

***EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO DIALÓGICA
ENTRE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E A SOCIEDADE***

*UNIVERSITY EXTENSION: A DIALOGICAL INTERACTION INSTRUMENT BETWEEN
UNIVERSITY AND SOCIETY*

Área temática: Temas transversais

TERNERO, Éderson Mella¹

Universidade de Araraquara - Uniara

GALLO, Zildo²

Universidade de Araraquara - Uniara

TIOSSI, Fabiano Martin³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar a extensão universitária como instrumento de interação dialógica entre as instituições de ensino superior (IES) e a sociedade. A metodologia empregada foi de caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico sobre a temática. Os resultados teóricos demonstram que a extensão universitária tem como concepção realizar a interlocução da universidade com a sociedade, numa via de mão dupla que permita que tanto o público interno quanto o externo envolvidos participem do processo de criação e transmissão do conhecimento, promovendo desenvolvimento continuado na comunidade que está inserida. Além disso, IES que trabalham com atividades de extensão devidamente orientadas contribuem positivamente para a promoção social, econômica e ambiental da comunidade local. Todavia, estudos apontam que muitas IES ainda possuem uma visão limitada de extensão, fato que pode trazer cooperações limitadas à sociedade envolvida.

Palavras-chave: AIMES/SP, Extensão Universitária, Curricularização da extensão.

ABSTRACT

The objective of this research is to present university extension as an instrument of dialogic interaction between higher education institutions and society. The methodology used was of a qualitative nature, with a bibliographic survey on the subject. The theoretical results demonstrate that the university extension is designed to carry out the university's dialogue with society, in a two-way street that allows both the internal and external public involved to participate in the process of creation and transmission of knowledge, promoting continued development in community in which it is inserted. In addition, HEIs that work with duly oriented extension activities contribute positively to the social, economic and environmental promotion of the local community. However, studies point out that many HEIs still have a limited view of extension, a fact that can bring limited cooperation to the society involved.

¹ Universidade de Araraquara; edinhoternero@gmail.com

² Universidade de Araraquara; zildogallo@gmail.com

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, fabiano.tiozzi@ufms.br

Keywords: AIMES/SP, University Extension, Extension curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos sobre a extensão universitária tiveram sua origem em universidades europeias no século XX. A finalidade da extensão universitária era a disseminação de conhecimento técnico contribuindo para que tais conhecimentos fossem compartilhados em conjunto com os setores populares. Tal concepção passou por transformação com a concretização de que era preciso que as universidades compartilhassem conhecimento nos setores populares. Partindo deste ponto, determinados aspectos passaram a ter utilidade como elemento básico para que fosse formulada o que posteriormente receberia a nomenclatura de extensão universitária.

A extensão universitária no Brasil surgiu no começo do século XX com foco em atender as classes menos favorecidas da sociedade, entretanto isso nunca ocorreu tendo em vista que as universidades ofereciam cursos que somente interessavam para os próprios discentes. Foi somente nos idos dos anos 80 que surgiu o Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX) que é uma nova forma de extensão e a partir deste a extensão ganhou uma nova função que é a de contribuir para formar social, política e culturalmente as comunidades com as quais tem interação e sistematizar o conhecimento acadêmico.

O presente artigo tem como objetivo apresentar a extensão universitária como instrumento de interação dialógica entre as instituições de ensino superior (IES) e a sociedade. Sua realização se deu a partir de pesquisa bibliográfica, com base em autores renomados sobre a temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 2 Ensino superior no Brasil

Antes da chegada da família real no Brasil o que existia relacionado ao ensino superior eram cursos de Filosofia, denominados também de Artes ou Ciências Naturais e o curso de Teologia, sendo que a mantenedora destes cursos eram os colégios da Companhia de Jesus, como o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro (FLORES, 2017).

Todavia foram os jesuítas que no ano de 1549 via atividades pedagógicas e catequéticas que passam a se tornar um corpo substancial. Neste mesmo ano houve a instituição “das casas de bê-á-bá, também neste ano chegou ao Brasil o padre Manoel da Nóbrega e seus cinco companheiros. Entre eles desembarcou o primeiro mestre-escola do Brasil: Vicente Rijo” (Bittar & Ferreira Junior, 2004, p. 173). Com efeito, “considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2011, p. 26)

No Brasil colonial o início do ensino superior ocorre no século XVII através de religiosos sob a direção dos Jesuítas, limitado aos cursos de Filosofia e Teologia, colocados à serviço da metrópole. No século XVIII, quando deu início a criação de cursos cuja finalidade era a formação burocrática para o Estado e especialistas para a produção, teve início a formação de profissionais liberais (CUNHA, 2011). Em consonância com Rodrigues (2011, p. 45) “só

com a vinda da família imperial portuguesa são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia”.

A Companhia de Jesus tem sua atuação no período colonial brasileiro até o ano de 1759, quando Dom José I no ano de 1750 nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo que era mais conhecido como Marquês de Pombal, para ser seu primeiro-ministro. Pombal que enxergava os jesuítas como sendo um problema para a prosperidade da monarquia de Portugal os expulsa dos domínios portugueses. Com o fim da Companhia de Jesus, Pombal cria as aulas régias e para instaura as aulas régias. De acordo com Fausto, Bittar e Ferreira Junior (2009, p. 111; 2002, p. 133), esse atrito acabou gerando na educação brasileira o que ficou conhecido como “vazio educacional”.

Com a promulgação da Independência a visão que se tinha era que o “vazio educacional” deixaria de existir e seria implementada uma política nacional que fomentasse à educação nacional. Em 1823 Dom Pedro I, fez o lançamento de um concurso cuja finalidade era criar um plano nacional de educação estimulando assim que surgisse “um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” (SAVIANI, 2011, p. 119). Martin Francisco foi o autor do projeto, sendo que para tal não foi dado prosseguimento e a posteriori a Constituição de 1824, em seu art. 179, mencionava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

No ano de 1827 foi criado pelo Império dois cursos de Direito, um em São Paulo e o outro em Recife, sendo que o fim maior destes cursos era formar a elite escravocrata brasileira, sendo que estes foram os únicos cursos de direito em todo o Império (FERREIRA JUNIOR, 2010).

A situação do Brasil era totalmente diferente de outros países, sendo que de acordo com Fausto (Ibidem, p. 111 - 112), “a Espanha criou na América várias universidades: a de São Domingos, em 1538, e as de São Marcos, em Lima, e da Cidade do México, em 1551”. A mesma direção não foi tomada por Portugal por conta de sentir-se ameaçado, pois se fomentasse o estudo, estaria fomentando, ao mesmo tempo, a emancipação da Colônia.

Portanto a educação superior no império brasileiro tinha apenas um fim somente fomentar o conhecimento jurídico cuja finalidade era dominar, pela lei, dos ricos para com os mais pobres. Tem-se de novo a educação estruturada que primeiro tinha que passar pelo ensino secundário para depois adentrar o universitário de modo a visar não o bem comum, mas sim o bem de poucos (SOUZA, 2018).

No fim do Império o Brasil tinha cerca de 6 escolas superiores cuja formação contemplava juristas, médicos e engenheiros. No ano de 1900 existiam aproximadamente 24 instituições de ensino superior; trinta anos depois o sistema já era detentor de centenas de instituições, sendo que inúmeras foram criadas pelo setor privado, principalmente iniciativa confessional católica. Até o início dos anos 30 a constituição do ensino superior brasileiro era feita por escolas isoladas, cujo foco era o ensino profissionalizante dissociado da pesquisa científica e cujo número de alunos eram aproximadamente 30 mil estudantes. A atividade de pesquisa era realizada nos institutos de pesquisa que, de maneira geral não tinham relação com o sistema de ensino superior existente (NEVES; MARTINS, 2014).

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889-1930) a educação foi monopolizada pelas elites, sendo que tal período ficou marcado pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pelo poder do coronelismo em todos os cantos desse país. Por conta da agricultura ser a atividade dominante neste período e a industrialização ainda era incipiente, os ricos eram privilegiados em poder estudar já que estes moravam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades. Fausto (2009, p. 281-282) confirma esses dados citados. Nos idos de 30 no governo provisório de

Getúlio Vargas foi nomeado o ministro da educação e saúde Francisco Campos autor do decreto que implementou diversas mudanças na educação brasileira reorganizando a educação brasileira, tais como: regime universitário, criação do Conselho Nacional da Educação, do ensino secundário e do comercial, além da organização das Universidades (FLORES, 2017).

O golpe militar ocorrido em 1964 abriu caminho para a instalação da ditadura que perdurou até 1985. Durante a sucessão de governos militares foi iniciado um projeto desenvolvimentista autoritário, com um vasto processo que internacionalizava a economia. Mesmo com uma expansão relativa o ensino superior brasileiro não tinha capacidade de elevar o número de matrículas, sendo que tal fato provocou uma mobilização intensa das organizações estudantis que pleiteavam sua expansão (CUNHA, 1975; DURHAM, 2003).

Flores (2017) ressalta que no período de 74 a 84, houve a consolidação do ensino superior brasileiro sendo que os que tinham condições financeiras pagavam por um ensino particular estudavam em instituições públicas, enquanto aqueles que mal podiam dar conta de sua sobrevivência, quando do acesso ao ensino superior, o fazia majoritariamente em instituições privadas. Pois ao que tinha, mas lhe era dado, mas, ao que quase não tinha, até o pouco lhe era tirado.

O sistema educacional brasileiro ficou consolidado em dois segmentos com ampla divisão, público e privado, que atualmente tem em sua composição IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Tal estrutura educacional brasileira recebeu formalização na Constituição Federal de 1988 e pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A Constituição de 1988 assegurou que as instituições públicas oferecessem ensino superior gratuito (BRASIL, 1988, Artigo 206); em que houve a definição de vincular a receita tributária para manter e desenvolver o sistema federal de ensino; e garantiu-se para o setor privado uma participação mais ampla para na oferta de ensino superior, em conformidade com o que é definido pela legislação (RANIERI, 2000).

O que pode ser observado é tanto as IES públicas como particulares tem buscado ampliar seu espaço dentro do sistema educacional brasileiro, com a estruturação de seus modelos institucionais de acordo com as conforme as realidades regionais.

Agapito (2016, p.131) afirma que na primeira década dos anos 2000, observou-se uma ampliação da oferta do ensino superior no Brasil bem como a “implementação de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas IES públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas”. A posteriori de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) mostrou que “a lógica de expansão do ensino superior com investimento do capital privado”, com maior ênfase na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguidas pelas áreas de Educação e Engenharia de Produção e Construção, e, pela área de Saúde e Bem-Estar Social. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi instituído via Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, cujo propósito é a concessão de bolsas de estudo em IES privadas em cursos superior formação específica (PROUNI, 2017). O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) tem a finalidade do financiamento de cursos superiores de graduação em IES privadas (presencial e à distância) que sejam avaliados positivamente pelo MEC (FIES, 2016). A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema composto por universidades públicas que oferecem cursos superiores de graduação na modalidade EAD para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial. (BRASIL, 2016).

Agapito (2016, p. 128) menciona que “as políticas sociais passam a ser “nichos” de lucro e rentabilidade do capital”. A política social possibilita uma simbiose visto que os programas possibilitam que os discentes consigam acessar e permanecer no ensino superior em

específico os que não tem condições financeiras, o que é um fator de colaboração para democratizar o ensino superior, e, por outro lado, visa estabelecer através de parcerias com as IES privadas o que é uma vantagem financeira para essas IES além de contribuir com o rendimento destas instituições e, também, expande o ensino superior privado. Assim, configura-se uma parceria em que o setor público apoia as atividades do ensino superior privado, facilitando a entrada e a permanência de estudantes no ensino superior.

Outro aspecto que é positivo para aumentar o número de estudantes que estão matriculados no ensino superior é a promulgação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas, no sistema de educação superior e ensino médio federal. Observa-se que os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiários de tais políticas, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013).

Por conta da crise econômica e de mudanças na política do FIES no ano de 2015, pela primeira vez desde 2009, a quantidade de alunos ingressantes no ensino superior sofreu redução sendo que o patamar atingiu naquele ano cerca de 2,2 milhões de estudantes, 6,6% a menos que 2014, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Nas IES privadas a diminuição foi de aproximadamente 8%. O número de contratos do FIES, firmados, caiu de 713 mil para 287 mil. Tal fato ocorreu juntamente com a restrições ao FIES impostas pelo governo federal.

O ensino superior brasileiro recebeu influências iniciais dos modelos presentes na Europa e também foi fortemente influenciado pela Igreja Católica e do Estado. Sofreu avanços no ensino público profissionalizante com mudanças ao longo da história. Com a promulgação da Leis de diretrizes da educação o ensino superior privado teve uma maior amplitude, inclusive no que se refere aos retornos financeiros; e, a partir de 1997, dá-se a grande expansão do setor privado no Brasil. Isso provocou uma interiorização das IES privadas além de reduzir o valor médio cobrado nas mensalidades, fatores estes provocados pela ampla concorrência entre as IES. É necessário enfatizar que o avanço do ensino superior brasileiro também é dependente de programas como PROUNI e FIES, o que possibilitou uma facilidade maior para que estudantes sem condições financeiras pudessem adentrar no ensino superior; e, UAB e REUNI, ampliando o acesso e a permanência de alunos na Educação Superior. Portanto estes programas alavancaram o ensino superior aumentando a quantidade de instituições e também o número de alunos ingressantes no ensino superior. Segundo estimativas do MEC (2016), em 2015 o número de ingressantes foi menor que 2014 em virtude da crise econômica e das mudanças na política do FIES, que incorporou novas restrições para o acesso a novos contratos. Fica demonstrado, portanto, a relevante influência do ensino privado na quantidade de alunos matriculados no ensino superior. Pode-se argumentar que as restrições no FIES em 2015 ocorreram com vistas à promoção de ajustes, já que em 2014 a grande liberalidade trouxe desequilíbrios ao programa. Diante desta conjuntura devido as políticas voltadas ao ensino privado e a expansão do número de matrículas, o Brasil é o país detentor do maior número de IES privadas com fins lucrativos no mundo: são mais de duas mil Instituições cujo mercado de fusões e aquisições continua aquecido (HOPER, 2015). Este mercado, globalizado, tem uma influência muito forte no perfil dos cursos e das IES (BOTTONI, SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

A organização acadêmica do ensino superior brasileiro está classificada da seguinte forma:

- **Instituições universitárias:** são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, cujo finalidade é formar profissionais com nível superior. Estas podem ser universidades que fomentam atividades de ensino, pesquisa e extensão: universidades especializadas que são

aquelas que predominância na formação profissional ou em determinada área específica do conhecimento; ou Centros universitários que também fomentam ensino e extensão, entretanto são divergentes das universidades por terem autonomia limitada pelo Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI). (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018).

- **Instituições não universitárias:** são aquelas que não são detentoras de autonomia universitária e podem ser classificadas em: (a) CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centros de Educação Tecnológica): podem ser públicos ou privados ofertando educação tecnológica nos diversos níveis e modalidades de ensino; (b) Faculdades integradas: são públicas ou privadas com proposta curricular em várias áreas do conhecimento; (c) Faculdades isoladas: públicas ou privadas, fornecem proposta curricular em mais de uma área do conhecimento, vinculadas a um único Mantenedor, com administração e direção isoladas; podendo ofertar o mesmo nível de cursos das Faculdades Integradas; (d) Institutos superiores de educação: IES, públicas ou privadas que disponibilizam curso superior assim como as Faculdades Integradas e as Isoladas. As Faculdades Integradas têm o regimento unificado e são dirigidas por um Diretor-geral. As demais Instituições não universitárias são geridas por um Diretor.

2.1 2.1 Instituições municipais de ensino superior

Com a vigência da CF/88 e o processo de descentralização teve início a construção do Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que tinham a responsabilidade em organizar os sistemas de ensino. Foi definido então, uma tendência de possibilitar maior autonomia para que os municípios ofertassem ensino. Nos anos 90 com o PDRAE (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado) foram estabelecidos diversos objetivos e diretrizes para que o processo de descentralização começasse a vigor, para posteriormente, proceder a estabilização e promoção do crescimento econômico e diminuição da desigualdade social (PICKLER; SILVEIRA; SOUZA, 2021).

Os sistemas municipais de ensino compreendem: a) as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo município; b) as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e c) os órgãos municipais de educação (Art. 18, Lei nº 9.394/94 (LDB). Por meio da promulgação da CF/88 os municípios passaram a ter autonomia para a criação dos sistemas próprios de ensino, com autonomia para formular políticas educacionais, em específico a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa maneira, os municípios deveriam resolver todas as urgências em primeira instância da Educação Infantil, posterior ao Ensino Fundamental, sendo que de maneira progressiva poder-se-ia atingir a oferta do ensino em seu ápice, oportunizando o ensino superior (PICKLER; SILVEIRA; SOUZA, 2021).

Neves (2018), relata que o impulso para que as municipais começassem a funcionar tinha por finalidade alcançar a interiorização da educação, fazendo com que o ensino superior chegasse a localidades fora das capitais via Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES), pois formar profissionais de nível superior na região iria possibilitar para o município a formação de mão de obra qualificada, dando maior legitimidade para que os profissionais possam fixar-se em sua região natal, o que iria agregar valor à economia local.

Portanto as IMES podem fazer toda a diferença considerando a realidade local buscando sanar as necessidades locais bem como os problemas práticos, não descuidando das diretrizes nacionais, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho e desenvolvendo competências e habilidades que serão extremamente úteis para a sociedade (NEVES, 2018).

Os institutos isolados de ensino superior no Estado de São Paulo começaram a se expandir a partir de 18946 quando o governo estadual assumiu a responsabilidade para que fossem criadas faculdades isoladas no Estado de São Paulo. Naquela época da história essa em que o país voltara à democracia, posterior a queda de Getúlio Vargas, a criação dos institutos isolados era uma forma de responder as pressões, principalmente aquelas que tinham ligação com polos de desenvolvimento urbano, agrícola e industrial (LUCCHESI, 2014).

No ano de 47 a Constituição Paulista concebeu a criação do Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) de São Paulo (estaduais), sendo que o acesso a estes institutos seria totalmente gratuitos em todos os níveis e graus, e também implantou o ensino noturno e que o ensino superior fosse preferencialmente ministrado pelo Estado. A Lei Estadual nº 161 de 24/09/1948 estabeleceu a regulamentação dos estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior do Estado, o que demorou uma década para que tal projeto fosse iniciado (CASTILHO, 2009, p. 24).

No Estado de São Paulo em um momento inicial o Estado conseguiu suprir a carência do ensino superior no interior do Estado com a criação dos institutos estaduais. Alguns IIES cuja criação ocorreu nos anos 50 em diversas cidades do interior paulista acabam sendo incorporados pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) quando ela foi fundada em 1976.

Os IIES do Estado de São Paulo tiveram seu surgimento no ano de 57 quando foram criadas as Faculdades de Marília, Assis, Rio Claro, Araraquara e Presidente Prudente. Castro (2006b, p. 161) afirma que a expansão do ensino superior no interior paulista no findar dos anos 50 é articulado pelas elites e políticos locais dos municípios que se interessavam em ter uma instituição de ensino superior instalada em seu território. Corroborando com Gatti e Inácio Filho (2011, p. 9), “a cidade é a peça central para a estruturação do sistema político e administrativo da educação, pois as normas de civilidade são aqui estabelecidas, e a escola é o lugar que ajudará a propagar tais objetivos. A ideia de urbanização está ligada a projetos de sociedade dos grupos sociais com poder político.”

Nessa conjuntura havia uma pressão por parte dos deputados no governo estadual para que estes pudessem atender às “bases eleitorais”, para que fossem instalados ginásios e faculdades em suas regiões. No ano de 54 foram criadas como institutos isolados, as Faculdades de Farmácia e Odontologia de São José dos Campos e de Araçatuba.

Já na década de 60 Sampaio (2000), ressalta que a expansão do ensino superior brasileiro foi embasada pela LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que abria possibilidade para que fossem implantadas instituições de ensino superior isoladas.

Houve uma forte expansão das IMES entre o período de 1960 a 1975 sendo que o período entre 65 e 70 foram criadas um grande número de IMES, já que dentre os objetivos do governo militar estavam o aumento da oferta do ensino superior brasileiro.

Posterior a 1975 ocorre um decréscimo na criação das IMES sendo que houve uma recuperação branda entre os anos de 1980 e 1985, e total desaparecimento na década seguinte. Entre o período de 1985 a 1995, não houve a criação de nenhuma instituição, o que nunca tinha acontecido desde a década 1950, quando começaram a surgir (LUCCHESI, 2014).

No interior paulista as IMES levaram o ensino superior para localidades onde não existiam o ensino superior privado. Outro fator positivo sobre as IMES é que estas impedem que os jovens deixem seus municípios de origem o que abre possibilidade para que este também permaneça na região depois de formado. Possibilitam a oferta do ensino superior a famílias com renda menor que não tem condições financeiras de financiar o estudante em outras localidades. Nos idos dos anos 60 o interior paulista consagrava-se como uma das mais ricas e desenvolvidas

regiões do País, ficando atrás somente da capital paulista, tornando-se um ambiente apropriado para que as IMES se proliferassem. A característica das IMES desde sua fundação são leis municipais no formato de autarquias, fundações de direito público ou privado, sendo regidas pelas disposições legais gerais e específicas, pelo seu Estatuto e pelo Regimento Geral (LUCCHESI, 2014).

O histórico das IMES como a criação, autorização, funcionamento e expansão deixa evidente que estas IES conseguiram atender a demandas da sociedade no período em que foram fundadas e permanecem até os tempos atuais sob a administração do poder local (LUCCHESI, 2014).

A definição das categorias acadêmicas do ensino superior brasileiro encontra-se no art. artigo n. 45, da LDB Lei 9394/96 (BRASIL, 1996): “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, e constituem-se, ainda, em universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades ou institutos isolados. As universidades e demais categorias podem ser públicas ou privadas. Públicas: instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; Federais: mantidas e administradas pelo governo federal; Estaduais: mantidas e administradas pelo governo dos Estados; e Municipais: mantidas e administradas pelo governo municipal. Privadas: mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Quanto aos aspectos legais as IMES tiveram inúmeras fases em seus processos históricos. Antes da promulgação da LDB (1961) as IMES tinham sua criação via decreto federal, assim como acontece com as outras instituições de ensino superior em território brasileiro.

Com a promulgação da CF/88, houve uma expansão das IMES cuja constituição ocorre em várias categorias administrativas como: autarquias, fundações de direito público, fundações de direito privado, entretanto sua criação ou transformação sempre ocorre via por legislação do município onde a instituição está inserida.

Quando da instituição das fundações que são as mantenedoras das faculdades, centros universitários e universidades via poder público seu patrimônio é total ou parte público. A personalidade jurídica das fundações pode ser pública ou privada, conforme a atribuição recebida em lei, mas por obrigatoriedade os fins são públicos. Ao apresentar personalidade pública são parecidas com às autarquias, e inclusive recebem a denominação de “autarquia fundacional” (DI PIETRO, 2009).

A organização das categorias administrativas das IMES pode ser feitas em quatro categoria, entretanto há uma preferência pela Autarquia Municipal, sendo seguida pela Fundação de Direito Privado. Estas são as formas que oferecem uma autonomia maior administrativamente. Cerca de 50% do total de IMES são autarquias visto que essa modalidade é que a mais atende aos interesses das instituições de ensino superior. Os parâmetros que definem se uma IES é pública ou privada não pode ser somente uma interpretação de conceito, ou política, sendo que a única maneira de definir é através da fundamentação legal contida no ordenamento jurídico.

Certas IMES que estavam na categoria pública faziam a cobrança de mensalidade o que foi completamente abolido com a promulgação da CF/88, no art. 206, in verbis: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. (LUCCHESI, 2009, p.11)

A criação das faculdades nos anos 50 antes da existência do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) tinham autorização de funcionamento por meio Decreto Federal. Eram

faculdades isoladas, sendo que existiam duas no mesmo município, cuja formação destinava-se para formar quadros qualificados para a indústria, excetuando-se a Faculdade de Direito de Franca, curso tradicionalmente portador de *status* social.

As IMES têm sua existência a partir da segunda metade do século XX, entretanto são reflexo de institutos isolados de ensino superior, conforme citado no Quadro 1:

A criação das autarquias se dá por meio de lei, foi o que ocorreu com inúmeras IMES do Estado de São Paulo. Estas autarquias têm personalidade jurídica própria, capacidade para autoadministrar-se e são especializadas em seus fins e atividades. A atividade destas instituições é o fornecimento do ensino superior. Pode haver controle ou tutela por parte do Estado para que não haja desvio de seus objetivos (LUCCHESI, 2010).

3.1 3 Associação das instituições municipais do estado de São Paulo (AIMES-SP)

A AIMES-SP foi fundada no dia 29 de maio de 2014, durante a realização do VI Fórum das Instituições Municipais de Ensino Superior do Estado de São Paulo, realizado nas dependências do Conselho Estadual de Educação (Praça da República, 53 - São Paulo - SP).

A primeira reunião pós fundação ocorreu nos dias 29 de agosto de 2014, durante o I Encontro Educacional da AIMES, realizado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Av. Goiás, 3400 – SCS).

A AIMES-SP é formada por 20 instituições de ensino superior municipais, com unidades distribuídas por diversos pontos do estado de São Paulo. São faculdades, centros universitários e universidades com grande tradição em suas regiões.

Juntas, as associadas AIMES-SP contam com cerca de 60.000 alunos, oferecem mais de 90 diferentes cursos de Graduação e representam 21 cidades. Ao se unirem em torno da associação, essas instituições aumentam sua representatividade e capacidade de articulação e organização, impulsionando a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas e o debate de ideias (AIMES/SP, 2021).

Importante destacar que as IES que formam a AIMES-SP desempenham um papel fundamental em suas respectivas regiões, nas quais são referências em termos de qualidade de ensino e atendimento à comunidade. Desta forma, fortalecidas, essas instituições podem seguir aprimorando sua atuação em face aos constantes desafios que, cotidianamente, se impõem.

4.1 4 Extensão e curricularização

A história do currículo não é algo novo e tem passado por constantes transformações as quais imprimem” aspectos ideológicos e até políticos” (...) “atreladas à história de lutas e conflitos de classe, raça, sexo e religião”, em diversos países como forma de atendimento das mais variadas demandas que são desde as sociais ao mercado profissional”, a exemplo do Brasil que, recentemente aprovou a base curricular comum para todo o território brasileiro (SILVA, 1999, p.32).

No Brasil, “o campo do currículo nasceu na efervescência do Escola ovismo, tendo sofrido influências do pensamento progressista em educação, em especial, das ideias de Dewey e Kilpatrick”. Quanto a metodologia Deweyana é caracterizada por “buscar sempre um conhecimento prático, não contemplativo, um saber oriundo da experiência e destinado à solução dos assuntos humanos”. A implantação da teoria Deweyana no currículo brasileiro é creditada a Anísio Teixeira, que era defensor de uma educação no qual “o ambiente social em

que se davam as novas concepções pedagógicas era a vida democrática em permanente progresso”, pois a sociedade democrática era uma “sociedade em indefinido estado de reconstrução” (CUNHA, 2003, p.152)

O currículo precisa ser dinâmico para adaptar-se às demandas do ensino, cuja finalidade são as frequentes exigentes do mercado internacional e as transformações tecnológicas, além das diretrizes estabelecidas pelo MEC. Por causa disso, a gestão superior precisa encontrar formas que tenham foco que: “uma teoria do currículo não se define sem uma teoria do conhecimento.” E, ainda, que” os currículos se constituem em uma forma especializada de conhecimento e se apresentam com uma função normativa” para as instituições (PEREIRA, 2016, p.92).

É preciso mencionar que o currículo precisa ser revisado já que “termina sofrendo influências das mais diversas questões: sociais, econômicas, culturais e ideológicas, que interferem diretamente na organização de uma sociedade, “as quais nem sempre estão voltadas para atender às normas curriculares” (PEREIRA, 2016).

Diante dessa conjuntura coubesse a tão sonhada “autonomia universitária”, em que todas as instituições tivessem como atender às diretrizes curriculares, mas sem qualquer tipo de desdenho das suas particularidades tais como o regionalismo e a sua missão que precisa estar centrada na realidade social na qual está inserida (SOUZA, 2019).

O processo de compreensão da curricularização passa pelo princípio indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que consta no art. 207 da CF/1988, que determina que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, e somente com um currículo flexível tem-se a possibilidade de atender o que é estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, o qual prevê na meta 12.7:” assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”, processo que se denominou curricularização.

O processo de curricularização é extremamente cheio de desafios por que faz com que as instituições de ensino superior tenham que repensar todas as ações sobre extensão, para que possam suplantar o conceito de assistencialismo e logrando a curricularização, entretanto a extensão não é algo que pretenda excluir atividades relacionadas com atividades sociais, por meio da prestação de serviços, mas que possa colocar em prática novos métodos, recursos e soluções para as demandas sociais, já que este trabalho é feito de forma indissociável entre o ensino, pesquisa e extensão, “na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético” (JEZINE, 2004, p.3).

Diante destas circunstâncias, Gonçalves (2016) releva a existência de dois caminhos para que ocorra o processo institucional dentro do espectro acadêmico: um relacionado com as atividades de extensão, que irão contemplar o princípio da indissociabilidade e o outro, como prática acadêmica voltada para os princípios filosóficos, políticos e metodológicos.

Nesta situação existe um risco que determinadas IES criem uma disciplina não obrigatória como atividade complementar, o que não contempla o princípio indissociável, já que tal prática já existe sendo que discentes bolsistas participam de ações extensionistas recebem uma Certificação a qual serve como atividade complementar (NOGUEIRA, 2000).

Uma maneira que pode ser adotada pela comunidade acadêmica é criar uma disciplina obrigatória, sobre a extensão ou disciplina diferenciada, com “projetos especiais “cujo finalidade seja dar visibilidade à extensão universitária, o que irá contribuir para formação

acadêmica do aluno, com a inserção do princípio indissociável; fora deste padrão não há curricularização, na visão de Gonçalves (2016).

Imperatore (2015) sobre a curricularização é bem enfática ao dizer que cabe às IES assegurar a função acadêmica às suas atividades extensionistas, o que tornará mais rico o processo formador dos discentes, sendo que para isso será preciso romper com determinadas entraves e dificuldades, dentre as quais: “a mercadorização da educação; o academicismo e o autoritarismo da universidade, a imprecisão teórico-conceitual e metodológica, a deficiente formação docente em Extensão, a gestão empresarial da Extensão e os potenciais impactos” (IMPERATONE; PEDDE, 2015, p.07).

Diante deste quadro percebe-se que ainda existe uma falta de conhecimento sobre qual é realmente o papel da extensão dentro do currículo das instituições de ensino, do Plano Nacional de Extensão e das transformações que foram feitas no conceito extensionista podem tornar ainda mais dificultoso o processo de curricularização. Dentre os gestores ainda não foi bem aceito e compreendido o conceito extensionista, e que ainda o trabalho fica restrito a restringir em trabalhar a responsabilidade social com atividades de caráter assistencialista ou simplesmente a uma prestação de serviços, o que pressupõe uma visão ultrapassada do real potencial da extensão universitária (SOUZA, 2019).

A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.

Entre outras coisas, a Resolução: (1) estabelece que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”; e (2) instrui o INEP a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, (I) o cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, (II) a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa, (III) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

A Resolução CNE/CES 07/2018 estabelece que a extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. As atividades de extensão materializam-se em ações e produtos aplicados às necessidades e às demandas de diferentes setores da sociedade, construídos coletivamente com estes setores, devendo beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação das IES.

3 METODOLOGIA

Sua realização se deu a partir de pesquisa bibliográfica, com base em autores renomados sobre a temática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos autores, a pesquisa demonstra a importância da Extensão Universitária e suas contribuições para a sociedade a qual a Instituição de Ensino Superior se encontra,

trazendo a minimização de impactos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Fica evidente as contribuições para os acadêmicos que participam de projetos extensionistas oportunizando aos participantes a troca de saberes científicos e populares, o desenvolvimento humano, a extensão dos conhecimentos e uma visão sobre a realidade, social, cultural e econômica da comunidade assistida e os anseios da nossa sociedade

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessa análise é possível verificar que a existência de lacunas principalmente no que se refere à divulgação da extensão por parte dos docentes e, também, por uma baixíssima procura por parte dos discentes no que tange os projetos extensionistas, além de possibilitar o entendimento que certos pontos, tais como a compreensão do que é extensão, da relação dialógica, da importância da extensão como função social da universidade, encontram-se amadurecidas por parte destes importantes interlocutores da extensão universitária.

Partindo da atual análise é possível perceber que a extensão universitária bem como seus desdobramentos e impactos sociais nos apresentam uma ação intervencionista nos locais onde as ações foram executadas, de maneira a construir soluções inovadoras e capazes de resolver ou atenuar problemas que causam aflição nas comunidades que foram beneficiadas por tais ações.

Com isso as IES via extensão universitária podem ser molas propulsoras estabelecendo parcerias e se envolvendo com as comunidades locais, para a promoção de espaços de interação, escuta e promoção de uma educação alimentada pelo saber que pode ser extraído e construído a partir daqueles que participam desse processo de desenvolvimento.

Diante da relevância do papel dos atores sociais na ampliação e participação de toda comunidade acadêmica na construção de uma extensão mais ativa e contextualizada, é necessário que as instituições incentivem e fomentem a inserção de estudantes, docentes, técnico-administrativo em projetos e atividades de extensão, contribuindo assim cada vez mais com o desenvolvimento local.

Inegavelmente a extensão universitária transforma a realidade construindo novos conhecimentos e empoderando a comunidade na qual se desenvolve. Ao mesmo tempo possibilita a reconstrução, renovação de culturas das pessoas e por meio delas o contexto interno e externo da universidade.

REFERÊNCIAS

- AIMES/SP. Associação das Instituições Municipais de Ensino Superior do Estado de São Paulo. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <http://aimessp.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- AIMES-SP. **O importante papel das Instituições Municipais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://aimessp.com.br/home/aimessp/>. Acesso em: 03 de abr 2020
- BARROS, A.S. **O empreendedorismo comunitário na promoção do desenvolvimento local**: a experiência de extensão universitária do Programa de Estudos e Ações para o Semiárido (PEASA). 2006. 138f. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1774>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BELLINGIERI, J.C. **Teorias do desenvolvimento regional e local**: uma revisão bibliográfica. Salvador, v. 2, n. 37, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/4678/3228>. Acesso em: 01 mar. 2021.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, 2000-2001. 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: 15 ago. 2021.
- CLARK, B. R. **Sustaining change in universities, society for research into higher education**. Londres: Open University Press, 2004a. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023538118918>. Acesso em: 05 maio 2021.
- CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Revista Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.
- CUNHA, L.A.C.R. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 1.
- DE LORENZO, H.C.; FONSECA, S.A.; SOUSA, C.M. A atividade de extensão nas instituições de ensino superior privado: um estudo sobre a cooperação Uniara - meio produtivo na região de Araraquara, SP. **REVISTA UNIARA**, Araraquara, n.20, 2007. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_01%20-%20Sumario.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.
- DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <http://goo.gl/CJOMvi>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.
- FERNANDES, M. C. *et al.* Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v.28, n.4, p.169-194, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SfxX7fpVccbMrSSDHqCSNhy/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS -FORPROEX – I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: março de 2012.
- FREIRE, H. P.; HOLANDA, V. C. C. Universidade pública e desenvolvimento local e regional: um estudo sobre a atuação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. In: **Anais do XIII ENANPEGE da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia**. São Paulo, SP, Brasil, 2019.

- GALLO, Z. Ética, sustentabilidade e interdisciplinaridade: balizas para a extensão universitária. **Revista diálogos**, Brasília, v.9, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/article/download.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR. **Expectativa**, v.3, n.3, p.35-47, 2004. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/743>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- GONÇALVES, N.G.; QUIMELLI, G.A.S. **Princípios da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba:CRV, 2016.
- GUIMARÃES, J.L **Instrumentalização Política dos Convênios de Municipalização do Ensino em São Paulo: Algumas Evidências**. RAP. Rio de Janeiro: FGV, jul/set 1993.
- HOFF, D. N., SAN MARTIN, A. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant’Ana do Livramento. **Redes**, v.16, n.3, p.157-183, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1699>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. de. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, v.22, n.47, 63-85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4776>. Acesso em: 04 maio 2022.
- JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- LUCCHESI, M.A.S. História da interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n.1- jan/abril, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/63>. Acesso em: 02 maio 2022.
- MACHADO, M.M.A.; DIÓGENES, S.A.; BEZERRA, J.E.B. Descentralização, participação e gestão democrática na educação brasileira: primeiros achados. **IV Seminário CETROS, Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. Fortaleza/CE, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-18026-08072013-163328.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021
- MANFRÉ, E.; NARDEZ, E. Desenvolvimento local e o arranjo produtivo local - APLs. **Revista Geografia em Atos**, Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, n. 13, v. 06, p. 96-112, mês Nov. Ano 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/6201>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- MARTINS, C. B. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- MARTINS, C. B. **Le nouvel enseignement supérieur privé au Brésil (1964-1983): rencontre d’une demande sociale et d’une opportunité politique**. 1986. Tese (Doutorado), Universidade de Paris V, Paris, 1986.
- MICHLELOTTO, R.M. **Universidade - sociedade: a democratização da universidade pública**. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 14 maio 2021.
- NEVES, C. E. B. A estrutura do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

NEVES, C.E.B.A. **Using social inclusion policies to enhance access and equity in Brazil's higher education.** In: KNIGHT, J. (Ed.). Financing access and equity in higher education. Rotterdam; Taipei: Sense Publishers, 2009. p. 169-188.

NEVES, C.E.B.; MARTINS, C.B.(Org) Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: MARTINS, C.B.; VIEIRA, M.M. **Educação superior e os desafios no novo século:** contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Editora UNB, 2014. p.95-124 Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_superior_e_os_desafios_no_nov.html?id=uz-GwwEACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 20 out. 2022.

NEVES, R.S. Instituições Municipais de Ensino Superior. **Academia.edu**, 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/37117538/Institui%C3%A7%C3%B5es_municipais_de_ensino_superior. Acesso em: 09 mai 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, A. de. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. **Caderno de Geografia**, v.24, n.1, p.1-12, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, A.G.; SILVA, C.L.; LOVATO, E.L. Desenvolvimento local: conceitos e metodologias -políticas públicas de desenvolvimento rural e urbano. **Revista Orbis Latina**, v.4, n.1, janeiro-dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/450/399>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v.11, n.3, p.8-27, 2015. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225/1165. Acesso em: 10 ago. 2021.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**, v.1, n.1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PICKLER, C.M.; SILVEIRA, F.E.B.; SOUZA, I.M. A municipalização do ensino superior no Brasil: um estudo de multicasos na dimensão estrutural e de gestão de pessoas. **Revista UAL**, Florianópolis, v. 14, n.3, p.228-250, setembro-dezembro 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/80173/47191>. Acesso em: 02 maio 2022.

RANIERI, N. B. S. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases.** São Paulo: Edusp, 2000.

<ream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

ROCHA, L.A.C. **Projetos interdisciplinares de extensão universitária:** ações transformadoras, Mogi das Cruzes: UBC, 2007. 84 f. Dissertação (mestrado) –Universidade Braz Cubas. Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Mogi das Cruzes–SP. Disponível em:http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/leliane_rocha.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021

RORIGUES, A.L.L. *et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v.1, n.16, p. 141-148, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/article/viewFile.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTOS, M.P.dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: Um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, V.6, n.º1, p.10-15, 2010. Disponível: <http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao06/1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021 apud apud SILVA, V. P. Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no

GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Vitória, novembro de 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74229431-Ensino-pesquisa-e-extensao-uma-analise-das-atividades-desenvolvidas-no-gpam-e-suas-contribuicoes-para-a-formacao-academica.html>. Acesso em: 26 maio 2021.

SILVA, V. P. Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Vitória, novembro de 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74229431-Ensino-pesquisa-e-extensao-uma-analise-das-atividades-desenvolvidas-no-gpam-e-suas-contribuicoes-para-a-formacao-academica.html>. Acesso em: 26 maio 2021.

SILVA, V. P. Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Vitória, novembro de 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74229431-Ensino-pesquisa-e-extensao-uma-analise-das-atividades-desenvolvidas-no-gpam-e-suas-contribuicoes-para-a-formacao-academica.html>. Acesso em: 26 maio 2021.

SILVA, W. F. **A didiscência na educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento local sustentável no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca**. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) - Universidade de Pernambuco, Recife, PE). Disponível em: https://w1files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-gdls_upl/THESIS/72/dissertaco_willyanne.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

SOUSA, F. E.; FREIESLEBEN, M. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, v.21, n.2, p.163-178, 2018. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/571/483>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SOUZA, I.M.de. **Gestão das universidades brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento**. 2009. 399f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Irineu-Souza.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ULTRAMARI, C.; DUARTE, F. **Desenvolvimento local e regional**. 2. ed. Curitiba: IbpeX. 2011.