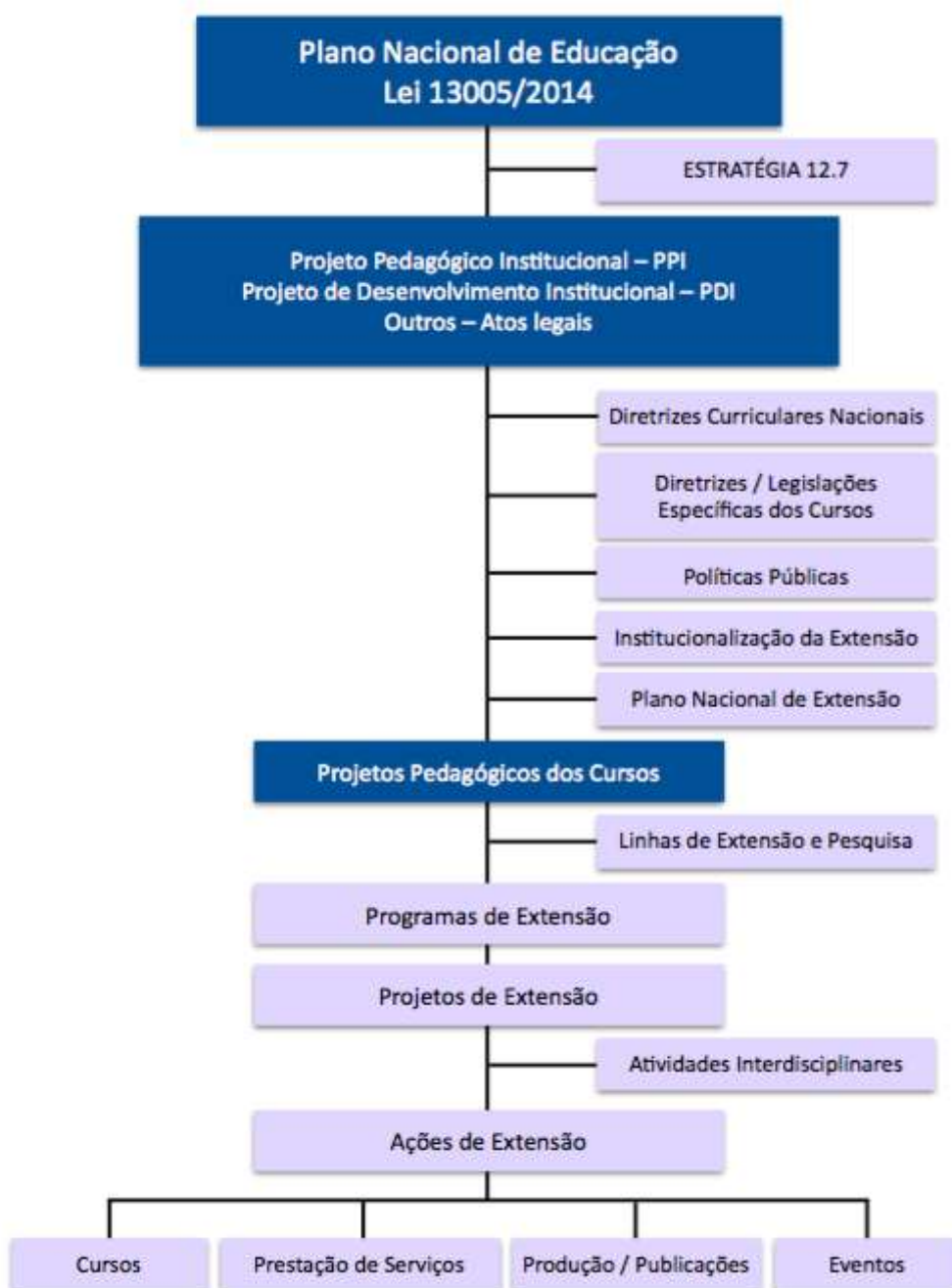
- a) participar do diálogo entre MEC e segmentos universitários na elaboração do Plano Nacional de Extensão;
- b) promover ampla discussão da temática curricularização da extensão, através do diálogo interdisciplinar e intersetorial, dentro da universidade, bem como integrar a discussão nos demais fóruns de pró-reitores, ABRUC, MEC e CNE;
- c) promover a valorização da carreira do docente extensionista;
- d) integrar extensão-graduação-pós-graduação;
- e) promover o planejamento e avaliação institucional da Extensão com a participação de parceiros externos, públicos atendidos, docentes, discentes e gestores institucionais;
- f) delimitar indicadores de avaliação da extensão universitária;
- g) estruturar um cronograma progressivo de implementação da estratégia 12.7.

Às problematizações e encaminhamentos dos eventos elencados, some-se a observação da dinâmica extensionista (10 projetos, 14 professores e 19 alunos) em instituições comunitárias de outubro/2014 a agosto/2015, bem como o diálogo com coordenadores de cursos de Licenciaturas presencial e EAD (12), Medicina (1), Pedagogia (2), Administração (1) e Contabilidade (1) acerca da meta 12.7. A observação-participante em projetos de extensão, o diálogo com professores e alunos participantes, ratificou o caráter crítico-reflexivo do fazer extensionista e a intersecção de demandas/objetivos comunitários e objetivos acadêmicos. Nas falas, o registro reiterado da mudança de perspectiva de sociedade, de políticas públicas, de cidadania. Pelos alunos, o destaque ao aprendizado e aplicação de conhecimentos, a valorização de saberes populares e culturas distintas, o despertar para dilemas sociais. A potencialidade dos projetos extensionistas para desenvolvimento de pesquisas também foi ressaltada. Entretanto, as limitações em relação ao número de bolsas de extensão era enunciada pelo pequeno número de alunos participantes dos projetos (a maioria como voluntários para integralização de horas complementares).

Os professores por sua vez, ressaltam a experiência extensionista como retroalimentadora de sua ação de ensino-aprendizagem e locus de integração ensino-pesquisa. Entretanto, destacam a marginalidade da extensão ao currículo (apenas um projeto extensionista integrava o projeto pedagógico do respectivo curso), elencam a desvalorização da prática extensionista na carreira e remuneração docente, a dificuldade de publicações em periódicos qualificados, o insuficiente financiamento de projetos de extensão (carga horária, bolsas, logística, recursos materiais), a indiferença da formação docente à extensão, as

dificuldades operacionais de projetos em cursos EAD (dada a estrutura jurídico-administrativa dos polos), a burocratização da extensão e sua incipiente sistematização efetiva. Quando consultados sobre trajetórias possíveis de implementação da meta 12.7, destacaram, inicialmente, a preocupação com a extinção da extensão e o aviltamento de sua natureza interdisciplinar (“disciplinar a extensão questionaram incrédulos?”). Apontaram, ainda, a preocupação com a universalização da participação discente, em função do perfil de alunos trabalhadores. Não obstante, declararam a importância do PNE para a valorização da extensão. À medida que discussões foram ampliadas, sugestões começaram a ser enumeradas por professores, alunos e gestores, num processo de alinhamento de conceitos, políticas acadêmicas e públicas e partilha de experiências/vivências que sintetizamos na figura 1.

Figura 1 – Mapa conceitual de implementação da estratégia 12.7 do PNE



Fonte: elaborado pelos autores

Em linhas gerais, o PNE alicerça os documentos institucionais (PPI, PDI, Regimentos, Regulamentos, Portarias, outros) e, associado às DCNs, diretrizes e legislações específicas dos cursos, políticas públicas aderentes aos cursos e Política Nacional de Extensão, orienta a institucionalização do fazer extensionista e sua sistematização em programas e projetos que atendam, reciprocamente, a objetivos/demandas comunitárias e a objetivos de formação acadêmica (competências, habilidades, atitudes). Parte-se do conceito de Programa definido pelo MEC (2014) “conjunto articulado de projetos e outras ações extensionistas de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, executado a médio e longo prazos por alunos orientados por um ou mais docentes da instituição”.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos são delimitadas as linhas de extensão e pesquisa que orientarão o escopo de programas de extensão, aos quais estarão vinculados projetos (conjunto de ações estruturadas, com periodicidade e objetivos definidos) cujas ações serão efetivadas através de atividades interdisciplinares (diagnósticos/avaliações/levantamentos, atividades culturais e esportivas, prestação de serviços/assessoria/consultoria, extensão tecnológica, cursos, eventos, produção/publicações/produtos, outros). Tais atividades poderão estar vinculadas a disciplinas específicas dos cursos que contemplem atividades comunitárias em seus planos de ensino e processos avaliativos e ou poderão ser desenvolvidas em programas/projetos transversais com creditação curricular regulamentada.

Em quaisquer das alternativas, cabe destacar a necessidade de uma definição institucional de educação coerente com a identidade comunitária das instituições e, lastreada na quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão. Operacionalmente, prescinde-se do mapeamento da práxis extensionista em cada um dos cursos *versus* as demandas sociais e territoriais que balizarão a definição de linhas de extensão e pesquisa aderentes à proposta pedagógica. Exige-se, ainda, um sistema de informações adequado aos registros, gestão, evidencição e avaliação da ação extensionista, formatado de acordo com a política institucional de extensão. O investimento permanente em formação em extensão, para gestores, docentes e discentes, bem como a formalização de parcerias com entidades sociais constituem condições *sine qua non* para levarmos a efeito a implementação da estratégia 12.7 do PNE..

5. Considerações Finais (ainda que inconclusas)

O desafio apresentado às instituições comunitárias de ensino superior ante a estratégia 12.7 do PNE revigora sua natureza e identidade a partir da valorização da ação extensionista como elo (com a sociedade) orientador da pesquisa, do ensino e da gestão. Mais do que a integração da extensão ao currículo/curricularização, o que se propõe é a efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimentalização disciplinar, da sala de aula como único ethos de aprendizagem, da promoção da (re) territorialização da universidade. Mais do que um projeto genérico de curricularização, é preciso (re) pensar a singularidade de cada projeto pedagógico e a proposta política com a qual nos comprometemos: Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais?

Defendemos o movimento de aproximação da universidade com a sociedade na perspectiva de enfrentamento de pautas reais, relação com empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais, entidades públicas, entre outros. Ressignificando, efetivamente, o currículo, de forma a evitarmos a mera inserção de “apêndices”, que tratem de forma desconexa a formação acadêmica lastreada pela quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão. Propomos reflexões fundamentadas na práxis extensionista (e na escuta dos

protagonistas dessas ações: docentes, discentes e comunidades), na institucionalização do fazer extensionista à luz da política nacional vigente, na sua sistematização em sistemas informacionais (que deem conta do registro, controle/monitoramento, avaliação e evidenciação). Eis nossos pontos de partida, cientes de que há um longo caminho a trilhar.

Notas Explicativas

(1) Conforme dados do MEC (2015), em 2013 o Brasil contava com 2.391 instituições de Ensino Superior (IES), entre públicas (301) e privadas (2.090), destas, 195 de natureza universitária e 2.196 não-universitárias (140 centros universitários, 2.016 faculdades, 40 institutos federais de educação e centros federais de educação tecnológica). Neste universo de instituições ditas privadas, temos 64 instituições comunitárias qualificadas segundo a Lei nº 12.881/2013 (ABRUC, 2015).

(2) O montante aproximado de acadêmicos matriculados é de sete milhões (3,9 milhões em instituições universitárias), sendo cerca de 5,4 milhões (74%) na rede privada e outros 1,9 milhões na rede pública (26%).

(3) Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (grifos dos autores).

(4) <http://redvinculacion.ning.com/>

(5) “D. João VI não criou Universidades no Brasil, optando pelo sistema de cátedras, unidades de ensino de extrema simplicidade, formadas por professores que, com seus próprios meios, ensinavam seus alunos em locais improvisados, cobrando pelo serviço” (RAMOS, 2011). Este sistema perdurou até 1813.

(6) O de 1937 não passou da fase de anteprojeto

(7) Oriundas da concessão de incentivos fiscais - PROUNI e ou do programa de estímulo à reestruturação e fortalecimento das instituições de ensino superior – PROIES.

(8) Como citado anteriormente, para a graduação a meta é uma taxa líquida de matrícula de 33% do estrato populacional de 18 a 24 anos; para a pós-graduação *stricto sensu*, a meta é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

(9) Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

(10) Dados do MEC/SIS PROUNI (2014) atestam que em torno um milhão e trezentos mil, ou seja, 19% dos alunos das IES privadas são bolsistas do PROUNI e quase 15% do total de alunos do ensino superior brasileiro (1.273.699 alunos em 2013) Some-se ao universo de bolsistas PROUNI, 1,5 milhão de alunos favorecidos com o FIES, conforme dados do FNDE/SIS FIES (2014).

(11) Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. § 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei. § 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais. § 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico. § 4º **As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade** (grifos dos autores).

(12) Em determinado momento definida como “invasão da universidade na comunidade”, o que nos causou estranhamento, dada a natureza comunitária das instituições em estudo.

Referências Consultadas:

ABRUC. **Instituições Comunitárias**. Disponível em < <http://www.abruc.org.br/>> Acesso em 01 agosto 2015

ALMEIDA NETO, Manoel. **A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil**. In: FAHEL, Murilo; RAMBLA, Xavier; LAZZAROTTI, Bruno; BRONZO, Carla (Orgs). *Desigualdades Educacionais & Pobreza*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

AZANHA, J. M. P. (1993). **Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>> Acesso em 26 dez 2014

BOTOMÉ, S. P. (1996). **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1962. Recuperado em 09 de novembro, 2014, de <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>>

BRASIL. **Lei 5.540/68**, de 28 de novembro de 1968 (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado em 09 de novembro, 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 14 dezembro, 2014, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>

BRASIL. **Lei 12.881**, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 29 junho 2014.

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. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dcret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>

CUNHA, L. A. (2007) **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. Disponível em <[http://www.densf.xpg.com.br/ensino superior e universidade no brasil.doc](http://www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc)>. Acesso em 14 dez 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação: texturas e tessituras do Programa Mais Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>> Acesso em 07 dez. 2014.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975

FIGUEIREDO, E. S. A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história**. REVISTA DA UFG - Tema ENSINO SUPERIOR. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005.

FOREXT. **Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES (2013)**. Disponível em http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf Acesso em 12 março 2015.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária (2012)**. Disponível em <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em 14 dezembro 2014.

FOREXT. **Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES**. Disponível em <http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf> Acesso em 10 dez 2013.

FOREXT. **XXI Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e a XVI Assembleia Nacional**. Campinas, 2014. Carta de Campinas

FÓRUM DE EXTENSÃO DO MERCOSUL. UPF, Passo Fundo, RS, 2015. **Carta do Evento**. Disponível em <<http://redvinculacion.ning.com/>> Acesso em Agosto 2015.

GURGEL, R. M. (1986) **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticção?** São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Loyola, 1993.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum Imperatore; PEDDE, Valdir. “**Curricularização**” da **Extensão Universitária no Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Disponível em

[http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf) Acesso julho 2015.

JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em 14 dez 2014.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. **Universidade no Brasil**: a ideia e a prática. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/450/455>. Acesso em 07 dez. 2014.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino Superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001 Acesso em 14 dez. 2014.

MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Graduação 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 01 agosto 2015

MEC. **Edital PROEXT 2014**. Disponível em file:///C:/Users/Jorge/Downloads/EditalProext014_09_2013.pdf Acesso em 21 jul 2014.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, Susana Arrosa Soares. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior; trajetória histórica e políticas recentes**. Disponível em <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>> Acesso em 14 dez 2014.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Coleção Educação Contemporânea, 2ª ed. Autores Associados, 2006, p.12-54.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, UFMG, 2012.

SPELLER, Paulo. **Ensino Superior: prioridades, metas, estratégias e ações**. IN: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Orgs). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos..** Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/756>> Acesso em 12 dez 2014.

TRINDADE, Hégio (Org). **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: **Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007> . Acesso em 26 dez. 2014.