
Por uma dada história da extensão universitária brasileira¹


Thiago Alexandre Hayakawa²

 <https://orcid.org/0009-0004-2032-9986>

Luzia Bueno³

 <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Maria de Fátima Guimarães⁴

 <https://orcid.org/0000-0001-5701-2668>

Resumo

Este artigo mobiliza a história da extensão universitária no Brasil a partir da organização dos estudantes brasileiros. Rastrea a atuação desses sujeitos antes, durante e após o golpe militar de 1964, até a fundamentação do marco regulatório da extensão universitária brasileira. Analisa-se, sob a perspectiva da história cultural da educação brasileira, acervos institucionais da USF e documentos relativos às políticas públicas na Educação, construindo uma narrativa histórica. Constata-se que a extensão universitária extrapola os limites legais e físicos das Instituições de Ensino Superior, posto que estimula o aprimoramento do ensino-aprendizagem em tais espaços, o que melhora a formação profissional, a dialogicidade na construção de conhecimento e a inserção social nessas instituições.

Palavras-chave: História do Ensino Superior. Extensão universitária. Curricularização da Extensão. Movimentos Estudantis.

For a given history of the Brazilian university extension

Abstract

This article mobilizes the history of university extension in Brazil based on the organization of Brazilian students. It traces the actions of these subjects before, during and after the 1964 military coup, until the foundation of the regulatory framework for Brazilian university extension. From the perspective of the cultural history of Brazilian education, USF institutional collections and documents relating to public policies in Education are analyzed, constructing a historical narrative. It appears that university extension goes beyond the legal and physical limits of Higher Education Institutions, as it stimulates the improvement of teaching-learning in such spaces, which improves professional training, dialogue in the construction of knowledge and social insertion in these institutions.

Keywords: History of Higher Education. University Extension. Extension curriculum. Student Movements.

¹ Esse trabalho é fruto de tese de doutorado.

² Universidade São Francisco, Bragança Paulista: thiago.hayakawa@usf.edu.

³ Universidade São Francisco, Bragança Paulista: luzia.bueno@usf.edu.br.

⁴ Universidade São Francisco, Bragança Paulista: fatima.guimaraes@usf.edu.br.

Introdução

Este artigo focaliza a trajetória da extensão universitária no Brasil à luz da constatação de que, se, por um lado, o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º 608/2018 representa avanços no atendimento de algumas demandas sociais, oriundas, sobretudo, dos estudantes em diferentes momentos da história do país, por outro, pode suscitar algumas reservas. Com o intuito de apresentarmos tal trajetória, organizamos nossas discussões em momentos distintos, mas que dialogam entre si. Para tanto, tivemos o cuidado, no confronto das fontes abordadas no artigo, de buscar flagrar a pluralidade de vozes e as intencionalidades mobilizadas em cada uma delas, atentando para o contexto sociocultural no qual a fonte foi produzida, para o lugar social dos responsáveis por sua produção e para o caráter dialógico da linguagem. Com essas intenções em vista, perseguindo a objetividade de nosso texto, dividimos este artigo em três tópicos e nas considerações finais.

No primeiro tópico, de maneira prospectiva, recuamos às primeiras décadas do século XX, a fim de mobilizarmos o contexto mais amplo do que acontecia na América Latina, em particular, na Universidade de Córdoba (Argentina), na relação com demandas brasileiras. No segundo, focalizamos as demandas oriundas dos movimentos estudantis e os impactos decorrentes do golpe de 1964. Por fim, no terceiro, tratamos do Parecer CNE/CES n.º 608/2018.

Do Manifesto de Córdoba a suas reverberações no Brasil

Desde o domínio colonial espanhol nas Américas, tivemos a presença de universidades no continente latino-americano, como a Real Pontifícia Universidade do México, a Universidade de São Marcos em Lima, ambas fundadas em 1551, e a Universidade de Córdoba, em 1621 (Freitas Neto, 2011). Essas instituições passaram por diferentes transformações até chegarem ao século XX. Para Freitas Neto (2011, p. 62), “a concepção de universidade, o papel da educação e da instrução, as transformações científicas e a mudança das próprias sociedades servem como indícios para se pensar as estreitas vinculações entre a formação de uma elite intelectual e os processos políticos de cada país”.

Destacamos que uma primeira concepção de extensão universitária se ancora na

compreensão inglesa de “EDUCAÇÃO CONTINUADA, destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas à população em geral” (Nogueira, 2005, p.58). Na perspectiva da história da extensão universitária brasileira, optamos por tomar como uma das balizas iniciais de nossa narrativa o Manifesto de Córdoba, de 21 de junho de 1918, uma vez que a publicação desse documento foi fruto da luta de estudantes argentinos, cuja conquista foi a implementação da reforma universitária exigida pelos discentes na ocupação da Universidade de Córdoba.

Tais movimentações culminaram em uma reforma que abalou as estruturas universitárias latino-americanas. Porém, para dar-lhes as devidas proporções, é preciso atentar que essa luta não pode ser compreendida apenas sob a ótica acadêmica/estudantil que vigorava na época, pois ela provocou transformações profundas e estruturais naquela universidade secular.

Ainda, é preciso evitar uma análise da greve estudantil de Córdoba, segundo Freitas Neto (2011, p. 63), a reboque das “questões internacionais do pós-Primeira Guerra Mundial, a crítica ao imperialismo e a situação política da Argentina que absorvia um grande número de imigrantes e que ampliava os direitos políticos por meio de uma reforma na legislação eleitoral”. A luta estudantil de Córdoba foi atravessada por tais acontecimentos, todavia ela teve a potência de insurgir-se contra um modelo educacional elitizado e distante das demandas sociais. O Manifesto de Córdoba reverberou, dessa forma, por toda a América Latina.

Desde então, acreditamos que, dada sua potência, essa luta estudantil universitária reverbera até mesmo na contemporaneidade, quando nós nos voltamos para a trajetória histórica da extensão universitária no Brasil, por exemplo, posto que:

[...] a proposta de Córdoba apresenta para a Extensão a função de vincular a Universidade à Sociedade. Este Manifesto passou a influenciar efetivamente os discursos oficiais e as propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária na questão da missão social da Universidade. *Dessa forma, abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento, mas também da sua transformação* (Souza, 2010, p. 32, grifo nosso).

O Manifesto em questão, por seu turno, acolhe diversas pautas estudantis forjadas na Universidade de Córdoba, a saber: a interferência dos jesuítas na universidade, a administração da instituição, as cátedras universitárias ligadas à oligarquia e, principalmente, o pensamento transformador construído durante a consolidação da república argentina. Em 31 de março de

1918, os estudantes iniciam o movimento de greve. Em 2 de abril, a administração fecha a universidade; em 11 de abril, o presidente Hipólito Yrigoyen, apoiando as reivindicações dos estudantes, decreta intervenção na instituição (Freitas Neto, 2011, p. 65). O Manifesto de Córdoba é aprovado pelos estudantes em 21 de junho de 1918.

A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de suportar os tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não pode desconhecer-se a capacidade de intervir no governo de sua própria casa.

A juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia⁵ (Barros *et al.*, 1918).

Com o Manifesto, os estudantes deixam evidentes as críticas à administração da universidade, aos métodos docentes, à concepção de cátedra, à autoridade docente, bem como exigem a participação estudantil nas instâncias deliberativas da instituição.

No Brasil, elementos extensionistas são apresentados pelo Parecer CNE/CES n.º 608/2018 ao relatar que a extensão universitária acontecia na Universidade de São Paulo (USP) na década de 1910, por meio de cursos, conferências e semanas abertas ao público, com temáticas variadas. Outras experiências relatadas são as práticas da Escola Agrícola de Lavras (1922) e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1926) com a prestação de serviços para os agricultores (Brasil, 2018a, p. 5).

Embora sejam reconhecidas iniciativas extensionistas brasileiras datadas das décadas de 1910 e 1920, rastros do movimento estudantil de Córdoba são identificados na primeira mobilização estudantil dos universitários brasileiros forjada no interior da Universidade do Rio de Janeiro. Em agosto de 1928, tais estudantes criaram o Comitê Central Pró-Reforma Universitária, fruto de uma assembleia que reuniu cerca de 800 estudantes e que pautava, principalmente, melhorias no regime universitário brasileiro. O referido Comitê publica o “Manifesto Pró-Reforma Universitária”, no qual reconhece a importância do Manifesto de Córdoba:

⁵ “La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerse la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia”.

Há algumas reivindicações possíveis de comparação entre o primeiro manifesto brasileiro e o Manifesto de Córdoba, sendo a principal a relação recíproca entre professores e alunos, visualizada como ideal para garantir um desenvolvimento de qualidade da universidade. O manifesto brasileiro reclamava que o professor catedrático estava agindo como um “espírito retrógrado”, considerando o “estudante como um escravo sem prerrogativas” (Pró-Reforma Universitária. *In* *Jornal A Esquerda*, 21 ago. 1928: 2). Apontava que somente quando houver colaboração e respeito entre os mestres e os discípulos seria possível atingir uma universidade progressista. Como já alertava o Manifesto de Córdoba, era preciso estabelecer uma nova relação entre educadores e educandos, de respeito, dignidade e liberdade de consciência, uma vez que é através da vinculação entre ambos que o ensino se tornará fecundo. Assim, “toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden” (Barros *et al.*, 1918 *apud* Azevedo; Braggio; Catani, 2018, p. 42).

Por outro lado, em 1929, os estudantes do Distrito Federal, apoiados e subsidiados pelo governo do presidente Getúlio Vargas, criaram a Casa do Estudante do Brasil, composta, principalmente, por estudantes das escolas Naval e Militar. Essa nova organização fez oposição ao Comitê Pró-Reforma Universitária e, com isso, houve a desarticulação do movimento estudantil.

Contudo, outro comitê se organizou, “Pró-Democracia Universitária” ou “Pró-Universidade Democrática”, e elaborou o *Manifesto aos Estudantes Brasileiros*, retomando as pautas questionadoras da administração das universidades, bem como o exercício da autoridade dentro das instituições

Os manifestos de ambos os países, Brasil e Argentina, expressaram-se contra o monopólio acadêmico, ao reivindicar um novo contrato entre educadores e educandos e um governo universitário democrático com participação estudantil. Expressaram-se, também, contra o obscurantismo pedagógico. Faltava na universidade o comprometimento com a ciência e a cultura. Como apontaram os estudantes brasileiros no segundo manifesto, na universidade a ciência passava silenciosa e quando conseguia adentrar em seus muros era mutilada pelo serviço burocrático e se tornava grotesca pelos métodos docentes dogmáticos, que contribuíam para manter a universidade longe de qualquer conhecimento científico, das disciplinas modernas e das questões sociais. Além disso, as políticas educacionais afastavam os trabalhadores do ensino superior, dificultando sua entrada através de taxas onerosas (Menezes, *et. al.*, *apud* *Jornal A Manhã*, 25 set. 1929, 4) (Azevedo; Braggio; Catani, 2018, p. 44).

O isolamento das universidades contribui, como podemos observar, para com a

fragmentação das pautas dos movimentos estudantis.

É no governo do presidente Getúlio Vargas que se encontram as primeiras referências legais à extensão universitária. Na proposta de reforma do Ensino Superior, o então ministro da Educação, Francisco Campos

[...] enaltecia a extensão universitária como vetor de influência da universidade no meio social, por meio do contato dos institutos de ensino superior com a sociedade. Seria pela extensão universitária, portanto, que os benefícios da atmosfera universitária chegariam àqueles que não se encontravam diretamente associados à vida da universidade. O movimento, dessa forma, acreditava que as atividades de extensão universitárias elevariam, de modo eficaz, o nível de cultura geral da população (Brasil, 2018a, p. 5).

A reforma universitária de 1931 culmina no Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que, no artigo 35, reconhece, no tópico *f*, os “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários” (Brasil, 1931). Tais cursos deveriam ir ao encontro dos interesses nacionais e proporcionar condições acessíveis à população. A extensão universitária é assunto ainda dos artigos 99 e 109 desse mesmo Decreto.

A UNE: entre demandas e rupturas no período do golpe militar

A Casa do Estudante do Brasil foi responsável por organizar o Conselho Nacional dos Estudantes (1937), na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Em 1938, foi realizado o II Congresso Nacional de Estudantes, no qual foi fundada a União Nacional dos Estudantes (UNE). No ano de 1942, a UNE deu início à construção de sua sede no Rio de Janeiro e foi oficializada como representação dos estudantes universitários pelo Decreto Lei n.º 4.080/1942, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas.

Cumprir destacar a participação da UNE nas discussões em torno da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 4.024/61). Nessa primeira versão da LDB, já se encontra o reconhecimento da extensão, na modalidade de cursos (cf. Art.69).

Em maio de 1960, aconteceu o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, em Salvador, Bahia (BA), organizado pela UNE. Segundo Gurgel (1986, p. 225),

[...] a Declaração da Bahia apresenta-se como um documento bem mais trabalhado e analítico, pois, sendo resultado de um encontro de caráter nacional, onde se encontraram lideranças estudantis universitárias progressistas do país, tinha de expressar obrigatoriamente um discurso mais competente. O documento está dividido em três partes: uma análise da realidade brasileira, a situação da universidade do Brasil e a proposta de reforma universitária.

Como constatamos, os movimentos estudantis brasileiros foram atravessados pelo movimento de Córdoba e ambos foram fundamentais para fomentar mudanças e reformas na concepção das universidades do Brasil, posto que, segundo Anísio Teixeira (1988, p. 104 *apud* Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 40),

[...] o ensino superior constituía uma província isolada, em perfeito estado de alienação cultural - com relação à cultura nativa, à cultura brasileira; não à cultura universal - interessando apenas à sua tranquila clientela de classe alta e média superior, imbuída, aliás, de profundo respeito à categoria intelectual dos professores.

É, portanto, mobilizada pelos movimentos estudantis que a instituição universitária foi provocada a repensar sua atuação política, social e cultural no franco diálogo com as questões da sociedade, o que compreendemos como extensão universitária.

Para Imperatore e Pedde (2016, p. 5),

[...] 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 limita-se à oferta de cursos à estudantes regularmente matriculados e egressos. A União Nacional de Estudantes - UNE, não obstante, realiza uma série de atividades extensionistas, desvinculadas das universidades (e do caráter “difundista” e “assistencialista do período), calcadas na propagação da cultura e integração da universidade com o povo: Centros Populares de Cultura, Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural e a UNE Volante exemplificar as ações realizadas no período de 1960 a 1964. Registre-se que as atividades promovidas pela UNE marcam a mudança de concepção de Extensão, concretizando ações em direção ao compromisso das universidades com as classes populares, de forma a conscientizá-las de seus direitos.

No início do ano de 1964, temos, todavia, o golpe militar que destituiu o presidente João

Goulart e, em 9 de abril daquele ano, foi publicado o Ato Institucional n.º 1 (AI-1), pelo qual os militares apresentavam mecanismos jurídicos para justificar a tomada de poder e, por meio de eleição indireta, elegeram o marechal Humberto Castello Branco como presidente.

Em decorrência de tal fato, no dia 27 de outubro de 1964, a UNE é declarada oficialmente extinta pela ditadura militar. No mês seguinte, é sancionada a Lei n.º 4.464/64 (Lei Suplicy), proibindo atividades políticas estudantis, relegando para a ilegalidade a UNE e outras organizações de estudantes. Ainda há o Decreto n.º 228/67, que restringe a existência de organizações estudantis nas universidades e o Decreto n.º 477/69, prevendo punições a estudantes, a professores e a funcionários das universidades que desenvolvessem ações consideradas contrárias ao regime.

É relevante afirmar que o Governo Militar se preocupou em enfrentar o problema das universidades, ampliado após a promulgação da Lei que extinguiu a UNE. Para isso foram firmados acordos com o Governo dos Estados Unidos da América (USAID) e o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura - Mec (MEC-USAID) (GURGEL, 1986). E, dentro dessa lógica de se repensar a universidade, se iniciou uma nova fase na extensão universitária, o que foi severamente criticado pelos estudantes brasileiros (Santos; Santos, 2013, p. 226).

Como podemos observar no trecho acima, o governo do presidente americano John F. Kennedy (1961-1963) criou, em 1961, a *United States Agency for International Development* (USAID) com o objetivo de financiar projetos “modernizadores” em outros países, principalmente, os vinculados à Aliança para o Progresso. A USAID veio a assumir os projetos iniciados pela agência anterior, a *International Cooperation Administration* (ICA), que, desde a década de 1950, já tinha convênios com o governo brasileiro. No tocante às propostas para o Ensino Superior, o acordo MEC-USAID (1965) tornou-se alvo de duras críticas pelos universitários e intelectuais, sendo acusado de controlar, privatizar e desnacionalizar o Ensino Superior (Motta, 2014, p. 120).

Além de tais medidas, a ditadura militar passa a criar projetos de extensão basicamente assistencialistas, como: o Projeto Rural Industrial *Technical Assistance* (Rita), o Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária (Crutac), a Universidade Volante, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Projeto Rondon, entre outros.

Desde os primeiros meses no poder, os militares demonstraram preocupação com o problema estudantil, pois tratava-se de grupo particularmente receptivo às ideias esquerdistas e radicais. As políticas desenhadas para enfrentar o desafio estudantil variaram entre a pura repressão e tentativas de cooptação ou acomodação. Pelo menos desde 1965, membros da inteligência militar vinham sugerindo medidas para integrar os jovens aos valores do novo regime, de modo a disputar com as organizações de esquerda a simpatia dos estudantes. De acordo com essa opinião, não era inteligente insistir apenas nas práticas repressivas. Para reduzir o potencial de recrutamento de quadros de esquerda entre os jovens, era útil criar mecanismos de integração e participação, dando oportunidade aos estudantes de canalizar a energia em projetos consentâneos com os valores do regime. Participando das atividades do Rondon, os estudantes entrariam em contato com os militares e, assim se esperava, aprenderiam a reconhecer no Exército uma instituição dedicada aos problemas do país (Motta, 2014, p. 88).

A extensão universitária, por meio desses projetos assistencialistas, tornou-se, assim, uma forma de controle dos movimentos sociais, de integração nacional e de ações que atendiam às demandas sociais por parte do regime militar.

A Reforma Universitária deu-se, desse modo, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (Lei n.º 5.540/1968). Nela, também é reconhecida a possibilidade de oferta de cursos de “extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos” (Brasil, 1968), alínea D, do artigo 17. Essa LDB destacou-se pelo reconhecimento da privatização das IES.

Segundo Morosini (2005), a LDB de 1968 trouxe, por um lado, a modernização do Ensino Superior ao Brasil, abolindo as cátedras e ampliando as funções das universidades, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Por outro lado,

[...] essa modernização do ensino superior vem acompanhada pela parouquialização do ensino do setor privado, que se deu através da implantação de faculdades isoladas que se multiplicaram em cidades no interior e se expandiram na periferia dos grandes centros urbanos, oferecendo cursos de graduação sem levar em conta o padrão acadêmico.

Assim, a partir da Reforma Universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão da racionalidade eficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior (Morosini, 2005, p. 315-316).

A regulamentação da organização e o funcionamento do Ensino Superior no país

orientaram-se, portanto, por essa LDB (Lei n.º 5.540/68). A extensão foi tratada de forma incipiente, determinando que as IES ampliassem suas iniciativas de cursos livres, de prestação de serviços e de resultados de pesquisa à comunidade.

A extensão, desse modo, manteve-se, efetivamente, distante das demais iniciativas acadêmicas, posto que os estudantes, opcionalmente, participavam dela, e os professores não. Inspirava-se, por conseguinte, no modelo norte-americano, o qual privilegiava a prestação de serviços em todo o território brasileiro, por meio “dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, do Projeto Rondon e do Campus Avançado” (Imperatore; Pedde, 2016, p. 5). Alguns autores consideram que “o ensino privado reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior, organizado a partir de estabelecimentos isolados, não universitários, voltados à transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa” (Fernandes, 1975 *apud* Imperatore; Pedde, 2016, p. 3).

Em 1975, o MEC estabeleceu o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, o qual inovou, mesmo que de forma inicial e tímida, ao propor:

- a) mudança/ampliação do público atendido pela ação extensionista: organizações, outras instituições e populações de um modo geral [...]
- 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 [...];
- 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 de atividades extensionistas (Imperatore; Pedde, 2016, p. 5-6).

A prática extensionista foi condicionada pelos elementos descritos anteriormente. Somente com a abertura política, na década de 1980, a extensão universitária ganhou outros fomentos, a partir da organização dos diversos espaços de reflexão sobre a temática nas IES: os Fóruns de Extensão, mais especificamente, o Fórum Nacional de Pró-Reitores e Extensão das Universidades Públicas (Forproex), cujas diretrizes nortearam o Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proext) e a Política Nacional de Extensão Universitária.

Em 1983, aconteceu o primeiro Encontro dos Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc). Além desse evento,

[...] durante a década de 1980 também planejou-se a criação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, com o seu primeiro encontro ocorrendo no ano de 1987 e apresentando como tema central a necessidade de se entender e conhecer a extensão universitária no Brasil, no que tange às universidades públicas, bem como delinear diretrizes para a prática de extensão nessas Universidades (SOUSA, 2010). Este Fórum foi realizado até 1995 (Santos; Santos, 2013, p. 228).

Em 1995, foi criada a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (Abruc). As Instituições Comunitárias de Ensino Superior (Ices) foram reconhecidas pela Lei n.º 12.881, de 12 de novembro de 2013. Contudo, desde 1995, aconteceram fóruns sobre a extensão nessas Ices. E, em 1999, durante o VI Encontro de Ação Comunitária e Extensão, organizado pela Abesc, foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias, o ForExt.

O ForExt tem se tornado um importante espaço de diálogo com os diversos setores da política da Educação Superior do Brasil. Não tem medido esforços para articular todos os setores da sociedade e os diferentes espaços de discussão sobre extensão universitária, como: Fórum de Extensão das IES Particulares, Fórum de Extensão das IES Públicas, MEC, Instituto Nacional de Estudos Educacionais - INEP e muitas outras entidades (Santos; Santos, 2013, p. 235).

A partir de então, as articulações entre o Forproex e o ForExt têm implementado iniciativas que buscam garantir o aprimoramento de orientações para a extensão universitária brasileira. O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001-2010, por seu turno, foi precedido pela Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual não tratou do princípio da interação entre ensino-pesquisa-extensão, não tendo, portanto, consagrado a extensão como uma atribuição acadêmica.

Salientamos que as fontes documentais pesquisadas sinalizam que tais Fóruns têm participação, predominantemente, docente e não discente. Assim afirmamos, pois notamos um processo de invisibilizar mobilizações desta, posto que a presença das diferentes vozes do movimento estudantil não é reconhecida como interlocutora legal nestes Fóruns. É importante observarmos ainda que, conforme entrecruzamos na pesquisa da história da extensão a partir dos movimentos estudantis desde Córdoba, as IES eram pouco acessíveis às camadas populares e distantes das questões sociais (Azevedo; Braggio; Catani, 2018, p. 44).

No ano de 2002, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) em João Pessoa, Paraíba (PB), organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. Somente no III CBEU, em 2006, as Ices são chamadas a participar. E, na IV edição do Congresso, realizado no ano de 2009, em Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), a coordenação foi compartilhada entre universidades públicas, comunitárias e particulares.

No PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), em suas metas de números 21 a 23, temos a Extensão Universitária redefinida, levando em conta as contribuições do Forproex e do ForExt, de modo que se estabeleceu a universalização da Extensão mediante a obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares necessários para a graduação integralizados em ações extensionistas. No esteio desta trajetória, o Fórum Nacional de Educação Superior (CNE/2009), por meio de um documento, define a Extensão como

[...] promotora do desenvolvimento sustentável numa perspectiva de universidade socialmente relevante. Em resposta ao referido Fórum, a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) estabeleceu como diretrizes a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; o impacto na formação do estudante; o impacto e transformação social, tendo por pilares a sistematização do fazer extensionista e sua universalização (Imperatore; Pedde, 2016, p. 6-7).

Na sequência, há a promulgação da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual foi elaborado a partir das diretrizes estabelecidas no Parecer CNE/CES n.º 608/2018. Considera-se, sobretudo, a Meta 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, 2018a).

Logo após, é publicada a Resolução n.º 7/2018, ancorada no Parecer da CES/CNE de nº 608/2018, a qual trata das “Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira”. Somente com a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, surge o marco regulatório da extensão universitária, quando são estabelecidas as diretrizes para a extensão no Ensino Superior brasileiro. Ou seja, apesar das possíveis críticas à Resolução n.º 7/2018, há que se considerar a relevância do reconhecimento (marco-legal) da extensão, a última do tripé do Ensino Superior (ensino-pesquisa-extensão) a ser devidamente regulamentada.

Em suma, na trajetória de consolidação do Ensino Superior brasileiro, a extensão passa a assumir o papel de estabelecer conexões para além dos estreitos limites das IES. Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, são elaboradas as primeiras referências legais acerca da extensão universitária, com o objetivo de colocar as IES em contato com a sociedade, transmitindo a esta os “benefícios da atmosfera universitária” (Brasil, 2018a). E será na perspectiva de discutir tal possibilidade que focalizaremos, no próximo tópico, esse Parecer.

O Parecer CNE/CES n.º 608/2018

O Parecer da CES/CNE n.º 608/2018 está estruturado da seguinte maneira: I - Relatório; Considerações iniciais (p. 1-3); Das concepções sobre extensão na educação superior brasileira (p. 3-4); Breve histórico sobre as políticas de extensão na educação superior do Brasil (p. 5-9); Fundamentos teóricos do marco regulatório legal nacional da extensão (p. 9-11); Considerações do relator (p. 11-16); II - Voto da Comissão (p. 16); III - Decisão da Câmara (p.16); Projeto de Resolução (p. 17). A portaria CNE/CES n.º 1, por sua vez, designou uma comissão para conduzir os trabalhos acerca do marco regulatório da extensão universitária. A comissão foi composta pelos conselheiros do CNE: Arthur Roquete de Macedo (presidente)⁶, Gilberto Gonçalves Garcia (relator)⁷, Luiz Roberto Liza Curi⁸ e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (membros)⁹. Pelo currículo dos membros do CNE, nomeados para a comissão responsável por estruturar um marco regulatório da extensão, é possível verificar que dois são oriundos de IES públicas (Arthur Roquete de Macedo e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone), um é proveniente das Ices (Gilberto Gonçalves Garcia) e um conta com trajetória de atuação no MEC (Luiz Roberto Liza Curi).

Acreditamos que a escolha dos membros buscou reunir professores com trajetórias distintas em diferentes segmentos do Ensino Superior. Contudo, nenhum deles tem formação específica na área da Educação: Arthur Roquete de Macedo é médico; Gilberto Gonçalves Garcia é filósofo; Luiz Roberto Liza Curi é sociólogo; e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone é físico. Nesse sentido, conjecturamos que tais especialidades, mesmo não estando, aparentemente,

⁶ Arthur ([2020]).

⁷ Gilberto ([2020]).

⁸ Luiz ([2020]).

⁹ Paulo ([2020]).

relacionadas ao campo educacional, possam atender aos interesses da extensão universitária, no que diz respeito à importância da presença de diferentes segmentos que atuam no Ensino Superior nas discussões.

É importante considerar também que o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 dá destaque aos espaços das universidades públicas que sediaram as reuniões: Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse documento, há menção de apenas uma reunião na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo.

Conforme nossas análises, é importante reconhecermos também os esforços da comissão do CNE em trazer para a construção do marco regulatório da extensão os diversos segmentos do Ensino Superior. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 sublinha a participação dos fóruns de extensão das IES públicas, comunitárias e particulares na criação de uma subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão do CNE:

Desse modo, foram, num primeiro momento, convidados a colaborar com a minuta do marco regulatório da extensão os presidentes dos fóruns nacionais de extensão dos segmentos público, comunitário e particular, representados na subcomissão por Daniel Pansarelli, Presidente do o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Wilson de Andrade Matos, Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt). Também se juntaram à equipe, a Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE, Malvina Tania Tuttman, e a Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, Professora Maria Mello de Malta (Brasil, 2018a, p. 1-2).

Evidencia-se, também, no Parecer CNE/CES n.º 608/2018, o empenho da comissão do CNE em garantir o compartilhamento dos textos referenciais sobre extensão das IES públicas, comunitárias e particulares, bem como de iniciativas e práticas de fomento da extensão.

Em 28 de setembro de 2018, com a participação do Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia e da Conselheira Malvina Tania Tuttman, convidada na ocasião, a comissão de especialistas concluiu a proposta de estrutura do parecer e da resolução, com destaque dado à ordem de prioridade dos assuntos pertinentes e às principais questões a serem evidenciadas no texto regulatório. Os conceitos-chaves da extensão, portanto, foram definidos a partir desse momento e se transformaram, dessa forma, em diretrizes para a construção da

primeira minuta a ser debatida com essa finalidade (Brasil, 2018a, p. 2).

Essa foi a primeira minuta do marco regulatório entregue aos fóruns extensionistas de cada segmento do Ensino Superior. A nosso ver, é importante destacar o trabalho da subcomissão em acolher e em entretecer as diferentes práticas extensionistas e seus conceitos a partir da peculiaridade de cada um desses setores, principalmente, por intermédio da participação, junto com a comissão do CNE, nos fóruns extensionistas das IES públicas, comunitárias e particulares ao longo do ano de 2018, dialogando e colhendo, assim, contribuições diversas.

Em 8 de dezembro de 2017, em reunião na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Casa da Ciência, a comissão avaliou o elenco das contribuições, oriundas dos fóruns nacionais, como um importante avanço na elaboração da segunda proposta de minuta de resolução. Temas como ensino a distância, requisitos legais obrigatórios, modalidades de atividades de extensão e parcerias interinstitucionais em atividades de extensão foram alguns desses novos tópicos (Brasil, 2018a, p. 2).

Após a contribuição dos diferentes fóruns, a comissão e a subcomissão elaboram nova minuta, compartilhada com as IES para ser tema da audiência pública realizada em 17 de setembro de 2018. Nesta, o parecer relata a participação de diferentes profissionais da Educação das IES dos sistemas federais, estaduais e municipais, bem como do Inep e do MEC (Brasil, 2018a, p. 2). Acolhidas as contribuições da audiência pública, a comissão e a subcomissão concluíram o texto da minuta do Parecer em 1 de outubro de 2018 (Brasil, 2018a, p. 2).

Em suma, segundo o relato da condução dos processos propostos pela comissão para a construção do Parecer CNE/CES n.º 608/2018 e, conseqüentemente, da Resolução n.º 7/2018, esse documento foi amplamente trabalhado com os diversos segmentos do Ensino Superior, bem como contou com a participação de diversos professores de algumas IES, com a interlocução com os Fóruns de Extensão (Forproex, ForExt e Forexp), de modo aberto à comunidade em geral mediante audiências públicas.

O dito Parecer reconhece ainda que,

[...] partindo das abordagens teóricas e históricas, pode-se encontrar, nas práticas extensionistas das universidades, três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações

entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto, poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços (Brasil, 2018a, p. 4).

Nesse quesito, mais uma vez, o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 ancora sua concepção de extensão nas contribuições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) ao lembrar a trajetória do Fórum, bem como a construção de sua concepção extensionista, destacando:

Por meio do esforço pioneiro do FORPROEX para definir a extensão universitária e consolidá-la por meio de políticas específicas, após mais de cinquenta anos de existência “legal” nas universidades brasileiras, a extensão deixa de ser mera “Fazer de atividades” para se tornar o locus de críticas e debates no interior das instituições e na coletividade da representação de seu fórum (Brasil, 2018a, p. 8).

No que tange aos fundamentos teóricos, encontramos alguns tópicos. O primeiro deles é a *Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão*. Nesse item, podemos observar a presença da perspectiva do protagonismo estudantil ao longo da própria formação, consoante à seguinte explicação: “Processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional e à formação cidadã, o qual lhe permite se reconhecer como *agente de garantia de direitos, deveres e transformação social*” (BRASIL, 2018a, p. 9, grifo nosso).

A partir desse trecho, compreendemos que, para além do protagonismo estudantil, reconhece-se que o Ensino Superior não só precisa privilegiar a propagação formação profissional, mas também implica a formação cidadã, em outros termos, a formação de sujeitos comprometidos com a “garantia de direitos, deveres e transformação social”. Essa concepção pode parecer utópica, ou ainda, ideológica. Contudo, faz-se necessário reafirmar sua importância para o Ensino Superior, o qual é visto, na maioria das vezes, apenas como “negócio”, a partir do chamado “mercado da Educação”. Tal afirmação ganha ainda mais significado se considerarmos os anos do desgoverno do presidente Jair Bolsonaro, durante os quais, por diversas vezes, a Constituição da República do Brasil (1988) foi questionada e vilipendiada.

Outro elemento importante apresentado neste fundamento teórico do parecer é o

seguinte:

Dessa maneira, emerge um *novo conceito de “sala de aula”*, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. Sala de aula, portanto, são todos os espaços, assim compreendidos, dentro e fora das instituições de ensino, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas (Brasil, 2018a, p. 9, grifo nosso).

Rompe-se, desse modo, a barreira física do espaço de aprendizagem, ou seja, dos limites da sala de aula. A extensão possibilita ao estudante e ao docente explorarem outros ambientes para a troca de saberes, assim como promoverem um saber comprometido com o “processo histórico social”. E, para tanto, outra concepção pedagógica se faz necessária:

O eixo pedagógico clássico, ou seja, a relação “estudante/professor”, é substituído pelo eixo “*estudante/professor/comunidade*”. O estudante e a comunidade, na qual se desenvolve a ação de extensão, deixam de ser meros receptáculos de um conhecimento validado pelo professor para se tornarem participantes do processo. Dessa forma, o estudante se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo) (Brasil, 2018a, p. 9, grifo nosso).

Dessa forma, o ensino, a pesquisa e a extensão são provocados não somente a extrapolarem o limite da sala de aula, mas também a acolherem e a dialogarem com as demandas da comunidade para a formação do estudante imbricado nas diversas realidades sociais.

No que se refere à *formação do estudante*, percebemos uma continuidade da lógica anterior, pois é abordada a indissociabilidade *ensino-pesquisa-extensão*, principalmente, na perspectiva de uma educação comprometida com a sociedade:

As atividades de extensão constituem aportes decisivos para a formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam, de algum modo, a reflexão sobre assuntos em voga (Brasil, 2018a, p. 10).

A extensão é entendida e apresentada, por conseguinte, como o lugar privilegiado para que a IES estabeleça pontes com seu entorno, no compromisso da formação de um estudante ciente das “grandes questões contemporâneas”. E, assim, vemos a implicância do item seguinte: *a transformação social*.

O princípio da transformação social reafirma a ação extensionista como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da instituição de ensino superior com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do *desenvolvimento social e regional*, assim como para o *aprimoramento das políticas públicas* (Brasil, 2018a, p. 10-11, grifos nossos).

Dessa forma, fica posto que a extensão constitui um dos tripés do Ensino Superior (ensino-pesquisa-extensão), com vistas à formação do estudante. Trata-se, portanto, de uma formação comprometida com a transformação social, a qual é entendida como “desenvolvimento social e regional” assim como “aprimoramento das políticas públicas”.

Por muitas vezes, prevalece o entendimento do Ensino Superior como responsável por formar profissionais. Todavia, o Parecer CNE/CES n.º 608/2018 deixa posto uma dada compreensão de educação a partir da extensão universitária, que propõe o diálogo da IES com a comunidade, com o objetivo da formação do estudante e de um saber construído a partir de diversas vozes: docente, estudante, profissional técnico-administrativo, população, trabalhadores das mais diversas áreas.

Sendo assim,

[...] este Parecer concebe, portanto, a Extensão na Educação Superior Brasileira, como a ação que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, de forma única. O processo interdisciplinar em referência deve promover, portanto, a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018a, p. 13).

Outro elemento que merece destaque no Parecer CNE/CES n.º 608/2018 é a determinação referente ao cotidiano das IES: “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” (Brasil, 2018a, p. 13, grifos nossos).

Tendo em vista nosso referencial teórico bakhtiniano, compreendemos que tais mudanças são propostas, pois há implícito o princípio da relação dialógica. Em outros termos,

pelo fato de estudantes e professores constituírem a instituição de ensino, bem como a necessidade desses de se relacionarem com a comunidade, com a sociedade, há o estabelecimento de uma via de mão dupla, na qual estudantes e professores (instituição) ensinam e aprendem com a comunidade, provocando, por conseguinte, “mudanças na própria instituição superior”. A leitura e a análise do Parecer n.º 608/2018 discutidas neste artigo auxiliaram-nos, portanto, na compreensão do contexto histórico conceitual da extensão universitária brasileira, viabilizando, desse modo, o estudo futuro da Resolução n.º 7/2018 do MEC, também nosso objeto de pesquisa.

Considerações finais

Com o objetivo de identificar os rastros do movimento estudantil na regulamentação da extensão universitária, flagramos, inicialmente, o movimento começado na Universidade de Córdoba (1918), o que nos auxiliou a ampliar as discussões sobre a distância das instituições de ensino do compromisso social e sobre sua aproximação com um modelo educacional elitizado (Freitas Neto, 2011; Sousa, 2010). Como constatamos, a organização estudantil em Córdoba viabilizou a participação docente no âmbito das decisões institucionais e, principalmente, expandiu os horizontes para uma academia mais crítica e comprometida com a sociedade.

Outra constatação é que o Manifesto de Córdoba reverberou na organização dos movimentos estudantis brasileiros na década de 1920 (Azevedo; Braggio; Catani, 2018), culminando na proposta de uma instituição de ensino que acolhe e dialoga com as questões sociais, a qual é assumida como referência legal para a extensão universitária no governo do presidente Getúlio Vargas (década de 1930): “enaltecia a extensão universitária como vetor de influência da universidade no meio social, por meio do contato dos institutos de ensino superior com a sociedade” (Brasil, 2018a, p. 5).

Na década seguinte, a de 1940, a mobilização estudantil se dá, principalmente, por meio da UNE. Esta participa dos seminários e encontros para discussão de políticas de ensino e das discussões acerca da proposta da LDB de 1961.

No ano 1964, por seu turno, é instituído o golpe militar no Brasil, que torna ilegal a UNE e os movimentos estudantis, os quais passam a ser duramente perseguidos. A extensão universitária, assim, é cooptada para arregimentar os estudantes aos valores do regime militar,

mediante projetos inspirados no modelo de serviço estudantil norte-americano — os Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária — Crutac, o Projeto Rondon e os *Campi Avançados* —, como relatado por Imperatore e Pedde (2016).

Já a partir da década de 1980, com o processo de abertura e de redemocratização no Brasil, as pautas acerca da extensão universitária são convergidas para os nascentes Fóruns de Extensão das IES públicas, particulares e comunitárias. Contudo, o silenciamento gerado pelo governo militar dos movimentos estudantis deixou marcas, posto que, até a data presente, não há o registro das vozes das representações estudantis nos Fóruns de Extensão, o que não significa que ela não tenha ocorrido, uma vez que ela pode ter se dado em outras instâncias universitárias.

A participação nesses Fóruns, portanto, é prioritariamente de pró-reitores e de coordenadores de extensão. Por conseguinte, a discussão sobre a extensão pode ter ficado refém do universo institucional acadêmico, legitimando a hierarquia entre professores e estudantes, sobretudo, no que tange aos rumos da extensão nas distintas IES, sejam elas públicas, particulares ou comunitárias. Acreditamos ainda que a extensão universitária brasileira, ao longo de sua consolidação, foi atravessada por diversos entendimentos e concepções a seu respeito.

Em 2012, o Forproex trouxe a público um documento denominado *Política Nacional de Extensão Universitária*, o qual acabou, em certa medida, por pautar as discussões futuras da extensão universitária no Brasil. Nele, a extensão é definida considerando sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, conforme orienta a Constituição de 1988, bem como é concebida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, responsável pela interação transformadora e pelo diálogo das IES com distintos outros setores da sociedade (Forproex, 2012). Salta aos olhos, portanto, sob tal perspectiva, que a conexão da tríade *ensino, pesquisa e extensão* é fundamental para garantir o caráter transformador da interação entre a educação superior e a sociedade civil.

Ao término da leitura do documento, fica compreensível que o uso da categoria interação, nessa definição de extensão universitária, sinaliza e carrega o estreito vínculo entre a referida tríade e o pressuposto de que, na relação com os diferentes segmentos sociais, somente a dialogicidade, a paridade e a autonomia universitária seriam capazes de garantir a construção de conhecimento, bem como a emergência de projetos e de ações extensionistas significativas e transformadoras da sociedade. Isso ultrapassa os limites de uma compreensão mercadológica

do Ensino Superior, em um contexto sociocultural marcado pelo neoliberalismo.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, por seu turno, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar no decênio de 2014-2024. O PNE aborda as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação destinadas aos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação. Em particular, o PNE, na meta 12.7, trata da extensão e de sua “curricularização” propondo a integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social. Já em 2017, o Decreto n.º 9.235, no esteio do art. 207 da Constituição e deste Plano, determina que qualquer IES, para solicitar seu recredenciamento, deve possuir um programa de extensão.

Em 2018, foi elaborado o Parecer de n.º 608 da CES do CNE, com o objetivo de estruturar as diretrizes para a extensão universitária no Brasil. No Diário Oficial da União, de 19 de dezembro de 2018, encontra-se publicada a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC, a qual “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014...” (Brasil, 2018a), de acordo com o PNE (2014-2024).

Essa Resolução trata-se, portanto, do marco regulatório da Extensão para as IES e consolida as diretrizes propostas no Parecer n.º 608. Nela, reafirma-se a indissociabilidade do tripé *ensino-pesquisa-extensão*. Salientamos, todavia, que a extensão foi a última a ser regulamentada pelo MEC.

A Lei n.º 9.234, de 1996, já determinava que era obrigação das faculdades investirem em programas de extensão. As Diretrizes para os cursos de graduação (ensino) começaram a ser regulamentadas em 1997 a partir do Parecer do CNE n.º 776/97: Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Contudo, verificamos que a regulamentação da pesquisa universitária se confunde com a trajetória do Inep, de 1937, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 1952. Por quanto, é digno de menção que o PNE de 1937 não ultrapassou a condição de anteprojeto (Imperatore; Pedde, 2016).

A par desta última colocação, faz-se necessário pontuarmos que, quando tratamos da educação superior no Brasil e nos reportamos aos primeiros cursos criados aqui, é inegável que esses continham as marcas do estreito vínculo clerical e do pacto colonial que vigorou até a chegada da Família Real, em 1808. A presença da corte portuguesa em terras brasileiras

estimulou a criação de escolas militares, profissionalizantes e médicas, sob forte influência do modelo francês de educação. A estrutura educacional laica, estatal e elitista se perpetuou no período imperial, tendo se estendido até um pouco mais da primeira metade do século XX.

Apenas em 1962, é que o Conselho Federal de Educação edita o primeiro PNE, que teve o mérito de legislar sobre as responsabilidades orçamentárias dos três níveis de ensino, em vez de elaborar diretrizes para a educação brasileira. Após o Plano de 1962, foram apresentados mais de dez outros planos, que não chegaram a ser implementados até seu término, como consequência da descontinuidade das políticas públicas no Brasil e da falta de dotação orçamentária (Imperatore; Pedde, 2016).

Por conseguinte, ao seguirmos em direção à “curricularização” da extensão no Brasil, tais aspectos legais e balizas cronológicas são importantes para nos situarmos diante da complexidade da temática relativa à Resolução n.º 7/2018 do MEC, que define as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Em suma, elaboramos este artigo porque acreditamos que a tessitura de uma dada narrativa histórica sobre a trajetória da concepção e da “curricularização” da extensão no Brasil pressupõe um repertório mínimo de aspectos que se relacionam com os movimentos e participação estudantil, assim como, consequentemente, com as balizas regulatórias acerca dessa temática.

Referências

ARTHUR, R. de M. *In*: LINKEDIN. [S. l., 2020]. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/arthur-roquete-de-macedo-61418b125>. Acesso em: 23 ago. 2020.

AZEVEDO, M. L. N.; BRAGGIO, A. K.; CATANI, A. M. A reforma universitária de Córdoba de 1918 e sua influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, [S. l.], p. 37-51, 2018. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/art4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BARROS, E. F. *et al. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dcret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (2009)*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 agosto 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 608, de 03 de outubro de 2018*. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN6082018.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (2012)*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018b*. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária (2012)*. Manaus: Forproex, 2012.

Disponível em:

http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 12 out. 2014.

FREITAS NETO, J. A. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto - Ensino Superior Unicamp. *Revista Ensino Superior*, Campinas, 2011. Disponível em:

http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

GILBERTO, G. G. In: LATTES. [S. l., 2020]. Disponível em:

<http://lattes.cnpq.br/5848644946192985>. Acesso em: 23 ago. 2020.

GURGEL, R. M. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez, 1986.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil:

questões estruturais e conjunturais de uma Política Pública. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Havana. *Actas [...]*. Havana: IFSC, 2016. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUIZ Roberto Liza Curi. In: LATTES. [S. l., 2020]. Disponível em:

<http://lattes.cnpq.br/1427971557143949>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MOROSINI, M. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 296-325.

MOTTA, R. P. S. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NOGUEIRA, M. D. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAULO, M. V. B. B. In: LATTES. [S. l., 2020]. Disponível em:

<http://lattes.cnpq.br/4875479514225591>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTOS, P. F.; SANTOS C. F. A história da extensão universitária no Brasil e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES comunitárias. In: MENEZES, A. L. T; SÍVERES, L. (org.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. p. 218-239.

SOUZA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2010.

Submetido: 10.05.2023.

Aprovado: 08.03.2024.