

DE CÓRDOBA AO BRASIL: UNIVERSIDADE, COMUNIDADE E A "VIA DE MÃO DUPLA" NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA¹

Fernando José Martins (Unioeste)

fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

Antonio Carlos Aleixo (Unespar)

carlos.aleixo@unespar.edu.br

1- Introdução

O propósito deste trabalho é apresentar o recorte de uma investigação que estamos realizando no interior das relações entre a Reforma Universitária de Córdoba (de 1918) e seus possíveis efeitos ou suas influências nas universidades latino-americanas, especificamente no tópico “extensão universitária” das universidades brasileiras. Diferentemente dos demais países da região (Colômbia, Peru, Cuba, Chile, Uruguai), cujos movimentos reformistas praticamente propunham, em linhas gerais, as mesmas reivindicações e demandas pautadas no evento de 1918 e anos seguintes, no Brasil, dadas as condições históricas de criação de suas primeiras universidades, a plataforma de Córdoba só produziria efeito, de fato, no final da década de 1950 e início de 1960, momento mais ativo do movimento estudantil universitário brasileiro, no conjunto das lutas pelas reformas de base. Até então, a história da extensão universitária, no país, pode ser considerada periférica e inexistente, se comparada às preocupações com pesquisa e ensino.

No período seguinte, durante as duas décadas de ditadura cívico-militar, a extensão universitária brasileira realizou-se, funcionalmente, assistencialista, até que, após 1980, escoradas no ambiente de democratização da sociedade brasileira, as universidades públicas elevaram-na à condição de mecanismo auxiliar aos serviços públicos e à própria alteração do conceito de universidade. Uma das demandas internas dos fóruns, seminários e encontros foi, a partir do ano 2001, a curricularização da extensão, no limite mínimo de dez por cento em créditos.

¹ Este trabalho e sua apresentação recebeu recursos financeiros da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e do CNPq/processo 101648/2024-3.

Com a finalidade de analisar as correlações temáticas entre universidade e comunidade que percorreram o século XX, em nosso continente, após 1918, escolhemos, como objeto de análise, o parecer 608/2018, do Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovado em 03/10/2018, que trata das diretrizes atuais para políticas de extensão da educação superior brasileira. Metodologicamente, recorreremos à produção bibliográfica e documentos inaugurais relativos à Reforma de Córdoba, para extrair - por meio de análise de conteúdo, que pressupõe descrição e interpretação dos documentos - os conceitos e significados do que deveria ser a prática extensionista continental, na década de 1920, bem como no Brasil, no início do século XX e a partir de 1960, além dos documentos atuais que regimentam a extensão neste país, para identificar mudanças de conceitos e suas possíveis causas e efeitos.

O parecer sob nosso escrutínio foi homologado pela Portaria n.º 1.350, de 14/12/2018, tornou-se público na forma da resolução n.º 7/2018 do Ministério da Educação do Brasil/Conselho Nacional de Educação – MEC/CNE, de 18/12/2018 e trata de estabelecer as diretrizes para extensão na educação superior brasileira. É um ato jurídico prescritivo, normativo. Como produto, é resultado do movimento de disputas e interesses contrários que, ao serem analisados em profundidade, revelam as lutas políticas e ideológicas, expressão ou materialização de modos de viver, ou concepções de formas organizativas de uma sociedade, cujos fundamentos, em última instância, encontram-se nas contradições e lutas pelo domínio da base material e econômica, que sustentam a vida de classes ou frações de classes em disputa pela sobrevivência.

Portanto, metodologicamente, analisar o ato jurídico normativo é descrever e buscar, seja na frequência de seus enunciados, seja dedutivamente, por inferência, o movimento e as formas estruturais que o determinam, ou, em outros termos, as suas mediações históricas, interpretando-as. O ato jurídico é também a própria mediação para suas eventuais consequências, no âmbito das esferas sociais sobre as quais produz efeitos. No caso da resolução que passaremos a analisar, seus efeitos incidem sobre o sistema de educação superior, no Brasil, e não apenas sobre as universidades, tampouco as universidades públicas.

Não se trata, neste caso, de ato inaugural, capaz de gerar conteúdo, pois as atividades de extensão universitária já existiam antes da resolução. É normativo, com efeito parametrizador, capaz de formatar as atividades que se encontravam aquém ou além daquilo que a norma impõe ou permite, ou seja, busca enquadrar e formatar o ente

que se encontra menos organizado, fora da ordem. Ao mesmo tempo, no caso da resolução n.º 7/2018 – MEC/CNE é ato inaugural para, formalmente, incluir as atividades de extensão como parte mínima de dez por cento de créditos curriculares para cursos de graduação, estabelecendo o prazo de três anos para seu início.

No que nos interessa, especificamente, as diretrizes e princípios da resolução são os mesmos, com a mesma redação, que se encontram no parecer do CNE apreciado e aprovado por seu colegiado, em dezembro do mesmo ano.

2- Percurso da história do conceito de extensão universitária

Nossas pesquisas indicam que as primeiras atividades extensionistas, no ensino superior brasileiro localizam-se em 1911, com a criação de uma instituição privada de existência curta. De acordo com Luiz Antônio Cunha, no livro *A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*, essa “universidade”, formada por profissionais liberais positivistas da área de medicina, teria ministrado, na cidade de São Paulo, entre 1914 e 1917, 107 lições públicas, nome dado ao que os próprios professores consideravam Universidade Livre ou Universidade Popular.

A existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira), gratuitas, abertas a quem quisesse (Cunha, 2007, p. 283).

De acordo com as informações de Nogueira (1999), na década de 1920, desenvolveram-se atividades de extensão em duas escolas agrícolas de Minas Gerais. Segundo essa autora, seriam práticas de assistência técnica – nos modelos dos *Land Grant Colleges* estadunidenses – e prestação de serviços – nos moldes ingleses, para trabalhadores rurais que não tinham acesso ao curso superior. Tais experiências ocorreram na Escola Agrícola de Lavras - atual Universidade Federal de Lavras - a partir de 1922 e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG – hoje, Universidade Federal de Viçosa, criada em 1926.

Não sem motivo, no caso de Viçosa, a importação do modelo estadunidense deveria conferir àquela escola estatuto de modernidade. Por encomenda do presidente

Arthur Bernardes, o governo dos Estados Unidos indicou Peter Henry Rolfs para coordenar, sob o governo de Minas Gerais, a criação de uma escola agrícola moderna. Aquele professor seria o seu primeiro diretor e teria trazido a experiência dos métodos científicos estadunidenses aplicados nos colégios agrícolas daquele país (Borges et al., 2006). Essa prática de transferência de conhecimento das universidades à parcela da população trabalhadora iniciou-se nas universidades europeias, a partir da primeira revolução industrial e da intensa urbanização nas suas principais cidades, conforme registram Bunge (1928), Rodriguez (1982) e Melon (1990) a respeito das universidades inglesas, alemãs e francesas, vinculando-se, tais práticas, às iniciativas universitárias ou empresariais das burguesias europeias, como forma de contenção ideológica dos movimentos operários emergentes, ao contrário das universidades populares financiadas e dirigidas, naquele continente, por organizações de classe anarquistas ou socialistas.

Como se vê pelos autores citados acima, a extensão universitária, embora sob nomenclaturas diferentes, não foi uma criação latino-americana, mas o efeito de uma nova fase da universidade, no interior das mudanças no modo de produção e no desenvolvimento da cultura vinculada a essas mudanças. Nossos estudos indicam que também em nosso continente foram os intelectuais liberais, grande parte oriundos da classe média burguesa dos diversos países, aqueles quem lideraram as disputas políticas pela reforma da universidade, quer em seu interior, com exigências de mudanças nos métodos de ensino, na forma de governo e da autonomia universitária, quer na relação com a sociedade externa, sob o mote de preocupação com a “questão social”. A despeito de ter havido diversas iniciativas para tornar a universidade menos enclausurada, como ocorreu no México, Colômbia e Uruguai, no início da década de 1910, foi o movimento dos estudantes da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, em 1918, e os desdobramentos promovidos pelas organizações estudantis dos demais países, nos dez anos seguintes, que colocaram em pauta, entre outros, o tema da extensão universitária, de forma contundente, sob a bandeira de educação popular.

É assim que apareceria como resolução da greve de solidariedade dos estudantes buenaienses aos cordobeses, já em 1918: “Propiciar a educação como o meio mais eficaz para a elevação moral do povo e a consecução da Reforma integral” (Cuneo, s/d, p. 1, tradução nossa); no termo de convênio estudantil peruano-argentino, como programa de ação, em 1920: “O trabalho da cultura intensiva, para o povo, o estudo dos problemas sociais e a manutenção, pela juventude, das universidades populares”

(Cuneo, s/d, p. 19, tradução nossa); no termo de convênio argentino-chileno, também em 1920, como programa de ação: “O estudo dos problemas de ordem social que supõe uma atitude crítica permanente e reflexiva sobre o regime atual da sociedade e sua vida moral e intelectual” e “A realização da cultura intensiva do povo, por meio da extensão universitária” (Cuneo, s/d, p. 20, tradução nossa).

Em agosto de 1920, o Centro de Estudantes de Direito da Universidade de Buenos Aires, manifestou-se no lançamento dos cursos de extensão universitária, afirmando que se tratava de uma forma de devolver ao povo os recursos que este investia na formação de doutores. Tratava-se, segundo o documento, de educar os trabalhadores, para que esses pudessem, por si, compreender as leis, pois “um proletariado sem princípios jurídicos é, da mesma forma que um proletariado ignorante, incapaz de realizar conquistas” (Portantiero, 1978, p. 170, tradução nossa).

Nesse caso dos estudantes de direito, a leitura menos criteriosa e superficial do documento leva a interpretar que se trata de uma atitude benevolente e desinteressada, de parte dos estudantes argentinos. Entretanto, recorrendo à história e ao seu contexto, é possível encontrar os fundamentos que o suportavam. Em janeiro de 1919, um evento grevista por redução de 11 para 8 horas de trabalho e descanso dominical provocou a morte de um número superior a 700 trabalhadores, mais de 3.000 feridos e, aproximadamente, 30.000 detidos, no que ficaria conhecido como a semana trágica. O comando da Federação Obreira encontrava-se sob direção dos anarquistas, a quem se acusou, durante e após o evento, de manipular os trabalhadores e insuflar o movimento, causando a morte de tantos (Ferrer, 2007). É a partir desse evento que se deve compreender o que significa o manifesto dos estudantes de direito, quando diz que entre os estudantes estavam os futuros juizes da nação e que o povo deveria conhecer os mecanismos da lei, sem intermediários, para garantir conquistas permanentes e, assim, proteger-se de ataques. “Não nos estimula o jacobinismo verbal da moda” (Portantiero, 1978, p.171, tradução nossa), afirma o discurso inaugural, para, em seguida, dizer que os estudantes pretendiam ser parte de um “corpo social”, em que cada um tem seu papel, sem o qual seria impossível a humanidade reconciliada. Trata-se, sem dúvida, de uma iniciativa extensionista aparentemente assistencialista que, na essência, buscava precaver os conflitos sociais mais violentos, oriundos das lutas de classe.

O parágrafo anterior mostra a instabilidade e as contradições inerentes ao trabalho da universidade na sua relação com a comunidade externa, naquele período de

início de século XX argentino, mas que poderia ser a expressão de outros países, em que socialistas, anarquistas e liberais ora associavam-se, ora afastavam-se. Ao final do Congresso Internacional de Estudantes, em 1921, no México, o documento síntese, que apresentou as resoluções, instava o estudantado universitário continental a estabelecer universidades populares, como obrigação das organizações juvenis para contribuir junto aos conflitos operários, bem como implementar a extensão universitária, como forma de devolver à sociedade a cultura que dela recebiam. Nesse caso, o congresso distinguia universidade popular de extensão universitária, atribuindo a esta última a tarefa de transmissão de conhecimento para os que não se encontravam na universidade.

Esta concepção genérica de extensão universitária como transferência de conhecimento e cultura dos que sabem mais aos que sabem menos reproduziu-se, com particularidades e singularidades, em quase todos os documentos, conferências e congressos que reivindicaram a mesma insígnia da Reforma de Córdoba. Como exemplos, podemos citar: no Peru, ao final do Congresso Nacional de Estudantes, em 1920, fez-se uma chamada para que estudantes de ambos os sexos realizassem extensão universitária com mães indígenas (Cuneo, s/d); no México - onde a obrigação de extensão universitária já aparecera, em 1910, na lei de criação da Universidade Nacional - entre 1920 e 1921, quando o destacado educador José de Vasconcelos foi reitor da mesma universidade, o departamento de extensão somou estudantes para campanha nacional de alfabetização e cultura (Marsiske, 2006); no manifesto pela reforma universitária chilena, de 1922, apareceria “A universidade deve vincular-se à vida social e atender à difusão da ciência, da filosofia e das artes, por meio de cursos livres e de conferências especiais” (Portantiero, 1978, p. 190, tradução nossa); em Cuba, no Primeiro Congresso Nacional dos Estudantes, ocorrido em outubro de 1923, Júlio Mella aprovaria, entre os deveres dos estudantes, os de divulgar seus conhecimentos na sociedade, especialmente para o proletariado manual (Valdes, 2003) e esta tarefa ficaria sob a responsabilidade da Universidade Popular José Martí, criada um mês após o Primeiro Congresso.

Não resta dúvida, ao final da década de 1920, já se encontrava consolidada a ideia de que à universidade moderna do século XX não poderia faltar prática da extensão universitária. No Brasil, o primeiro manifesto por reforma universitária foi publicado no jornal *A Esquerda*, em 21 de agosto de 1928, onde, ainda que não esteja textualmente referenciado, os ecos do movimento de córdoba podem ser sentidos no

discurso, ao tratar de uma América moderna e direito a voto na congregação da universidade. Braggio (2019) registra que o manifesto foi resultado da criação de um comitê pró-reforma universitária, na Universidade do Rio de Janeiro, poucos dias antes. Já em agosto de 1930, um grupo de estudantes, por iniciativa do professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Bruno Lobo, levou o Manifesto dos Estudantes Brasileiros ao então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, candidato à presidência pela Frente Liberal e que comandaria, logo depois, a chamada Revolução de 30 (Menezes, 1984). Um de seus signatários, Djacir Menezes, assume que as ideias do documento originavam-se nos textos publicados sobre a Reforma de Córdoba (Menezes, 1984) – tanto que o documento comportava citações diretas do manifesto liminar de 1918 – e que era obra de apenas cinco pessoas, entre as quais dois filhos do professor Bruno Lobo, o que nos autoriza a interpretar que não se tratava de movimento estudantil organizado. De qualquer forma, é o primeiro documento de universitários brasileiros que trata da extensão universitária, definindo-a como “a comunicação ampla e direta com a imensa massa trabalhadora, impossibilitada de superar as barreiras onerosas de tributos e absurdos que convertem os estabelecimentos superiores em monopólio das classes privilegiadas” (Portantiero, 1978, p. 230, tradução nossa).

Com a tomada do poder político pelo grupo liberal liderado por Getúlio Vargas, publicou-se, logo em seguida, o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Ali, a concepção de extensão vinculava-se à dilatação da “atmosfera universitária”, com a finalidade de elevar a “cultura geral do povo” (Nogueira, 1999, p. 59). Tratava-se do mesmo conceito e prática que visava à doação e transferência da cultura universitária para o “povo”. À Universidade caberia, ainda, de acordo com o documento, o papel de elaboração da cultura. No artigo 42, o Estatuto atribuía à extensão universitária a função de “prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica” dos institutos de ensino profissional e a leitura do artigo 109, ainda tratando de “extensão”, permite-nos interpretar que se tratava de uma atividade de transmissão ou de atualização de conhecimentos, quando afirma que a mesma destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos (Brasil, 1931).

Com relação à extensão universitária, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, de 1961, não alterou o ponto de vista do Estatuto de 1931, apesar de

toda a mobilização realizada pela União Nacional dos Estudantes - UNE, a partir de 1958, pautando a reforma da universidade brasileira. Em 1961, a UNE realizou o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, cujo documento final, a Declaração da Bahia, retomava muitos pontos identificados com as bandeiras da reforma universitária de outros países do continente. Entre eles, o de que caberia aos jovens, especialmente universitários, a tarefa de tomar a iniciativa de ação concreta junto a operários e camponeses, por meio de universidades populares, para ministrar cursos de extensão e prestar serviços públicos.

[...] a universidade que a UNE defendia era uma universidade comprometida com as classes populares, enquanto proletariado urbano e rural. Uma universidade onde a extensão universitária tinha papel fundamental, seja através de cursos ou de serviço social destinados às classes populares, seja através de ações de apoio aos órgãos de governo, ou de proposta de trabalho curricular em período de férias, sob a forma de estágios (Nogueira, 1999, p. 64).

Como se pode inferir, pela citação acima, a tarefa da extensão continuava a ser, mesmo do ponto de vista dos estudantes mais mobilizados por reformas profundas na sociedade brasileira, a atividade de transferência de serviços ou conhecimentos aos grupos não universitários populares. A reforma universitária promovida pelos dirigentes do golpe de estado de 1964 apropriou-se de diversas propostas do movimento estudantil brasileiro e manteve as duas concepções de extensão aplicadas sob influência dos modelos: europeu – cursos – ou estadunidense – prestação de serviços/assistência técnica, que se materializaram no incentivo a dois programas nacionais: o CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – e o Projeto Rondon. Este último programa incentiva os estudantes do sul do Brasil a desenvolver extensão universitária assistencialista nas regiões norte e nordeste.

No artigo 10 do decreto-lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, previa-se que a universidade “deveria” estender à “comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. A extensão universitária passaria a ser obrigatória no âmbito da universidade. No ano seguinte, no artigo 40 da Lei 5.540/1968 o adjetivo “cívica” aparece três vezes, caracterizando objetivos das ações extensionistas junto à sociedade externa, paralelamente às atividades culturais, artísticas e desportivas (Nogueira, 1999). Com a criação da Coordenação de Atividades de Extensão, junto ao MEC, em 1974, e com o Plano de Trabalho de Extensão

Universitária, em 1975, institucionalizaram-se, em âmbito federal, as atividades extensionistas das universidades federais brasileiras, com impacto sobre todo o sistema nacional, pois orientava as universidades a criarem seus setores específicos para a atividade, além de surgir, no documento, o termo “retroalimentação” para relacionar ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com as nossas investigações, a alteração no conceito de extensão universitária no conjunto das universidades brasileiras acompanhou a transição do período ditatorial para a década de euforia democrática, os anos de 1980. Este período registrou um movimento político, econômico e social, cuja conjuntura permitiu a movimentos sociais, organizações políticas e partidos, legalizados ou não, perceberem um tempo que se abriu para alterações significativas, especialmente na superestrutura ideológica e política. Nessas conjunturas, os interesses de grupos particulares obrigam seus agentes mais desenvolvidos a organizarem movimentos coletivos capazes de pressionar os setores responsáveis pela nova estrutura legal que se avizinha, como teria ocorrido com a criação, em 1987, do que seria, futuramente, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. Ao final do primeiro encontro, o enunciado “via de mão dupla” aparece no conceito de extensão universitária:

A extensão é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis e um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (1 Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras *apud* Nogueira, 2000, p.11).

Por trinta anos, com maior ou menor ênfase, o discurso do enunciado acima manteve-se nos documentos oficiais dos encontros do FORPROEX, assim como a luta pela inclusão das práticas extensionistas como crédito curricular, o que passaria a obrigação dos cursos no ano de 2018, objeto da análise que segue.

O documento superior que rege a extensão universitária, neste momento, é a resolução conjunta n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Esse documento estabelece diretrizes, incluindo princípios, fundamentos e procedimentos para a realização da extensão universitária junto a todos os sistemas universitários do país. A ementa da resolução informa que se trata de regulamentar o disposto na Meta 12.7, da Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.

12.7 – assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014, p. 74).

A resolução tem como suporte principal o parecer 608/2018, do CNE/CES, homologado pela portaria ministerial número 1.530, de 7/12/2018. No parecer, historiciza-se o percurso de implantação daquilo que o próprio documento chama de “marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira” (MEC/CNE, 2018, p.1), que foi estudado e concebido por comissão composta por meio da portaria número 1 do CNE/CES, em 17 de fevereiro de 2017, três anos após a publicação do Plano Nacional de Educação. Foram convidados, ainda, para colaborar na produção do documento, representantes do FORPROEX (Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de ensino superior), FOREXP (Fórum de pró-reitores de extensão das instituições particulares) e ForExt (Fórum de pró-reitores de extensão das instituições comunitárias), além de dois pró-reitores de extensão (do Instituto Federal de São Paulo e da UFRJ) mais uma conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE, Malvina Tânia Tuttman².

Segundo o relatório do parecer, durante o segundo semestre de 2017, os fóruns nacionais de extensão reuniram-se para apresentar propostas ao documento final, que seria submetido a audiência pública em 17 de setembro de 2018, com representantes das

² A comissão foi composta pelos conselheiros Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Membros) e Daniel Pansarelli, Presidente do 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), como convidados.

universidades, do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e estudantes. Pelo que se pode inferir, o conjunto de sujeitos da burocracia universitária envolvida na elaboração do documento sintetizaria a extensão universitária em prática, no país, a três características, a saber: assistencialista, transformadora e prestadora de serviços.

Assistencialista seria a extensão que atende às demandas sociais, como forma de prestação de serviços sem objetivo de alterar, significativamente, as condições sociais. Desempenharia um papel filantrópico. Já a extensão transformadora seria a que se caracteriza por buscar mudanças sociais, na relação com os sujeitos externos à universidade. Diferente da anterior, teria uma tarefa redentorista, pois atrairia para a universidade a tarefa de alterar o ambiente social e solucionar problemas que, nem sempre, encontram-se nos limites de suas possibilidades. O terceiro tipo, apontado pelo documento, seria o de que a extensão universitária se prestaria a ser “parceira” de setores sociais que demandam “serviços” à universidade. Trata-se de prestação de serviços com a finalidade de captação de recursos e venda de produtos próprios da produção universitária, incluindo assessorias, orientações etc. O papel social, neste caso, seria o de fornecedor de serviços e produtos.

No que resta de aspectos históricos, o documento historiciza a extensão universitária nos termos que já apontamos neste trabalho, tomando como marco institucional de origem o decreto número 19.851, de 11 de abril de 1931, que publicou o Estatuto das Universidades Brasileiras, abordando, em seguida, a LDB de 1961, sob o Governo de João Goulart, e as reformas universitárias de 1967 e 1968, já durante os governos civil-militares. Nesse caso, o documento opõe os movimentos estudantis dos anos de 1960 às reformas assistencialistas prescritas na Lei 5.540/68 – a lei da reforma universitária da ditadura cívico-militar de 1964. De maneira simplificada, situa os anos de 1980 como os do “ressurgimento dos movimentos sociais” (MEC/CNE, 2018, p.7) e atribui à criação do FORPROEX, em 1987, o mérito de elaborar um conceito e promover a institucionalização da extensão universitária.

Como pode ser observado na citação a seguir, a estrutura narrativa e o processo de adjetivação aplicado, ao configurar/reconfigurar os acontecimentos, atribuem ao FORPROEX a responsabilidade ativa pela concepção e prescrição das ações extensionistas, a partir de 1987:

Ao propor, através da extensão, a abertura de portas da universidade para a convivência do duplo interesse – tanto universitário quanto comunitário – institucionaliza um novo posicionamento: o da universidade integrada com a comunidade, apta a contribuir muito além da formação e aperfeiçoamento de profissionais, sendo impulsionadora do aceleração de soluções dos problemas nacionais, dando grandes e indispensáveis instrumentos para o desenvolvimento nacional, de modo contínuo, irreversível e segura (MEC/CNE, 2018, p.7).

Não resta dúvida: o parecer configura o FORPROEX como sujeito que propõe a abertura da universidade para a relação universidade-comunidade, de forma integrada. Atribui ao Fórum de Pró-Reitores, ainda, o papel de, após 50 anos da primeira regulamentação da extensão universitária no país – por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras – definir e consolidar o lugar da extensão na estrutura das universidades públicas brasileiras.

Ato contínuo, o documento relata a inclusão da extensão universitária, portentosamente, na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nos artigos 43, 44, 53 e 77, para, logo após, tratar do Plano Nacional de Educação 2001-2010, onde já apareceria, então, a prescrição para que se curricularizasse a extensão no marco de 10% das horas totais dos cursos superiores de graduação, no país. Após reafirmar o papel do FORPROEX como protagonista para institucionalização da extensão universitária, no Brasil, após 1980, o documento fundamenta, teoricamente, tal institucionalização, como veremos.

O parecer organiza os fundamentos teóricos em três princípios: indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; formação do Estudante; transformação social. O que se pode extrair da posição teórica adotada pelo documento como organizadora das ações universitárias é que o mesmo propõe alteração na relação professor-estudante-conhecimento-comunidade-método.

Inicialmente, pressupõe-se que a indissociabilidade da extensão com ensino e pesquisa, por meio de projetos pedagógicos específicos, altere a relação estudante-professor- para estudante-professor-comunidade. Segundo o texto, isso exigiria que o conceito de sala de aula fosse ampliado para os espaços comunitários; que os estudantes se tornassem “protagonistas de sua formação técnica e cidadã” (MEC/CNE, 2018, p. 9), assim como os demais envolvidos nos processos extensionistas (da universidade ou da comunidade) e que a prática de extensão fornecesse fonte de temas para investigação

científica, inclusive para os cursos de pós-graduação. Neste caso, orienta para procedimentos metodológicos cujas técnicas são as da investigação-ação.

O princípio teórico que trata da formação do estudante considera a necessidade de, primeiro, colocá-lo em contato com questões contemporâneas aos seus estudos, que afetam o ambiente histórico, e, segundo, que sua preparação técnica e teórica tenha efeitos para a “reafirmção e a materialização dos compromissos éticos e solidários no que diz respeito à universidade pública brasileira” (MEC/CNE, 2018, p. 10). Em outros termos, o documento orienta para que a extensão universitária não seja puramente a aplicação de conhecimentos profissionalizantes à comunidade externa. Paulatinamente, o texto do parecer se configura como prescrição para que se altere o ambiente universitário na relação ensino-extensão. Para confirmar essa postura, um parágrafo merece ser destacado:

A qualificação da formação do estudante, por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, depende também, no âmbito interno das instituições de ensino, de um diálogo franco e permanente dos órgãos destinados ao fomento das atividades extensionistas com os colegiados de gestão acadêmica da graduação e da pós-graduação, de forma que possibilite a aplicação efetiva das Diretrizes de Extensão e da legislação vigente (MEC/CNE, 2018, p. 10).

Esta postura reforça a institucionalização interna às universidades e indica, ao mesmo tempo, que os autores do texto-parecer compartilham o juízo de que seja prática, na universidade brasileira de 2018, o tratamento da extensão apenas como fenômeno auxiliar ao ensino e à pesquisa, sem compromisso com a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Finalmente, neste item, o parecer toma partido pela concepção de extensão universitária como mecanismo de transformação social, “voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional” (MEC/CNE, 2018, p. 10-11).

Antes de nos referirmos às considerações do relator, convém realizar uma pequena síntese destes fundamentos teóricos, sempre concordando com a concepção de teoria como resultado reflexo, no movimento do pensamento, das observações realizadas pelo ser humano e também como suporte prescritivo, organizador de uma prática. No caso, o parecer, ao ocupar-se em consolidar a extensão universitária como

formadora e transformadora, integrada ao ensino e à pesquisa, prescreve que essa prática esteja vinculada à comunidade e à região de atuação imediata da universidade.

Não nos parece aleatória a utilização do termo “comunidade” no lugar do mais usual “sociedade”. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), ambas palavras referem agrupamento de seres ou pessoas com interesses comuns, submetido a uma cultura e regramentos genéricos. Entretanto, fora do dicionário, estas palavras adquirem, e refletem, sentidos diferentes. Num primeiro momento, sem nos ocuparmos com análise detalhada de sua aplicação nos diversos contextos, pode-se afirmar que o termo “comunidade”, mormente, refere-se a agrupamentos territoriais mais concretos, em oposição a “sociedade”, que evoca o sentido mais amplo e abstrato, desprovido dos laços criados por necessidades imediatas de um determinado grupo territorializado. Ainda que não especifique, o parecer não trata de territórios físicos, o que nos permite interpretar que o termo “comunidade” possui relação mais próxima com diversos movimentos histórico-sociais, cujos acúmulos são resultados de necessidades cotidianas. O texto permite inferir que é o “local” e não o “universal” que rege a extensão, quando, por exemplo, afirma que se “deve considerar as especificidades de cada localidade” (MEC/CNE, 2018, p. 10) para normatização da extensão, no âmbito de cada unidade universitária.

Outra observação a ser realizada em decorrência desta anterior: ao sugerir que a extensão seja fundamento histórico para pesquisa, sem, contudo, operar concessões lógicas durante o texto, o parecer faz supor que a pesquisa, na universidade, deveria se submeter apenas aos fatos regionais e necessidades imediatas, o que nos permite afirmar que tal orientação poderia fortalecer a ideia reducionista de confundir ciência e pesquisa com inovação.

De qualquer forma, não resta dúvida de que, ao indicar a pesquisa-ação como procedimento, a prática de extensão universitária, pressuposta teoricamente no parecer, vincula-se à necessidade de intervenção social. De fato, o documento é explícito quando se trata de ação extensionista: a mesma deve “oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide” (MEC/CNE, 2018, p. 11).

Finalmente, a posição do relator consolida e orienta, em forma de diretrizes e princípios, o papel da extensão universitária, no interior do sistema de ensino superior brasileiro. Da análise, é possível extrair certas categorias, conceitos e prescrições que

tomariam corpo na resolução número 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, documento prescritivo que altera a prática dos cursos de graduação em todo o país, a partir de 2022.

Vejamos. Após apresentar a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 como ponto de partida para o atual estágio, o relator aponta a lei 13.005/2014 – PNE 2014-2024 – como responsável direta para que o Conselho Nacional de Educação estabelecesse os parâmetros que abrigassem o previsto naquela lei, mesmo porque, ainda que os sistemas de avaliação e financiamento já pressionassem, tanto as universidades como centros e institutos de ensino superior não se ocupavam com regulamentações próprias.

O parecer concebe a extensão universitária como uma atividade interdisciplinar, integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, no interior do sistema de cada instituição, com capacidade e compromisso de interação transformadora (o termo “intervenção” aparece menos na parte final do texto) entre as instituições de ensino superior e as comunidades. Ainda que a expressão não apareça de forma explícita, subjaz, o ponto de vista de que a extensão universitária é uma “via de mão dupla”, a irrigar a relação universidade-sociedade, conceito já consolidado nos documentos anteriores do FORPROEX, conforme já anotamos, presente no conteúdo de uma das diretrizes expostas no parecer.

Os termos “diálogo”, “interação”, “formação cidadã”, “interdisciplinar” e “reflexão ética”, presentes no conjunto das diretrizes, como pontos de uma constelação, permitem rejeitar a suposição de que a base ideológica desse movimento, de mão dupla, seja recente. Tais termos constituem o campo semântico-político do que se pode denominar “campo progressista” e de oposição ao bloco civil-militar que governou o país até 1984. Portanto, fica reforçada a hipótese de que o movimento conduzido pelo FORPROEX, após 1987, de caráter institucional, teórica e prescritivamente, ainda que sem marcos legais, é a matriz conceitual e pragmática de extensão universitária brasileira, nas últimas três décadas.

Para consolidar as diretrizes e princípios, o relator arremata:

Como se observa, este Parecer considera, prioritariamente, como atividade de extensão, as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante e amparadas por diretrizes e

princípios claramente definidos, podendo ser complementadas por normas insitucionais próprias (MEC/CNE, 2018, p. 14).

Além de reforçar o caráter de intervenção e alteração das situações externas à universidade, o parecer permite interpretar que se trata de inclusão da “extensão no currículo” e não de “extensão do currículo” – destacamos – quando afirma que as atividades devem estar vinculadas à formação do estudante. Não, necessariamente, reforçar ou complementar a formação curricular, tampouco transferir conhecimentos para determinadas comunidades, mas apropriar-se dos resultados teóricos e práticos das atividades extensionistas para compor a formação profissional e acadêmica.

3- **Considerações Finais**

Como ponto de chegada deste nosso texto, algumas considerações a respeito do documento prescritivo. Mantiveram-se, na resolução, as orientações para práticas sociais e políticas que atendam ao sentido materializado nos termos enunciados: interação dialógica; formação cidadã; diálogo construtivo; interculturalidade; reflexão ética. O sentido que essa linguagem porta e busca produzir efeitos pragmáticos deve ser analisado como resultado de um período histórico, no Brasil, de disputas ideológicas que se materializam em palavras e expressões a revelar as forças das frações sociais no campo político, mais ou menos conservador, revolucionário ou progressista. É a partir do período que se inicia na segunda metade da década de 1970 o tempo em que deve ser situada maior incidência de formações discursivas para contrapor o discurso oficial dos governos civil-militares³. Tais formações se consolidariam nos anos de 1980 e se estabilizariam, relativamente, até o presente, de acordo com nossas análises.

A resolução, logo, consolida uma concepção de extensão universitária e prescreve formas práticas para sua realização no ensino superior brasileiro que poderia ser considerada uma derivação do estágio de debates erigido nos anos de 1980. Alguns pontos merecem atenção, como veremos.

³ A esmagadora vitória do MDB, partido opositor ao governista ARENA, nas eleições legislativas de 1974, quando conquistou 16 das 22 vagas, em disputa, para senadores e 161, ou seja 44%, das 361 vagas para Câmara Federal, alterou a correlação de forças no âmbito da superestrutura política do país, o que produziu efeitos significativos tanto na oposição quanto na estrutura de poder dos militares, que controlavam o Brasil em associação com parcela de empresariado.

O primeiro diz respeito à necessidade de que as atividades de extensão promovam interação transformadora entre as instituições de ensino superior e demais setores da sociedade. O inciso III do artigo 5.º, da resolução, aponta “a produção de mudanças na própria instituição superior” como ação estruturante prática das Diretrizes. Já o artigo sete concebe atividades de extensão aquelas que promovam “intervenções” junto às comunidades externa e elege a interdisciplinaridade como prática articuladora entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro ponto que merece observação cuidadosa é a postulação de princípio vinculado às questões econômicas e sociais do país. O inciso VII, do artigo 6º, propugna pela atuação da comunidade acadêmica “na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira”, sem predicar o enunciado. A vagueza permite que os objetos sejam tais quais os proponentes desejarem, principalmente se for culminado pelo que está posto no parágrafo único do artigo 8.º, que permite a atividade de extensão em modalidades “eventuais” de políticas governamentais. Trata-se, provavelmente, de busca de consenso entre uma concepção que seja, ao mesmo tempo, de intervenção transformadora – vinculada às comunidades e seus problemas – e de serviços governamentais, para permitir a subordinação da universidade a uma agenda política conjuntural.

Por fim, a resolução mantém a determinação de que programas e projetos de extensão sejam coordenados apenas pelo corpo docente das instituições, excluindo técnicos universitários e estudantes, o que consolida o controle dessas atividades no interior da institucionalidade, nos moldes da reforma universitária dos governos militares.

A análise nos levou à conclusão de que as demandas inauguradas pelos reformistas cordobeses da década de 1920, relativas à relação da universidade com a sociedade externa, sob o signo de “questão social”, seriam ressignificadas, no Brasil, aproximadamente 60 anos depois, com efeitos até a terceira década do século XXI, deslizando-se das práticas de transferência de conhecimento para as de ações capazes de interferir de forma reflexa no ser da universidade brasileira.

4- Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto-lei 252**, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 – p. 2443, 28 fev.1967. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra – p.1, 26 jun.2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Eds.). **A Universidade Federal de Viçosa no Século XX**. 2. ed. Viçosa: Editora UFV, 2006.

BRAGGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

BUNGE, Carlos Octávio. **La Educación: Tratado General de Pedagogía**. Libro II. La Educación Contemporánea. Madrid: Espasa Calpe, 1928. Disponível em: https://sirio.ua.es/libros/BEducacion/La_Educacion/ima0190.htm. Acesso em 05 ago.2024.

CUNEO, Dardo. **La reforma Universitária**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, s/d.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERRER, Chistian. Uma semana de janeiro de 1919. **Verve**, n.12, p. 169-179, 2007, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5455>. Acesso em: 21 set. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARSISKE, Renate. La Universidad de Mexico: história e desarrollo. **Rhela**, Vol. 8. Ano 2006, p. 9-34. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia: 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

MEC/CNE. **Resolução CNE/CES 7/2018**. Diário Oficial da União. Brasília, 19 dez. 2018, seção 1, pp. 49-50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2024.

MELON FERNANDEZ, Santiago. **Un capítulo en la história de la Universidad de Oviedo (1883-1910)**. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1990.

MENEZES, Djacir. Recordações oportunas e importunas. **Revista Cátedra**, Rio de Janeiro, set./dez., 1984, p. 40-41.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999.** 1999/ 255f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000.** Belo Horizonte: PROEX/UFMG. 2000.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y política en América Latina.** Mexico: Siglo XXI. 1978.

RODRIGUEZ, Samuel. Las Universidades Populares. **Los Cuadernos del Norte: Revista cultural de la Caja de Ahorros de Asturias,** Año nº 3, Nº 11, 1982, pág. 66-69. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/19532/V/3> . Acesso em: 08 jul. 2024.

VALDES, Hemílio Hernandes. **Mella: 100 anos.** Havana: Editorial Oriente/Edições A