

“CURRICULARIZAÇÃO” DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: QUESTÕES ESTRUTURAIS E CONJUNTURAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

UNIVERSITY EXTENSION PROGRAMMES FORMALIZATION IN BRAZIL: STRUCTURAL AND CONJUNCTURE ISSUES FROM A PUBLIC POLICY

Simone Loureiro Brum Imperatore, Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Mestre em Desenvolvimento Regional, Diretora Acadêmica de Assuntos Comunitários e Docente da ULBRA, Universidade FEEVALE, Brasil, simone@imperatore.com.br

Valdir Pedde, Doutor em Antropologia, Docente do Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social; Universidade FEEVALE, Brasil.

RESUMO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (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. A curricularização da Extensão proposta pela política pública desafia as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular. De cunho bibliográfico, descritivo e prospectivo, o presente estudo sintetiza o arcabouço teórico-conceitual que baliza a cronologia do ensino superior e da Extensão Universitária no Brasil, refletindo sobre sua gênese, *práxis* e contradições. Seu objetivo é dimensionar possibilidades, entraves e dificuldades na implementação da curricularização da Extensão. O ponto de chegada, apesar de provisório, delimita como diretriz de sua implementação, a sistematização do fazer extensionista em programas e projetos integrados aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação-

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária, Plano Nacional de Educação, Políticas Públicas

ABSTRACT

The National Education Plan 2014-2024 (Law number 13.005/2014) defines, among other strategies, the inclusion of programmes and projects (generally called extension programmes in Brazil) related to relevant social areas in at least ten percent of the total credits required in undergraduate curriculum. This formal procedure proposed by public policy challenges Brazilian higher education institutions to reconsider their conceptions and practices due to its historical association with paternalistic and mercantilist deeds, as well as exceptionally alignment with society demands and to curriculum's pace.

The present study encloses bibliographic, descriptive and prospective elements; it summarizes the theoretical-conceptual aspects on the chronology of higher education

and extension programmes in Brazil, reflecting on its genesis, praxis and contradictions. Our main goal is to range possibilities and obstacles along with difficulties in the formal extension programmes implementation. The arrival point, although temporary, delineates its implementation guideline, the systematization of extension programmes integrated to already established pedagogical programs and projects in undergraduate courses.

KEYWORDS: University Extension, National Education Plan, Public Policies

I- INTRODUÇÃO

O presente artigo resgata, sinteticamente, a história das políticas do ensino superior brasileiro, um primeiro passo para a compreensão da trajetória da Extensão Universitária e a delimitação dos desafios (e obstáculos) à implementação da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação vigente. De cunho bibliográfico, descritivo e prospectivo, sintetiza o arcabouço teórico-conceitual que baliza a cronologia do ensino superior e da Extensão Universitária no Brasil, refletindo sobre sua gênese, *práxis* e contradições. Seu objetivo é dimensionar possibilidades, entraves e dificuldades na implementação da chamada “curricularização” da Extensão.

II- ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GÊNESE, POLÍTICAS E CONTRADIÇÕES

Desprovidos de um caráter nacional, os primeiros cursos superiores no Brasil constituíram-se sob influência clerical, colonialista e colonizadora (Cunha, 2007). Com a vinda da Família Real, em 1808, foram criadas escolas militares, médicas e profissionalizantes, seguindo o modelo de cátedras isoladas, laico e estatal, fortemente vinculado ao modelo francês. Tardio, elitista e funcional, o ensino superior brasileiro molda-se em sua gênese sob a forma de cursos superiores profissionalizantes, o que se perpetua no Império e na República. Nesse contexto, o primeiro Plano Nacional de Educação data de 1962¹ 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 à deriva e revelia do poder público.

Na sequência, a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, Lei 5540, 1968) propôs um modelo de universidade pautado pelo ensino e pesquisa², voltado à produção do

¹ O de 1937 não passou da fase de anteprojeto.

² Saliente-se que a extensão não integrava este modelo de educação.

conhecimento. Foram abolidas as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, criou-se uma política nacional de pós-graduação. Contraditoriamente às inovações elencadas, 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).

A repressão política favoreceu a expansão do ensino superior, e esse crescimento foi absorvido pelo setor privado. No entanto, o regime militar – 1964-1985 – coibiu a expansão de uma universidade crítica e democrática, reprimiu o pensamento político no meio acadêmico de tal maneira que somente formasse mão de obra qualificada para os mercados, consumidor e de trabalho, atendendo às recomendações de organismos internacionais. Cabe destacar a década de 80, marcada pela expansão do ensino privado noturno e por processos de fusão e incorporação de pequenas instituições. A década de 90, por sua vez, foi assinalada pela normalização do ensino superior através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, Lei 9.394/96), estabelecimento de padrões mínimos de referência, instituição de processos avaliativos, reconhecimento periódico de cursos e credenciamento institucional, criação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como alternativa ao vestibular, ao mesmo tempo em que se verifica o desinvestimento e a precarização das instituições públicas. Contudo, a referida LDB, segundo Saviani (2006) “reflete em seu ideário uma concepção produtiva de educação”, tutelando a organização do sistema de ensino em estreita e inequívoca vinculação ao desenvolvimento econômico do país.

Diógenes (2014) destaca que ao 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, importantes 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, alinhadas à necessidade de formação de mão de obra qualificada e educacionalmente credenciada tanto no âmbito da gestão pública e privada, como 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 resultou, de um lado, da ação coletiva de educadores, estudantes, pais de alunos, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (o chamado “PNE da Sociedade Brasileira”) e, de outro, de um esboço legal elaborado às pressas pelo governo, expressão da política do capital financeiro internacional e da ideologia das classes dominantes, marcado pela centralização da formulação e gestão da política educacional na esfera federal, com clara e progressiva intenção de privatização do ensino. Produto de dois projetos antagônicos, temos um Plano Nacional de Educação envergado aos ditames da política educacional imposta pelo Banco Mundial e resultante de um arremedo de participação popular, mediada por técnicos comprometidos com a proposta governamental e indiferentes às teses geradas pela mobilização social. Some-se a este simulacro legislativo, a redução do PNE a uma mera carta de intenções dá-se através de vetos presidenciais (Valente & Romano, 2002).

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 através do crescimento exponencial das chamadas “vagas públicas” em instituições privadas através de bolsas³ e da ampliação do financiamento estudantil-FIES.

A breve cronologia apresentada evidencia a histórica disputa entre concepções antagônicas de educação que se desenrolam no cenário do mercado da educação e culminam com uma educação conformada ao mercado (ensino-capacitação) caracterizada pela expansão do ensino superior através da multiplicação de instituições privadas não universitárias e de cursos de curta duração focados na certificação para o trabalho (educação enquanto produto industrial). Ainda: a) instituições públicas e privadas digladiam-se por verbas públicas via editais, prestação de serviços educacionais através de parcerias público-privadas; b) subsiste o estímulo à privatização do ensino superior via diversificação das instituições de ensino⁴; c) mantém-se a histórica desigualdade de acesso ao ensino superior brasileiro, resultando em uma taxa de escolarização líquida do estrato populacional de 18 a 24 anos de 15,1% (IBGE, 2013), muito aquém da meta de 33% determinada pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 25 de junho de 2014.

III- Extensão Universitária e Políticas Públicas

O resgate do contexto histórico-social do ensino superior brasileiro é basilar para a compreensão da Extensão, seu elo com as políticas públicas, suas concepções e práticas. Segundo Diniz (2012, p.10) “A relação entre a Extensão Universitária e as políticas públicas está localizada, predominantemente, no âmbito da interação entre Estado, Universidade e Sociedade”. Gurgel (1986) delimitou três fases da Extensão no Brasil: o pioneirismo de 1912 a 1930; o período de experiências isoladas de 1930 a 1968 e o início do processo de institucionalização vigente, entre 1969 e 1976. O autor delimita um modelo híbrido de Extensão universitária adotado no Brasil na segunda metade do século XIX, a oferta de cursos de curta duração à população em geral nos moldes das universidades europeias, a realização de conferências e a prestação de serviços na área rural, conforme a experiência norte-americana.

³ Oriundas da concessão de incentivos fiscais - PROUNI e ou do programa de estímulo à reestruturação e fortalecimento das instituições de ensino superior – PROIES.

⁴ Conforme dados do Censo da Educação Superior 2012 (INEP-MEC, 2014), o Brasil conta com 2.416 instituições de Ensino Superior (IES), entre públicas (304) e privadas (2.112) com um montante aproximado de sete milhões de alunos matriculados, sendo cerca de 5,2 milhões na rede privada e outros 1,9 milhões na rede pública. Do total de estabelecimentos privados, 1.519 são IES de pequeno e médio porte com até três mil alunos.

Tais práticas, desarticuladas das demais funções acadêmicas, 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). Essa concepção de Extensão mantém relação direta com os princípios nacionalistas que marcaram aquele momento histórico e se perpetua até os dias atuais. No entanto, ao final da década de 30, o movimento estudantil brasileiro, influenciado pelo Manifesto de Córdoba de 1918, retoma a ideia de universidade popular e do papel da Extensão no fortalecimento da universidade pela projeção da cultura universitária ao povo e seu compromisso com os problemas nacionais.

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 a 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 exemplificam 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. Suprimidas pelos governos militares, tais ações reaparecem em fases posteriores da Extensão brasileira, seguindo a lógica do marco regulatório.

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. 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, centraliza 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.

A partir dos anos 80, entretanto, as discussões sobre a ação extensionista, proposição de diretrizes e interlocução com o MEC, são 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). O conceito estabelecido pelo referido Fórum alicerça o Programa de Fomento à Extensão Universitária-PROEXT e a Política Nacional de Extensão Universitária e depõe velhos conceitos que, até então, orientaram as práticas extensionistas e a legislação. 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 comunitária⁵ (FOREXT, 2013).

Apesar do aparente avanço verificado, a LDB (BRASIL, Lei 9.394, 1996), não contemplou o princípio da interação ensino-pesquisa-Extensão e postulou uma práxis extensionista desvinculada da função acadêmica, transformando a universidade em prestadora de serviços de caráter assistencial ou num balcão de negócios, através de consultorias técnicas (Botomé, 1996). O Plano Nacional de Educação 2001-2010⁶ através das metas 21 e 23 buscou redefinir o conceito de Extensão universitária, alinhando-o às discussões do FORPROEX e FOREXT e propôs a sua universalização através da obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação integralizados em ações extensionistas (meta que não foi atendida).

Nessa caminhada, o documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (Conselho Nacional de Educação, 2009) 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. O terceiro Plano Nacional de Educação (2014-2024) ratifica a universalização da Extensão, mantendo os 10% de obrigatoriedade curricular e orientando sua integralização em programas e projetos em áreas de pertinência social, exclusivamente.

As contradições verificadas nos textos legais sobre Extensão Universitária e, agravadas quando comparadas às práticas, para além de um conceito impreciso de ações que não se enquadram em ensino ou pesquisa, evidenciam as incoerências e lacunas da política de ensino superior. As diferentes concepções de Extensão

⁵ Instituição Comunitária: caracterizada no Art 1º. da Lei 12.881/2013, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm

⁶ BRASIL, Lei 10.172, 2001

transcendem as questões meramente semânticas e apontam as concepções ideológicas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, nas políticas públicas/práxis acadêmica. 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-indústria desconexas à proposta curricular.

IV- Reflexões Finais

Uma primeira leitura da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 mobiliza e inspira todos os que defendem uma concepção de educação superior orientada para além da formação profissional. Parte-se do conceito de Extensão defendido pelo FORPROEX (2012) enquanto 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. A partir dessa concepção de Extensão, segundo Jezine (2004), “integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento”, propõe-se a alteração da forma rígida dos cursos para uma flexibilização curricular calcada no compromisso social e na responsabilidade ético-política das universidades com a sociedade brasileira. A confirmação da Extensão como função acadêmica descortina um universo de possibilidades, entretanto desnuda entraves e dificuldades a serem enfrentados em sua implementação:

- A mercadorização da educação;
- O academicismo e o autoritarismo da universidade, despreparada para o diálogo de saberes com a sociedade;
- A departamentalização da universidade que implica na fragmentação do conhecimento, na irreconciliabilidade de ensino-pesquisa-extensão tendo como consequências o encarceramento do conhecimento na sala de aula/ensino, a hierarquização do conhecimento e a histórica posição subalterna da Extensão;
- A imprecisão teórico-conceitual e metodológica, o conflito identitário da Extensão latente e presente nos documentos institucionais e na legislação, sua insuficiente sistematização e incipiente avaliação, que redundam na proposição de meros e simples arranjos, inserções de ações desarticuladas na “grade curricular”;
- A armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar;
- A deficiente formação docente em Extensão, a desvalorização do fazer extensionista na carreira, remuneração e currículo docentes;
- A gestão empresarial da Extensão, alheia às diretrizes pedagógico-acadêmicas, com foco mercantil;

- Os potenciais impactos, orçamentário e temporal, da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de Extensão.

O elenco de entraves e dificuldades objetiva concertar uma reflexão lúcida e objetiva acerca da Lei 13.005/2014, com vistas a desafiar as IES a resgatarem o sentido estruturante da educação, da sua relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias (Gramsci, 2004). Para além da educação para o mercado, dos embates entre projetos antagônicos de educação e de universidade, da política expansionista em larga escala de um ensino superior precarizado, este é o momento histórico em que a Extensão resgata a sua importância e se coloca no centro das políticas acadêmicas de ensino e pesquisa, pautadas na ética, diversidade cultural e inclusão social. Nessa conjuntura, ressaltamos os desafios da Extensão alinhada às demandas sociais e à reconfiguração curricular:

- Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas;
- Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social;
- Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais;
- **Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão (para além de conteúdos/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação diferenciadas e articuladas, segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão;**
- A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs.

No patamar das boas intenções, não podemos ser cúmplices da subversão (e submissão) da Extensão a partir de reducionismos, formalismos inadequados, soluções simplistas e superficiais. Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade. Daí concluir-se que o ponto de partida para a implementação dos 10% de Programas e Projetos integrados ao currículo, não é a discussão de uma nova segmentação do currículo mantida a segregação de disciplinas, as unidades administrativas, as diretrizes político-institucionais, mas a retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da deposição da “babelização” do conhecimento que, segundo Paviani (2014), encontra-se em curso nas universidades.

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

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012). Recuperado em 12 de outubro, 2014, de <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>

Gramsci A. (2004) *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira.

IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (2013). Recuperado em 14 de dezembro, 2014, de <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2013/SIS 2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf)>

INEP-MEC. *Censo do Ensino Superior – Sinopses Técnicas* (2012). Recuperado em 26 de dezembro, 2014, de <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>

JEZINE, E. (2004) *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*. Recuperado em 12 de março, 2015, de <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano de Desenvolvimento da Educação*, 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em 12 março, 2015.

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

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

PAVIANI, J. (2014) *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3ª ed. Revista. Caxias do Sul, RS: EDUCS.

SAMPAIO, H. (2000) *Ensino Superior no Brasil – o setor privado*. São Paulo, Hucitec.

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

VALENTE, I. & ROMANO, R. (2002) PNE: *Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?* Recuperado em 26 de dezembro, 2014, de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>