

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ALISON NASCIMENTO TEIXEIRA

**CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE
REFERENCIADA: POLÍTICA EXTENSIONISTA E MUDANÇAS
CURRÍCULARES NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

ALISON NASCIMENTO TEIXEIRA

**CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE
REFERENCIADA: POLÍTICA EXTENSIONISTA E MUDANÇAS
CURRÍCULARES NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa

Área de concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais

**UBERLÂNDIA-MG
2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

T266
2024

Teixeira, Alison Nascimento, 1995-
CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE
REFERENCIADA: [recurso eletrônico] : POLÍTICA
EXTENSIONISTA E MUDANÇAS CURRÍCULARES NO CURSO DE
GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA / Alison
Nascimento Teixeira. - 2024.

Orientador: Tulio Barbosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.608>
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Barbosa, Tulio ,1979-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 274, PPGGEO				
Data:	23 de agosto de 2024	Hora de início:	13h:30min.	Hora de encerramento:	18h:00min.
Matrícula do Discente:	12013GEO001				
Nome do Discente:	Alison Nascimento Teixeira				
Título do Trabalho:	CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA: POLÍTICA EXTENSIONISTA E MUDANÇAS CURRICULARES O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica Sala 14 (Online - conferenciaweb.rnp.br) do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: **Marcelo Cervo Chelotti - UFSM - RS; Ana Rute do Vale - UNIFAL - MG; Amanda Regina Gonçalves - IG - UFU; Glauca Carvalho Gomes - IG - UFU e Tulio Barbosa - IG-UFU** (orientador do(a) candidato). Os membros participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, **Professor Tulio Barbosa - IG-UFU**, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Presidente**, em 26/08/2024, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Cervo Chelotti, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauca Carvalho Gomes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2024, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rute do Vale, Usuário Externo**, em 30/08/2024, às 20:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5508934** e o código CRC **1C65D252**.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos na etapa final do doutorado representam um momento de reflexão sobre toda a trajetória percorrida durante o curso, dentro de uma cidade e, mais do que isso, sobre as diversas pessoas que foram essenciais em cada etapa do processo de aprendizagem, pessoas essas tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa. Essa jornada teve início antes mesmo da graduação e não tem um fim definido, pois mesmo após partir, permanecem as relações construídas e os conhecimentos compartilhados.

Gostaria de começar agradecendo e falando sobre meu avô materno, José L. Nascimento (1927-2019), que tem uma história como a de muitos dos pretos do Brasil de sua época. Trabalhador rural, batalhava diariamente junto à sua companheira Maria A. Nascimento (1935-2009), minha avó materna, pela sobrevivência e para garantir o básico para seus 6 filhos. Mesmo com todas as dificuldades, em um contexto difícil, sempre acreditou que a educação era o caminho e fazia questão, à sua maneira, de que os filhos, em hipótese alguma, faltassem à escola, pois "a caneta era mais leve do que a enxada". Acredito que a luta de José, Maria e diversos outros pretos pelo Brasil, em diferentes contextos e situações, nos trouxe até o momento em que alguns de nós pudemos acessar universidades. A luta é para que as barreiras restantes (que são muitas) sejam quebradas!

Agradeço também a todos os que contribuíram diretamente para a construção da pesquisa de doutorado: os/as entrevistados/as, os/as docentes do Instituto de Geografia e os/as técnicos/as-administrativos(as). Agradeço aos membros das bancas de projeto e qualificação do doutorado: Profª. Amanda Regina Gonçalves e Profª. Glaucia Carvalho Gomes, e aos membros adicionais da defesa de tese: Profª. Dra. Ana Rute do Vale e Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti.

Agradeço a todos os orientadores ao longo da graduação, mestrado e doutorado: Prof. Dr. João Cleps Junior, Profª. Dra. Glaucia Carvalho Gomes e Prof. Dr. Tulio Barbosa. Destaco aqui a parceria com o Prof. Tulio, que sempre incentivou e contribuiu decisivamente para os caminhos tomados ao longo de todas as etapas (graduação, mestrado e doutorado).

Agradeço aos membros do Colegiado de Extensão do Instituto de Geografia (2021-2024) pelas diversas discussões que contribuíram para uma formação e um aprofundamento sobre a extensão na Universidade Federal de Uberlândia e no Instituto

de Geografia. Além disso, agradeço aos membros do Colegiado de Extensão pela contribuição no remanejamento dos trabalhos da Coordenação de Extensão, o que viabilizou o meu afastamento de 6 meses para finalização da pesquisa.

Agradeço a minha família em Franca, que desde o início do sonho de “estudar fora” me apoiou incondicionalmente, adotando meu sonho como se fosse o deles e batalhando para que eu conseguisse minha formação da forma mais tranquila. Obrigado, Mãe (Célia), Pai (Edson), Eduardo e Mônica. Meu muito obrigado a minha família de Uberlândia: Karine, companheira de vida. Aos amigos que viraram família: Mária Ribeiro, Bianca Souza e Lecão.

Aos meus afilhados Cecília e Artur, que mesmo crianças representam um lembrete de sempre tentar ser melhor e lutar por um mundo melhor. Obrigado Ana, Gledmar, Eduardo e Mônica pela confiança.

Agradeço aos amigos de trabalho no IG: Diego, Olinda, Denis, João, Boscolli, Izabel, Elton, Ana Flávia e Eleusa.

Agradeço a diversas outras pessoas que contribuíram ao longo de toda a minha passagem por Uberlândia: Márcia Santos, Bruna Guimarães, Kelly Cipriano, Mateus Moreira, Gelson Junior, Ana Clara, Fábio Henrique, Welber, Isabela, Ana Laura, Isabel, Letícia Parreira, Carla, Cesar, Laura Lobato, Gilson, Edilma, Hellen e Olbia.

Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da extensão universitária como ferramenta de transformação social e sua implementação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente no âmbito do Instituto de Geografia. O objetivo do trabalho é avaliar as mudanças curriculares recentes nas Universidades relacionadas às atividades de extensão, enfatizando as implicações e perspectivas futuras surgidas após a adoção das normas vigentes. A metodologia envolve um exame histórico e documental das políticas de extensão do Brasil ressaltando as Resoluções 07/2018 e 02/2019 do Conselho Nacional de Educação que simbolizam visões distintas para a Universidade, principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura. A investigação destaca o desenvolvimento das concepções de extensão universitária, desde suas origens até sua consolidação como parte fundamental das universidades brasileiras, além de discutir o papel da extensão na UFU. Como tese consideramos que, para que a extensão universitária efetivamente contribua para a transformação social, é necessário um ambiente que valorize a pluralidade de conhecimentos e promova a interação dialética entre o saber acadêmico e popular. A análise da legislação e dos documentos institucionais mostra que a UFU tem implementado políticas extensionistas que buscam essa integração, embora desafios persistam. Este trabalho destaca que a extensão universitária, se bem estruturada e apoiada, pode ser um poderoso meio de promover justiça social, reafirmando a necessidade de um compromisso contínuo com a educação emancipatória e a democratização do conhecimento. Em relação ao Instituto de Geografia a pesquisa destaca que a Unidade Acadêmica tem institucionalizado a extensão e valorizando a indissociabilidade. Sobre o curso de Geografia, o texto destaca a oportunidade de desenvolvimento de suas próprias discussões a partir de um currículo e de uma prática extensionista.

Palavras-chave: Extensão; Currículo; Democracia; Neoliberalismo; Ensino Superior

RESUMEN

El presente trabajo aborda la importancia de la extensión universitaria como herramienta de transformación social y su implementación en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), específicamente en el ámbito del Instituto de Geografía. El objetivo del trabajo es evaluar los cambios curriculares recientes en las universidades relacionados con las actividades de extensión, enfatizando las implicaciones y perspectivas futuras surgidas tras la adopción de las normas vigentes. La metodología involucra un examen histórico y documental de las políticas de extensión en Brasil, destacando las Resoluciones 07/2018 y 02/2019 del Consejo Nacional de Educación, que simbolizan visiones distintas para la universidad, principalmente en lo que respecta a los cursos de licenciatura. La investigación destaca el desarrollo de las concepciones de extensión universitaria, desde sus orígenes hasta su consolidación como parte fundamental de las universidades brasileñas, además de discutir el papel de la extensión en la UFU. Como tesis, consideramos que, para que la extensión universitaria contribuya efectivamente a la transformación social, es necesario un ambiente que valore la pluralidad de conocimientos y promueva la interacción dialéctica entre el saber académico y el saber popular. El análisis de la legislación y de los documentos institucionales muestra que la UFU ha implementado políticas extensionistas que buscan esta integración, aunque persisten desafíos. Este trabajo destaca que la extensión universitaria, si está bien estructurada y apoyada, puede ser un medio poderoso para promover la justicia social, reafirmando la necesidad de un compromiso continuo con la educación emancipadora y la democratización del conocimiento. En relación con el Instituto de Geografía, la investigación destaca que la Unidad Académica ha institucionalizado la extensión y ha valorado la indisolubilidad. En cuanto al curso de Geografía, el texto destaca la oportunidad de desarrollar sus propias discusiones a partir de un currículo y de una práctica extensionista.

Palabras clave: Extensión; Currículo; Democracia; Neoliberalismo; Educación Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Encontros Nacionais do FORPROEX.	61
Quadro 2 –	Concepções, Princípios e Modalidades de Extensão nas Políticas de Extensão de 2009 e 2019 da UFU.	94
Quadro 3 –	Programas e Projetos de extensão consolidados no IG.	122
Quadro 4 –	Acompanhamento Metas/Estratégias – PEX/IG.	123
Quadro 5 –	Curricularização nos Cursos de Geografia nas IPES de Minas Gerais.	135
Quadro 6 –	Perfil dos egressos do Curso de Geografia entrevistados.	144
Quadro 7 –	Docentes do Instituto de Geografia da UFU entrevistados.	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades de extensão da UFU (2013-2022)	107
Gráfico 2 – Total anual de atividades extensionistas na UFU (2013-2022)	107
Gráfico 3 – Público Direto Participante em Ações de Extensão UFU (2013-2022)	108
Gráfico 4 – Modalidades das atividades de extensão no IG (2013-2022)	129
Gráfico 5 – Total anual de atividades extensionistas no IG (2013 -2022)	130
Gráfico 6 – Público Direto Participante em Ações de Extensão IG (2013-2022)	131
Gráfico 7 – Coordenação Geral das atividades de Extensão IG (2013-2022)	132

LISTA DE SIGLAS

ACEs	Atividades Curriculares de Extensão
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEC	Atividades de Extensão ou Projetos de Cultura
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEXT-IG	Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia
COLEXT-IG	Colegiado de Extensão do Instituto de Geografia
CONDIR	Conselho Diretor
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONIGUFU	Conselho do Instituto de Geografia
CONSEX	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CPDE	Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão
DIAPI	Divisão de Apoio ao Planejamento Institucional
DIRPL	Diretoria de Planejamento
EJ	Empresa Junior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESEX	Escola de Extensão
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis
FORPIBID-RP	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e RP
FORPROEX	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores/as de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IG	Instituto de Geografia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante

OCC	Outros Custeios e Capital
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPE	Programa de Apoio à pesquisa e extensão
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PDU	Plano de Desenvolvimento da Unidade
PET-GEO	Programa de Educação Tutorial da Geografia
PEX	Planos de Extensão
PIAEV	Programa Institucional de Apoio a Eventos de Extensão
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGAT	Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPIs	Projetos Políticos Institucionais
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	Pro Reitoria de Graduação
PEIC	Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SIEX	Sistema de Informação de Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UnU	Universidade de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DEMOCRACIA, SOCIEDADE E A UNIVERSIDADE	22
1.1 – OS SENTIDOS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	24
1.2 - UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA.....	31
1.3 - O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE EM QUESTÃO	42
CAPÍTULO II: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS NO BRASIL	54
2.1 – OS SENTIDOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA EXTENSIONISTA NACIONAL.....	55
2.2 - A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO NO PERÍODO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL....	64
2.3 - O PROJETO DE UNIVERSIDADE NAS RESOLUÇÕES 07/2018 E 02/2019 DO CNE	76
2.4 - A EXTENSÃO E AS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	90
CAPÍTULO III: A EXTENSÃO NO INSTITUTO DE GEOGRAFIA E NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA.....	110
3.1 - A EXTENSÃO NO INSTITUTO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	112
3.2 - A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	133
3.3 - INSTITUTO DE GEOGRAFIA EXTENSIONISTA: CAMINHOS PARA A CURRICULARIZAÇÃO NOS CURSOS DE GEOGRAFIA.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS.....	177
ANEXO 1 – ORGANOGRAMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	179
ANEXO 2 – ORGANOGRAMA INSTITUTO DE GEOGRAFIA (UFU).....	180

INTRODUÇÃO

A Universidade desempenha um papel importante na sociedade contemporânea, sendo um espaço destinado à produção e compartilhamento de conhecimento, à formação de profissionais qualificados e ao desenvolvimento de atividades que possam contribuir para o avanço científico, tecnológico e social. Além disso, a Universidade tem a responsabilidade de promover uma educação crítica e emancipatória, para além da transmissão de conteúdo, estimulando a reflexão crítica. Nesse sentido, está pode se configurar como agente na luta por direitos sociais e culturais, no combate às desigualdades e na promoção da democracia por meio do conhecimento produzido e compartilhado.

Dentro deste contexto, a extensão universitária emerge como um componente estratégico. Em uma primeira aproximação, a extensão pode ser entendida por uma de suas características básicas, que possibilita a interação dialética entre o saber acadêmico e o saber popular, promovendo trocas de conhecimentos que podem beneficiar tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade. Como elemento construído historicamente, a Universidade brasileira desenvolveu-se por meio de diversas lutas envolvendo os diferentes segmentos que a compõe. A Constituição Federal de 1988 consolidou a extensão como indissociável do ensino e da pesquisa, sendo a indissociabilidade o princípio que orienta o funcionamento das Universidades no país. Porém, para garantir esta condição, diversos movimentos foram organizados, entre eles os que pautam, defendem e reforçam a extensão como um dos componentes fundamentais para atingir a finalidade da Universidade.

A universidade brasileira, bem como a educação em geral, é resultado de um processo com embates políticos, econômicos e culturais. Ao longo de sua história, diversos movimentos disputaram e reivindicaram esta instituição, seja como lócus do desenvolvimento capitalista ou como possível indutora de transformação social através da educação, ou seja, salientando o seu papel emancipatório no interior da sociedade. É a partir desse cenário, que analisamos as mudanças propostas para o currículo das universidades.

Esta tese de doutorado tem como objetivo geral analisar as recentes transformações curriculares nas Universidades no que concerne às atividades extensionistas, destacando os impactos e perspectivas abertas a partir da aprovação e

dos movimentos para a implantação do que foi estabelecido na Resolução 07 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta Resolução estabeleceu diretrizes para a Extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES), concretizando parte das lutas travadas pelo movimento extensionista e abrindo possibilidades para a transformação da universidade e suas práticas.

Sendo um dos projetos discutidos para a Universidade, esse concorre com outras propostas que também buscam transformá-la. Aqui destacamos um desses projetos, que consideramos representante de uma visão de Universidade, de escola e de educação: o projeto proposto pela Resolução nº 02, de 2019 do CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica BNC-Formação.

Ao partir do objetivo geral, este trabalho estabeleceu objetivos específicos para analisar a Universidade como fundamental para as transformações da sociedade contemporânea. Em primeiro lugar, é fundamental discutir esta instituição como um pilar central na formação e desenvolvimento social e cultural, explorando sua importância, sua história e sua relação com a democracia e a sociedade. Ao estabelecer a base histórica para entender o papel da Universidade na sociedade brasileira, busca-se compreender como sua estrutura se relaciona com a desigualdade estrutural nacional e quais recursos tem disponível para sua superação.

O segundo objetivo específico consiste em discutir a história da extensão universitária nas universidades brasileiras, destacando os pontos fundamentais e as diversas formas como foi vista e organizada. Para tanto, partimos da análise dos documentos oficiais que constituíram as diretrizes nacionais da política de extensão para compreender como foram incorporadas e adaptadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Já o terceiro objetivo específico busca verificar em que medida as mudanças propostas para os currículos dos cursos de educação superior representam projetos para a transformação da universidade. Para isso é necessário discutir o impacto das políticas e da ideologia neoliberal sobre a educação superior. As políticas neoliberais buscam influenciar a organização e os conteúdos curriculares, transformando a lógica de funcionamento das instituições.

Por fim, o último objetivo específico consiste em analisar o processo de construção das políticas de extensão no Instituto de Geografia da UFU (IG-UFU). Buscou-se compreender por meio de análise de documentos e diálogo com atores que

produzem a extensão nesta Unidade Acadêmica, de que forma as experiências podem contribuir com o processo de curricularização da extensão, ainda em andamento no curso de Geografia da UFU.

A nossa proposta inicial para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado baseava-se na compreensão sobre os efeitos para a formação discente da curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Geografia da UFU. Naquele momento, buscávamos medir de que maneira o contato direto e institucionalizado com a comunidade externa poderia contribuir para a formação dos discentes UFU e para a renovação do conhecimento geográfico. A inclusão de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação em extensão havia sido definida pela Resolução 07 de 2018 do CNE. Em sua aprovação, a Resolução indicava que as instituições teriam até dezembro de 2021 como limite para a conclusão da curricularização da extensão. Porém, pelo menos dois fatores levaram ao adiamento do prazo para a curricularização pelo CNE: a Pandemia da COVID-19 foi um e, os embates envolvendo as resoluções do Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 02 de 2015 e a Resolução n. 02 de 2019.

Enquanto o primeiro fator foi algo global, que forçou as instituições a se reorganizarem completamente para continuar estabelecendo uma educação de qualidade, o segundo afetou principalmente os cursos que possuem a modalidade licenciatura. Os cursos de licenciaturas haviam passado recentemente por uma mudança curricular, definida pela Resolução 02 de 2015, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Porém, em 2019, o Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução n. 02 de 2019, que representou novas Diretrizes, que veio a ser alvo de muita resistência no meio acadêmico. As discussões que envolvem essas questões culminaram no Despacho do Ministério da Educação, em dezembro de 2020, que prorrogou o prazo para a implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação para o mês de dezembro do ano de 2022.

Devido essas mudanças e pelo período que leva a implantação de mudanças curriculares significativas, decidimos alterar a ideia original da pesquisa de doutorado, pois não seria possível a realização dentro do período disponível, para avaliar os efeitos na formação de pelo menos uma turma que teria desenvolvido atividades extensionistas curricularizadas. Assim, foi necessário alterar esta questão de pesquisa, mas mantivemos o sentido de trazer as ideias relativas à extensão e ao currículo sem, no entanto, focar a análise no processo de entrada da extensão no currículo da

Licenciatura em Geografia (IG-UFU), mas partindo da discussão das recentes mudanças nos currículos, analisando as contradições que envolvem as Resoluções e os seus possíveis impactos.

Entre os procedimentos utilizados para operacionalizar a pesquisa estão: imersão no tema com a participação em eventos sobre a temática; levantamento e discussões bibliográficas; análise documental dos marcos legais relacionados à extensão e à universidade; análise de dados do Sistema de Informação de Extensão da UFU (SIEX/UFU) e; entrevistas com atores envolvidos com a extensão no Instituto de Geografia (IG-UFU) da Universidade Federal de Uberlândia. As principais etapas estão destacadas abaixo:

O levantamento e as discussões representam a etapa em que se constrói o aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento das atividades relacionadas à pesquisa. O trabalho partiu do levantamento das discussões sobre extensão e currículo, especificamente sobre as mudanças propostas pelas Resoluções 07 de 2018 e 02 de 2019 do CNE. Para essa etapa foram consideradas Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em periódicos nacionais, para observar se existem pesquisas atuais que passam pelo universo das recentes mudanças curriculares, especialmente nos cursos de Licenciatura em Geografia. Além de teses e dissertações, buscamos trabalhos publicados em periódicos acadêmicos, a partir dos textos indexados pela Scielo. Esse último procedimento é importante para captar os trabalhos que estão sendo produzidos atualmente, já que os bancos de dados levam em consideração somente os trabalhos defendidos, que gera uma lacuna de tempo de dois a quatro anos dependendo do nível da pesquisa. O diálogo com trabalhos que versam sobre a temática curricularização e currículo contribuiu para verificar experiências de outras Universidades e unidades acadêmicas.

A curricularização ainda é recente, uma outra estratégia que contribuiu para o acompanhamento das discussões sobre as propostas é a participação em eventos sobre a temática. Todas as IES estão passando pelo processo, porém atualmente as Universidades se encontram em diferentes estágios. As questões levantadas nos eventos são importantes para compreensão das alterações e seus impactos nos cursos de licenciatura em Geografia. Foi possível perceber esse fato no 49º Encontro Nacional do FORPROEX, com o tema “A Extensão Brasileira em (nova) perspectiva”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, em junho de 2022. Entender os encaminhamentos

e discussões dos eventos ajuda a traçar uma linha de atuação da entidade com grande influência sobre as questões que envolvem a extensão universitária. No evento foram realizadas discussões sobre a operacionalização da inserção da extensão nos currículos, financiamento e indicadores da extensão universitária, extensão na pós-graduação e a extensão no contexto pós-pandemia. Com as falas dos Pró-reitores, Pró-reitoras e demais dirigentes das instituições representadas pelo fórum, foi possível ter uma noção geral do processo de inserção da extensão no currículo dos cursos nas Universidades. Além disso, a participação em cursos ofertados pela Escola de Extensão (ESEX) da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFU no contexto de criação das Coordenações de Extensão pelas Unidades Acadêmicas foi fundamental, visto que nas atividades foram abordados temas como a extensão, funcionamento das COEXTs, Documentos que regulam a extensão da UFU, Planos de Extensão (PEX) da UFU e o SIEX.

A realização das entrevistas¹ foi outra etapa que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. A escolha por desenvolver entrevistas semiestruturadas se dá pelo fato que tais instrumentos de coleta de dados nos permitem ter margem para dialogar a respeito de temas que não foram pré-definidos, que podem ter potencial de discussão ao longo da pesquisa². O grupo participante das entrevistas foi estabelecido contendo membros do Instituto de Geografia, representados por: técnicos-administrativos, docentes vinculados a coordenação de atividades de extensão e egressos do curso de licenciatura em Geografia.

Assim, o objetivo da coleta de dados foi destacar a percepção e/ou experiência dos atores envolvidos com a extensão no Instituto de Geografia a respeito dos temas: extensão universitária; a relação Universidade e sociedade; Universidade Federal de Uberlândia; Geografia e extensão em geografia. Os dados obtidos foram transcritos e analisados qualitativamente, pois o objetivo das entrevistas foi o de balizar as discussões sobre extensão na UFU, no Instituto de Geografia da UFU e, no geral, a relação da Universidade com a sociedade. No Apêndice A, apresentamos a estrutura básica de coleta de dados que foi utilizada para iniciar o diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa.

¹ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, com registro 69434623.2.0000.5152.

² Segundo Gil (2008), entrevistas podem ser definidas em função de seu nível de estruturação, sendo que as mais estruturadas predeterminam em maior grau as respostas que podem ser obtidas e as menos estruturadas permitem maior espontaneidade.

Pensar em uma pesquisa com a temática que passa pela extensão e pela Geografia, estabelece relação direta com a discussão do contexto atual da educação no país. Diante desse cenário, algumas questões são importantes e devem guiar uma reflexão considerando o papel das Universidades, a dimensão da extensão, as mudanças curriculares propostas e os debates que envolvem a ciência geográfica: compreendendo o papel exercido pela ciência em geral e, pelas Universidades na sociedade atual, é possível designar e vislumbrar um papel transformador para essas instituições diante de um cenário marcado pela atuação neoliberal? As mudanças curriculares podem levar a uma transformação da Universidade, enquanto instituição? A curricularização da extensão pode contribuir para o estabelecimento de um currículo e uma formação transformadora para a Geografia? O desafio consiste, simultaneamente, em resistir coletivamente ao projeto de sociabilidade que o neoliberalismo busca impor e avançar no sentido do desenvolvimento da geografia e de uma ciência com cada vez mais potencialidade para o constante intercâmbio de conhecimentos.

A nossa hipótese é que, mais do que pequenas mudanças de rumos na Universidade, as Resoluções apontam para caminhos fundamentados com potencial de transformação das Universidades, representando disputas de projeto, objetivos e funções. Como tese, destacamos que a possível valorização da extensão universitária tem potencial de contribuir com a transformação das práticas formativas na Geografia, porém, para que esse processo ocorra é necessário um alinhamento institucional das Universidades com todos os outros pilares. A extensão desenvolvida para atingir esse objetivo deve ultrapassar as ações pontuais desenvolvidas no ambiente com a comunidade externa de forma desconectada da realidade imediata vivida pela população.

Um dos motivos para a escolha da extensão como objeto de pesquisa é a complementariedade entre as experiências desenvolvidas em pesquisas anteriores, na Graduação e no Mestrado em Geografia (ambos realizados na UFU), que tem em comum a busca pela construção de caminhos para a discussão de temas importantes para a sociedade e, especificamente, para o campo da Geografia. Nelas, tendo o ensino como fio condutor, buscamos pensá-lo a partir de outras linguagens ou campo de análise. A primeira experiência foi o trabalho de conclusão de curso intitulado “O Rap como a voz da periferia e a produção do espaço urbano no Brasil: contribuições geográficas” (Teixeira, 2018). Nesse trabalho buscamos compreender a espacialidade a partir de sua inserção no RAP, considerado como forma/conteúdo de expressão das

periferias, de seus modos de vida, sua cultura. Já a dissertação, intitulada “O RAP na Geografia: possibilidades de mediação do conhecimento e ensino de geografia a partir da periferia” (Teixeira, 2020), teve como objetivo discutir o rap como possível mediador do conhecimento e do ensino sobre as cidades, especificamente no que tange o ensino sobre a periferia na Geografia.

Também motivou a escolha do tema da pesquisa que originou este trabalho a atuação profissional ligada à Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia (COEXT-IG) da Universidade Federal de Uberlândia, de 2021 a 2023. A atuação como técnico administrativo na COEXT-IG e como membro do Colegiado de Extensão do Instituto de Geografia (COLEXT-IG) contribuiu com o desenvolvimento desta investigação sobre as mudanças curriculares propostas e a curricularização da extensão no Instituto de Geografia. Dessa forma, o processo de construção da pesquisa foi desafiador, pois exigiu tanto a participação e vivência detalhada no processo atual de elaboração da política de extensão do IG quanto a atuação como pesquisador sobre a extensão na Unidade.

Assim, o fio condutor adotado por essa tese para compreender extensão universitária e a Universidade parte da necessidade histórica em transformar a Universidade e a produção do conhecimento, a partir do diálogo originado das demandas populares.

Em busca de atingir os objetivos estabelecidos, o texto está dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “A Universidade no Brasil: democracia, sociedade e a universidade”, discutimos a Universidade no Brasil, abordando brevemente pontos específicos de sua história que apontam para uma ligação de sua estruturação com o projeto de país em construção, passando por sua relação com a comunidade externa. Buscamos estabelecer relações com os processos que levaram à democracia no Brasil, bem como questões relativas a permanência estudantil, como elemento fundamental para garantir a efetivação das mudanças buscadas.

No segundo capítulo, intitulado “A extensão universitária e as políticas extensionistas no Brasil”, debatemos a história da extensão nas Universidades brasileiras, destacando os pontos fundamentais e as diversas formas em que foi vista e organizada. O movimento de análise proposto vai desde uma leitura geral da extensão até a sua organização no interior da Universidade Federal de Uberlândia, passando pela discussão das duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (07/2018 e 02/2019), que representam movimentos que disputam projetos de Universidade.

Já no terceiro capítulo, intitulado “A extensão no Instituto de Geografia e no curso de graduação em Geografia”, discute-se a forma como a extensão está organizada internamente, destacando dados sobre a extensão no Instituto de Geografia. Discute-se, a partir de questões levantadas em entrevistas com membros da comunidade IGUFU, temas relacionados a extensão produzida no Instituto de Geografia, no movimento de contribuir para as discussões a respeito da curricularização da extensão no curso de Geografia.

CAPÍTULO I:
A UNIVERSIDADE NO BRASIL:
DEMOCRACIA, SOCIEDADE E A
UNIVERSIDADE

O debate sobre a Universidade brasileira e sua relação com a comunidade externa passa necessariamente pelo papel desempenhado ao longo de sua construção, da consolidação e de sua atual função na sociedade brasileira. Dessa forma, não podemos entender a Universidade que temos sem a consideração sobre os processos políticos e sociais que a definiram ao longo da história.

É fundamental compreendermos que historicamente a relação entre a Universidade brasileira e a comunidade foi alvo de questionamentos por parte de grupos que reivindicavam uma relação mais direta da instituição com as questões nacionais e com a comunidade externa. Desta forma, o discurso monopolista elitista do conhecimento procurou referenciais sempre distantes da própria realidade, de seu contexto histórico e social, visto que o caminho para promover o conhecimento era unificador de narrativas da elite nacional. Ao trazeremos a extensão como centralidade neste trabalho estamos relacionando o conhecimento acadêmico ao conhecimento não acadêmico, originado da sociedade com suas multiplicidades e realidade.

A Universidade brasileira, na forma e função que conhecemos atualmente, é uma instituição³ oficialmente criada no primeiro quarto do século XX. Em comparação com diversas Universidades ao redor do mundo, que possuem séculos de existência, pode-se considerá-la ainda jovem. Após sua criação, nessas instituições modernas, desempenharam papéis de grande importância nos países que as acolheram, estando diretamente ligadas aos projetos traçados para cada nação.

Considerando os objetivos da pesquisa, não buscamos aqui constituir uma história da Universidade no mundo e no Brasil. Temos interesse na análise sobre a importância dessa instituição - características básicas que a moldaram - e sua relação com a comunidade externa. Para isso, a consideração do contexto político é fundamental. Damos destaque às transformações ocorridas durante e após o período de redemocratização, que marcam uma virada no que se considerava como a função da Universidade, para a análise da relação das Universidades com a comunidade externa e para compreender os processos de ingresso que consolidaram o acesso de grupos específicos, bem como de diversos grupos marginalizados no processo. Nesse sentido, partimos da Universidade, com todas as suas contradições e sentidos, para discutir a extensão universitária que temos.

³ Adotamos o termo instituição, considerando as discussões de Chauí (2003, p. 5) que aponta que a universidade “é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”.

1.1 – Os sentidos da Universidade no Brasil

Ao longo de sua história, as Universidades modernas tiveram papel político, econômico e cultural fundamental, sendo uma das bases para consolidação dos Estados nacionais. Menezes (2001) afirma que a instituição universitária é mais que um marco da história da educação no mundo, essa instituição a partir do Renascimento, tornou-se também um marco da história do Estado moderno e das nações contemporâneas.

Essas instituições foram responsáveis por legitimar processos através do conhecimento acadêmico, produzir tecnologias, formar as “elites intelectuais” e políticas dos países, entre outros papéis fundamentais para a construção de uma nação. Por isso, podemos destacar que a Universidade moderna nasce colada a esses interesses e, em geral, executou bem o papel que lhe foi dado pelas classes dirigentes. Quando observamos a história do Brasil, país em que as Universidades foram fundadas tardiamente em comparação a outros países latino-americanos, percebemos a atuação direta da Universidade nas transformações que marcam as primeiras décadas do século XX, período em que são criadas e se fortalecem as primeiras Universidades do país.

Como em outros países e contextos, a Universidade brasileira foi chamada a cumprir uma função específica no projeto de desenvolvimento do país, relativo à modernização e transição para uma sociedade urbana. Assim, para compreendermos essa função é fundamental observar o contexto político e econômico que marcou o período de consolidação e expansão do fenômeno universitário no território nacional. A autora Tânia Bacelar de Araújo traz alguns elementos que ajudam a caracterizar o processo pelo qual o Brasil estava passando ao longo do século XX:

O século XX marca uma mudança fundamental no Brasil: o país deixa de ser um mero exportador de bens primários para se tornar uma das mais importantes economias industriais do mundo, ao mesmo tempo em que transita de uma sociedade rural para um país marcadamente urbano. É neste contexto que surgem e se consolidam as instituições universitárias brasileiras. (Araújo, 2013, p. 76)

A história da Universidade enquanto instituição no país, passa por esse processo de transição social, em que além da transformação da produção conta com a transição demográfica e outros fenômenos sociais, dos quais a industrialização e urbanização são expoentes máximos. O conhecimento produzido nessas novas instituições auxiliou a efetivação dessa transição.

A literatura sobre a Universidade é ampla e conta com a contribuição de pesquisadores e pesquisadoras de diversas ciências, com variadas perspectivas sobre o objeto. Para Fávero (2006) o ponto de partida para discutir Universidade não pode ser o “o fenômeno universitário” fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.

Diferentes interpretações foram apresentadas sobre a história dessa instituição e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la. Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas. Todavia, tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política. (Fávero, 2006, p. 18-19)

A compreensão da relação entre conjunto da sociedade brasileira e a Universidade ao longo do século XX, período de seu fortalecimento, e no primeiro quarto do século XXI nos permite observar as aproximações e distanciamentos da instituição com grupos específicos da sociedade, assim como decifrar possíveis motivos pelos afastamentos, por exemplo de segmentos mais pobres da população do país. Assim, essa leitura passa pela compreensão histórica dos processos de organização espacial no Brasil, fundados, sobretudo, pelos papéis das elites regionais e nacionais.

Ao analisar o “fenômeno universitário” brasileiro, comparando as diferenças entre os processos que ocorreram em outros países, uma das primeiras questões que surge é relativa ao motivo das primeiras Universidades modernas brasileiras terem sido fundadas somente nas primeiras décadas do século XX, enquanto outros países com construções históricas parecidas na América do Sul, ter tido suas experiências durante o período colonial. Segundo Fávero (2006) foi somente a partir do Decreto nº 11.530 de 1920, o Presidente da República Epitácio Pessoa, do até então chamado Estados Unidos do Brasil, instituiu a primeira Universidade oficial federal no país, a Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo a autora o fenômeno universitário chegou ao país tardiamente por diversos motivos, entre os quais, a influência de Portugal, no período colonial e imperial, que frustrou diversas tentativas de criação dessas instituições (Fávero, 2006). Assim, como apontam diversos autores e autoras, as Universidades no Brasil não são resultadas de um processo imediato do século XX, mas de um longo processo histórico

originada nas premissas educacionais portuguesas e com objetivos voltados para o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Assim, até a criação das Universidades no país, a formação dos filhos da elite em um primeiro momento da colônia e depois do império era feita em grande parte, em Portugal. Para Luckesi et al (2012) um dos motivos para o atraso do Brasil em relação a outros países sul-americanos tem relação com a forma como os portugueses organizavam o conhecimento, impedindo a criação de Universidades.

Até 1808 (chegada da família real ao Brasil, os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra – Portugal. Há notícias de 2.500 brasileiros diplomados até 1808, em sua maioria religiosos. Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma Universidade no Brasil. Já nos demais países da América Latina, de colonização espanhola, o comportamento foi outro. (Luckesi et al., 2012, p. 48)

Parte dos pesquisadores que analisam o processo de formação das Universidades do Brasil, consideram o evento da chegada da família real, bem como as transformações na organização da administração, como marcos para tratar de Universidades.

Chacon (1974) vê as primeiras Universidades, considerando a produção técnica e de organização administrativa e jurídica, já em meados do século XIX. Segundo o autor toda a organização da produção científica foi pensada pela construção política, ao apresentar os primeiros debates entre os deputados federais a partir de 1823. As propostas da criação de Universidades foram suprimidas pelo imperador brasileiro e somente a partir de 1834 voltaram ao debate objetivando a construção de um sentido político para uma educação superior.

Posteriormente, em 1881, Miguel Lemos, representante do positivismo brasileiro, segundo Chacon (1974), não via com bons olhos a construção de Universidades no Brasil, pois segundo ele poderia apenas reforçar a ideologia do bacharelismo e do individualismo como apresentou Sérgio Buarque de Holanda em 1936 (1995, p. 157):

Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a Arte de furto, mais de cem estudantes conseguiam colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra [...] De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também

nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade.

Para Chacon (1974), Lemos tinha sua oposição a Universidade como forma de subtrair a importância política da monarquia, mas seus argumentos estão no indivíduo como um sujeito que deixará de executar tarefas e profissões honradas, mas pelo papel ideológico do bacharelismo abandonará seu compromisso com o país. Partia Lemos do pressuposto:

Que o Brasil possui um número mais que suficiente de escolas superiores para satisfazer as necessidades profissionais, e que a fundação de uma Universidade so teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer". "Ésta tentativa absurda, que só poderia gerar como resultado a sistematização da nossa pedantocracia e o atrofiamiento do desenvolvimento científico, que deve assentar em um regime de completa liberdade espiritual, bastaria por si só para demonstrar a incapacidade política dos nossos governos (Chacon, 1974, p. 164) [sic].

Essa construção histórica da Universidade e seu papel científico não pode ser distanciado do papel político, pois os prestígios individuais dos bacharéis dotaram de habilidades sociais sua organização cotidiana e fizeram com que o conhecimento estivesse, de forma ideológica, apropriado sempre por um pequeno grupo de pessoas. O país era formado por seres humanos escravizados e uma classe trabalhadora extremamente explorada, majoritariamente o Brasil era formado por analfabetos, logo o título de "doutor" em uma Universidade garantia prestígio enorme ao portador dele. E tanto quanto o prestígio, significava um passe livre para adentrar e viver do Estado, como apontado por Sergio Buarque de Holanda.

Como em outros fatores relacionados à formação territorial do Brasil, a inserção da Universidade somente após o fim do império português tem ligação com a estrutura de poder e extração de recursos da colônia e império português no Brasil. Outra possibilidade de análise sobre o ponto do "atraso" para a criação das Universidades, pode ser o fato de que a Universidade por sua própria natureza tem potencial para gerar transformações na leitura de mundo, estando os portugueses preocupados com a

manutenção de seu domínio a criação de uma instituição com essas características poderia ser vista como um risco.

No mesmo sentido, podemos afirmar que “a história da criação de Universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização” (Fávero, 2006, p. 20). Como já citado anteriormente, as Universidades nascem coladas a um projeto de país e, considerando o ponto de vista dos portugueses que buscavam manter o domínio territorial e econômico sobre o país, não era interessante a abertura de instituições com essas características.

Entre os estudiosos e estudiosas sobre a questão da Universidade no Brasil, existem diferenças em relação a periodização sobre a fundação das Universidades, principalmente pelas diferentes formas que se analisa o seu conceito. Chacon (1974), Chauí (2001; 2003), Fávero (2006), Salles (2020) e Santos (1999; 2011) são exemplos de autores que se dedicaram a analisar o fenômeno universitário, construindo um amplo referencial que representa a dimensão e importância da Instituição, mas que também apontam as contradições presentes em sua atuação. Entre os temas que permearam seus estudos está a relação entre Universidade e democracia.

Com objetivo de construir uma análise sobre o fenômeno das Universidades no Brasil, Menezes (2001) aponta ao menos três períodos da instituição no país: o primeiro, dos anos 1930 até os anos 1940; o segundo, do fim dos anos de 1940 até o ano de 1970; e o terceiro, dos anos 1970 até o início dos anos 2000, quando teceu as análises.

Para o Menezes (2001) o primeiro período é caracterizado pela criação das instituições públicas federais ou estaduais, nos grandes centros, quase sempre pela reunião de escolas superiores. Já o segundo o segundo período tem como característica o desenvolvimento de instituições universitárias em praticamente todos os grandes centros urbanos, nas capitais, sendo essas em grande parte Universidades federais, fundadas ora para atender a uma busca por certo desenvolvimento regional, ora para atendimento dos interesses das oligarquias locais. Por fim, o terceiro período vê o crescimento da quantidade de Universidades estaduais e o reconhecimento como Universidades de conglomerados de escolas superiores privadas.

O início do primeiro período apontado pelo autor coincide com a aprovação do decreto nº 19.851 de 1931, o Estatuto das Universidades brasileiras, que dispõe sobre o ensino superior do Brasil. O documento oficial do Estado brasileiro a respeito sobre as Universidades define os fins, a constituição, administração universitária, entre outros elementos que estabeleceram que organizaram o sistema de ensino universitário.

Segundo o Estatuto, para ser considerada Universidade oficial era necessário ter pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. (BRASIL, 1931)

Segundo Menezes (2001), para se discutir a construção da Universidade, ainda que no mesmo país e em um período determinado, é importante levar em consideração os diversos interesses envolvidos em seu projeto, que pode ser de origem econômica, política, eclesiásticos e outros. Dessa forma, “a história da construção de cada Universidade é marcada pela época, pelas características sociais e culturas do centro urbano em que se desenvolveu”. (Menezes, 2001, p.10)

De fato, considerar os grupos e seus interesses na construção e estruturação de Universidades é essencial para entender a forma como a instituição foi sendo pensada e elaborada no país. O fundamental das discussões é que essas podem ter relação com os movimentos que fizeram a Universidade em grande parte de sua história no Brasil estar em uma indefinição sobre o seu papel junto as demandas da população mais pobre.

A autora Marilena Chauí, como já citado, constitui referência no debate sobre a Universidade, fazendo análises desde as últimas duas décadas do Século XX. Entre as suas contribuições para a compreensão do fenômeno universitário, estão: a leitura sobre a natureza das instituições, as formas de inserção das instituições universitárias e as transformações dessas instituições no Brasil. Entre os debates trazidos, Chauí (2001) discute significado da Universidade como instituição social:

(...) a Universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (Chauí, 2001, p. 35)

Dessa forma, ao afirmar a Universidade como instituição social a autora reforça a ideia de que a Universidade exprime a realidade social e, assim, é possível observar as divisões, as diferenças e os conflitos em seu interior. Essa compreensão colabora com a discussão sempre posta em pauta sobre a relação entre a Universidade e a comunidade externa, pois sendo a Universidade analisada à luz da sociedade podemos entender os distanciamentos e os esforços para aproximações com diferentes grupos sociais. Sendo assim, podemos como tese, afirmar que os distanciamentos das camadas populares da sociedade brasileira foram tidos como projetos no interior das instituições.

Como instituição social, a universidade exprime a sociedade da qual faz parte, ou seja, ela é resultado das diversas lutas e conflitos entorno da educação. Dessa forma, a busca pela transformação e aperfeiçoamento de suas práticas, estarão vinculadas sempre as lutas sociais, pois o projeto de universidade está sempre em disputa.

Além de colocar essas questões, Chauí (2001) ao tecer análises a respeito da Universidade, discute que a instituição no país tem relação direta com o modo como a sociedade brasileira se desenvolveu, sendo caracterizada pelos seus traços autoritários e antirrepublicanos. Esses traços fazem parte dos processos de constituição, organização e de funcionamento das instituições, influenciando interna e externamente o desenvolvimento das atividades.

Essa discussão é fundamental ao partir da ideia de que é preciso compreender a sociedade na qual a Universidade faz parte para analisar suas características internas e sua atuação junto à comunidade externa. A sociedade brasileira é formada pela exploração indígena e negra, em que o poder adquirido no período escravocrata se perpetuou, com os grandes proprietários de terra mantendo sua influência, tendo até mesmo grande poder no processo de constituição das leis, inclusive a educacionais.

Toda a estrutura política no processo histórico trouxe grandes consequências para a educação superior no Brasil, primeiro a formação atrelada ao prestígio e, posteriormente, as necessidades econômicas; assim, escolas de minas, faculdades politécnicas, faculdades de medicina, faculdade de direito e de letras foram organizadas no Brasil Republicano para terem o caráter da Universidade que temos ainda hoje. As Universidades tiveram seus cursos reunidos de forma regional e com isso as necessidades das elites regionais também foram apresentadas como projeto de construção do conhecimento nacional.

Assim, podemos afirmar, ao analisar a universidade no país, que até mesmo o atraso de sua criação em relação a outros países da América do Sul, esteve ligado a um projeto de poder no Brasil. Portanto, o sentido da instituição esteve ligado, no momento de sua criação e fortalecimento, nas primeiras décadas do século XX, com o projeto político e econômico de modernização promovido pelo Estado brasileiro, do qual fazem parte fenômenos como a urbanização e industrialização.

Como dito, os traços autoritários e antirrepublicanos que marcam as relações sociais também estavam representados no interior dessa instituição. Por isso, é importante discutir a relação desta instituição com a democracia.

1.2 - Universidade e democracia

Apesar do relativamente curto período que separa a criação da primeira Universidade, deste modelo que temos atualmente, pelo Governo Federal, em 1920, e a elaboração do texto da Constituição Federal (CF) do ano de 1988, foram muitas mudanças e lutas para chegar a concepção de educação exposta na Carta Magna, que estabeleceu que em seu Art. 207 que: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988).

Esse documento trouxe avanços importantes nas discussões em diversas áreas, sendo fundamental para as áreas da educação básica, educação superior e na esfera dos direitos sociais, em geral. A participação dos movimentos sociais e do movimento estudantil, que travaram diversas batalhas pela democracia, foram importantes no processo de construção do texto, inclusive foram protagonistas em discussões sobre a educação. O texto elaborado durante a constituinte de 1987, dessa forma, carrega elementos de décadas de discussões e lutas.

Essa disputa era principalmente sobre as concepções que a seção sobre a educação carregaria. Com a participação dos movimentos estudantis, sindicais e sociais, além de outras organizações sociais em defesa da educação. Entre os grupos que participaram dos debates entorno da educação estava o FORPROEX, que foi contribuiu para inserção de pautas com avanços sobre a concepção de educação e também para a extensão, com o princípio da indissociabilidade que passou ser colocado como norte da atuação das instituições de ensino superior.

A Constituição estabeleceu princípios que deveriam ser complementados através de leis específicas de cada área, no caso da educação, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Essa política foi aprovada somente no ano de 1996, oito anos após o estabelecimento da Constituição.

Há uma constatação, afirmada por diversos autores, que só é possível desenvolver as atividades universitárias, no sentido de uma atuação de excelência, em um contexto de ampla democracia interna e externa. Entre as questões apresentadas pelos autores e autoras que analisam a instituição, é frequente o destaque da importância da autonomia universitária e da democracia para o desenvolvimento das atividades que a caracterizam, considerando as contradições e disputas que marcam sua inserção na sociedade. A autonomia administrativa é outra das conquistas estabelecidas pela CF.

Chauí (2001) aponta para a necessidade de analisar a Universidade pública brasileira em uma perspectiva histórica, pois ela, exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Em diversos momentos de sua curta história no Brasil, esta instituição sofreu ataques que envolviam disputas internas, mas principalmente externas. Em meio a essas tensões, as crises universitárias são apontadas como momentos em que se busca transformar a dinâmica da instituição, que pode ser movida por diversos caminhos. O período de governo ditatorial (1964-1985) e a crise do período de transição entre o século XX e XXI são exemplos desses processos.

Para Chauí (2001) essas ameaças têm uma de suas origens em instituições e grupos que pensam e buscam estreitar os laços entre a Universidade e os interesses dos grupos econômicos hegemônicos. Essa posição tem adeptos dentro e fora dos muros das instituições, grupos esses que buscam levar a Universidade a estar integrada diretamente ao setor produtivo, seguindo inclusive sua lógica organizacional.

Essa concepção limitada de Universidade induz que a Universidade pública seja mais uma instituição oferecendo serviços e concorrendo no mercado educacional, não considerando a natureza e o tempo diferente em que os processos ocorrem. Neste sentido, se converte em um dos principais riscos para a Universidade pública, pois parte das propostas que pregam a eficiência do mercado em comparação a ineficiência do serviço e da Universidade pública, visam em resumo, a privatização da Universidade.

A discussão em torno da Universidade pública, produzido pelas classes dirigentes da sociedade, sobre sua finalidade e o seu público, procurou apartá-la da classe trabalhadora das comunidades mais empobrecidas. Uma marca histórica do capitalismo pode ser notada no movimento em que a classe dominante/burguesia busca a classe trabalhadora como força de trabalho, para sua exploração e não como potencialidade de formação humana, oferecendo conhecimentos que possam libertá-la. Assim, ao se orientar para o mercado, se distanciou dos conhecimentos relacionados ao cotidiano e da sociedade para que as pressões imediatas de transformação da realidade não fossem realizadas.

Sobre esse tema, Santos (1999) tece alguns comentários que a democracia foi a forma de regular a tensão entre sistema político vigente com o sistema econômico, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial, mas, sobretudo, a partir da transição entre os anos 1970 e 1980, com o avanço do neoliberalismo. O autor discute a democracia, destacando a importância da autonomia universitária e o processo que levou a transformações na instituição, culminando na relativa aproximação da Universidade

com as demandas da comunidade externa e as reivindicações populares que levaram ao ingresso de outras camadas sociais nos quadros das Universidades. Partindo das Universidades europeias, mas dialogando diretamente sobre um contexto geral, pois é um processo que carrega particularidades em cada país, pelas questões sociais e econômicas do capitalismo que levaram as transformações.

Essa aproximação da Universidade com as demandas da comunidade externa e o acesso de grupos sociais que antes não podiam, não conseguiam acessar tais ambientes, é resultado de um processo ocorrido nessa instituição ao longo de sua história. A contribuição do autor para decifrar os processos que envolveram a transformação das relações entre Universidade e comunidade externa é importante para entendermos que há um movimento geral que envolve a história das Universidades, mas que também é permeada por especificidades locais, próprias de cada país.

Uma de suas contribuições está na busca pela compreensão das transformações sociais que afetam diretamente a Universidade. Para Santos (1999) foi no período do pós-Segunda Guerra Mundial que se desenhou o contexto para três crises da Universidade: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Essa caracterização é empregada para explicar os processos aos quais a Universidade esteve exposta a partir do que o autor denomina de *capitalismo desorganizado*. Para o autor, este período é o terceiro do desenvolvimento capitalista, que sobreveio o período do capitalismo organizado, e tem como características a crise do Estado de providência e a desaceleração da produção industrial nos países centrais.

Uma das leituras importantes do autor é que estas crises transcendem o âmbito universitário, sendo uma questão mais ampla a das contradições pelas quais a sociedade passa.

A primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como crise de hegemonia. Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A Universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. A Universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos colectivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia

institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguraram a sua reprodução. A Universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (Santos, 1999, p. 166)

Entre as três crises expostas, a de hegemonia seria a mais ampla que a Universidade atravessa, além de que tem alguns de seus elementos pertencentes nas outras duas crises. Ela se dá, segundo o autor quando uma condição social deixa de ser considerada única. Considerando o contexto das Universidades, esta crise acontece quando diversas instituições concorrem por funções antes exclusivas da Universidade. Santos (1999) utiliza as dicotomias alta-cultura-cultura popular, educação-trabalho, teoria-prática para explicar as complexas exigências com que a instituição Universidades foi convocada a lidar. A Universidade deixa de ser exclusivamente a instituição produtora de conhecimentos científico, com o conhecimento sendo produzido dentro de outras instituições sociais.

Os fatores que levaram a crise de hegemonia explicam, em parte, o motivo para a chamada crise de legitimidade da Universidade. Esta segunda crise destacada é em certa medida resultado de diversas lutas por direitos sociais e econômicos, incluindo a consideração da educação como direito humano. A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura da educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a Universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos de suas origens sociais, quer em termos de seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoura de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. Daí a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade). Por isso, as respostas da Universidade à crise de hegemonia analisada acima – incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade – só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a Universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, e de imigrantes, mulheres, minorias étnicas). (Santos, 1999, p. 183-184)

A terceira crise estudada é a crise institucional, que também deriva de fatores que passam pelas crises de hegemonia e a de legitimidade da Universidade, mas é sobretudo uma crise que envolve o dito terceiro período do capitalismo. Para Santos (1999, p. 186) o valor que está em jogo com a crise institucional é a “autonomia universitária e os factores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise do Estado-Providencia e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais”.

Assim, é possível afirmar, com Santos (1999), que a um dos indicativos da crise institucional é quando a autonomia universitária é posta em discussão e que se pretendem reorganizar a Universidade, no sentido de impor modelos de organização vigentes em outros setores e instituições. Existiram projetos distintos para a Universidade enquanto instituição, apresentados como solução para a crise que estas estava passando, esses caminhos não são apenas para a Universidade, mas também para as outras entidades, que são levadas a atender os novos padrões de acumulação.

Como visto a partir da leitura de Santos (1999; 2011), existe um caráter comum da função, do funcionamento e das estruturas das Universidades no mundo, fato que demonstra que a maioria das mudanças segue uma lógica estrutural, rebatendo nas instituições dos diversos países de formas diferentes, mas sempre mantendo a essência do eixo gerador das mudanças, o atual estágio do capitalismo. Questões como a centralidade dada a prestação de serviços, que atualmente é chamada de extensão e a centralidade da luta pelo acesso à Universidade pelas camadas populares (e dos grupos marginalizados historicamente na instituição Universidade) e da busca pela valorização dos conhecimentos populares, são exemplos que demonstram o fator estrutural que liga as instituições Universidades nos diversos países, apesar de todas as diferenças dadas as particularidades de suas formações socioespaciais.

A partir da discussão e crítica acerca das três crises, Santos (1999) propõe algumas teses para a Universidade pautada no que denomina de ciência pós-moderna, aqui destacamos que a oitava tese apresentada tem apontamentos a respeito do que pode vir a ser a Universidade, destacando principalmente a importância de seu papel extensionista para a caracterização das ações:

A Universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões porque não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a Universidade numa posição privilegiada para

criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da Universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à Universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da Universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (Santos, 1999, p. 195)

A democratização da Universidade é um desafio, uma vez que a extensão universitária é um caminho fundamental para o aprofundamento das atividades de pesquisa e ensino, diretamente ligada às necessidades e saberes das comunidades, sendo executadas por universitários/as com origens diversas.

A extensão discutida em seu grande potencial não será a salvadora da Universidade somente por sua existência formal. Para tanto, é necessária uma revisão sistemática das práticas de ensino e pesquisa, de forma que possa contribuir com o desenvolvimento das diversas práticas da Universidade, construindo para si uma identidade mais popular.

Nesse sentido, a construção de *comunidades interpretativas*, como dito acima, será possível no desenvolvimento efetivo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A consideração dos saberes dentro e fora da Universidade como saberes importantes pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos potentes, aliás, com o efetivo desenvolvimento do princípio da indissociabilidade, perderá o sentido tratarmos o que atualmente designamos como comunidade interna e comunidade externa.

Através dessa democratização a instituição pode, não só por meio da possibilidade de acesso às populações marginalizadas, oportunizar condições de cursar o ensino superior. Este movimento permite que, através dos conhecimentos veiculados de uma forma que não estigmatize as suas vivências, com esses sujeitos sendo fundamentais para construção de conhecimentos sobre, a partir das suas realidades. Mais do que isso, em busca de combater as desigualdades que até então limitava o acesso de uma parcela significativa da população brasileira, a extensão pode levar a discussões e questionamentos em busca de transformações sociais.

Tais ideias podem representar um projeto de universidade. Por esta perspectiva, tem a oportunidade de transformar as relações com a comunidade externa e a composição da comunidade interna, através de um processo que envolve uma ampla

democratização. Todavia, há grupos com projetos distintos para a Universidade. Em relação a extensão, por exemplo, ela pode ser pensada em uma perspectiva instrumental, alinhada ao setor produtivo, muitas vezes se submetendo às suas ideias e ao seu ritmo, desconsiderando o papel social da extensão e o papel da Universidade em combater as desigualdades.

É aqui que reside um importante elo para se compreender as disputas em curso, a Universidade é uma instituição, isto é, não pode ser vista separada da sociedade, que a criou e da qual faz parte. Dessa forma, esses projetos antagônicos não envolvem somente a relação entre a Universidade e a educação, mas a sociedade como um todo que está em disputa. Uma das correntes de pensamento que vem influenciando o debate e as políticas públicas em torno dos caminhos para a sociedade, é a neoliberal.

Segundo Harvey (2008) essa ideologia é resultado de um processo gradual de desenvolvimento ao longo do século XX, mas que ganha força significativa a partir da década de 1970. Essa reestruturação levou a busca por aplicação política e econômica dos elementos da base de sua organização como a desregulamentação, a privatização e a liberalização dos mercados.

Nesse período houve mudanças estruturais da economia mundial que levaram a necessidade de reorganização interna dos países, inclusive no que se refere ao conhecimento. Aqui podemos afirmar, dialogando com os estudos de Harvey (2008) e Klein (2008), que para a estruturação, experimentação e fortalecimento do fenômeno neoliberal, a construção de uma geopolítica do conhecimento foi fundamental. Os países ricos no controle do capitalismo mundial, como os Estados Unidos, levaram grupos de pesquisadores oriundos de países estratégicos para suas instituições de ensino, especialmente para a Universidade de Chicago, para a formação de especialistas que voltaram para seus países de origem tendo sua base de pensamento neoliberal formada e apoiada para difusão.

No mesmo sentido Harvey (2005) aponta no que intitula de *O Novo Imperialismo* são modificadas as estratégias de dominação dos países centrais do capitalismo, onde a dominação por meio da força das tropas não é o principal meio, sendo utilizada somente quando outras estratégias não funcionam. Atualmente o foco dos países centrais são estratégias indiretas de dominação, pela via econômica, política e social, tendo, por exemplo, a ascensão dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial do Comércio (OMC) e a conquista de um grande espaço pelas corporações como caminhos para garantir o

sucesso de sua estratégia. Nesse cenário, o conhecimento e a educação como um todo é fundamental para o projeto dos Estados e as corporações que utilizam os territórios como recurso de sua acumulação.

Dessa forma, considerando a Universidade como integrante de todo esse processo que envolve disputas é possível identificar grupos que se organizam entorno das ideias e projetos que a vinculam com a lógica de acumulação pregada e apoiada pelos países ricos e corporações. A leitura das intencionalidades desses grupos e a resistência aos projetos apresentados passa pelo entendimento e identificação das propostas, como ataques a Universidade, especialmente Universidade pública.

Considerando diversos fatores entre os quais os processos sociais destacados e as disputas entorno das instituições, Salles (2020) afirma que projeto de Universidade que conhecemos atualmente está em risco, destacando diversos ataques sofridos pela instituição ao longo do tempo. As ameaças identificadas, segundo o autor, são tanto externas à Universidade pública, quanto internas. As externas estão ligadas a alterações que atacam a garantia constitucional da gratuidade, como também um fator que vem ganhando intensidade que é o cerceamento da livre expressão. É nesse sentido que autor afirma a importância das Universidades, no seu modo de ser e fazer, estar diretamente ligadas e ser dependentes diretas da autonomia universitária.

A Universidade é, portanto, uma obra em andamento, mostra-se em seu fazer-se. Assim, sua autonomia está associada à condição de projeto flexível, de obra aberta, mas também de maioria, de responsabilidade por seus atos, que devem resultar de exercício deliberativo próprio e da renovação de seus laços com a sociedade. Aqui, nesse conjunto de laços conceituais que bem parecem uma série de truísmos, temos seu maior desafio atual. A Universidade, em sua condição de instituição pública, não parece mais abençoada pelas elites, que lhe mantinham uma aura elevada, um prestígio, mas ao preço, em regra, de uma servidão, de uma reprodução constante de privilégios destinados a privilegiados. (Salles, 2020, p. 81)

A análise da perda de prestígio do espaço universitário se dá pela ótica dos privilégios que certos grupos tinham ao longo do processo de estruturação e formação das Universidades no Brasil. A partir do momento em que diversos grupos da sociedade, para além de uma elite, reivindicam e conquistam, de certo modo, acesso e espaço nos ambientes universitários é que é possível pensar em uma Universidade popular, voltada para a produção do conhecimento referenciada nas necessidades da maioria da população nacional.

Trazendo uma leitura que se aproxima das análises elaborada por Santos (2011) a respeito das três crises, Salles (2020) aponta também que a mudança/quebra da “aura” da Universidade, que tem relação com fatores externos, pois “a Universidade não estaria ameaçada não estivessem igualmente ameaçadas a própria sociedade e a vida democrática em nosso país”. (Salles, 2020, p. 108). Essa é mais uma leitura que parte da perspectiva que coloca o foco na análise da Universidade como instituição, e assim sendo, faz a leitura não descolando a Universidade da sociedade. Assim, seguindo esse raciocínio a defesa da democracia está totalmente ligada à defesa da Universidade pública e da ciência, ou seja, somente em uma sociedade democrática é possível o desenvolvimento pleno das atividades universitárias.

Desse modo, podemos encontrar ou inventar o caminho pelo qual se recupera a sacralidade do espaço universitários. Certamente, não por um retorno a medidas elitizantes, mas sim pela compreensão de seu papel como espaço de ampliação de direitos, de boa e eficiente gestão dos recursos, de produção acadêmica de qualidade e de constante exercício de valores universais da humanidade. Devemos, por essa via de produção e formação de um conhecimento socialmente referenciado, recupera o sentimento de ser a Universidade um espaço não de privilégios, mas sim um lugar em si privilegiado, no qual vocação e profissão se encontram. (Salles, 2020, p. 89)

Atingindo o objetivo de a Universidade ser referência como um espaço de ampliação de direitos, a Universidade poderá experimentar novamente certo prestígio como produtora de conhecimentos, que buscam principalmente a solução dos problemas que afetam o povo brasileiro, como agente de transformação social e democratização através do conhecimento.

No mesmo sentido, Chauí (2001) discorre sobre as transformações no último quarto do século XX, destacando a questão da democracia e os rebatimentos nas instituições sociais, especialmente das Universidades. A autora também assume como foco de análise as concepções advindas das mudanças do regime de acumulação.

O período da ditadura militar (1964-1985) foi marcado entre outras características pelo autoritarismo, violência, repressão, supressão de direitos, ou seja, pelo dismantelamento da democracia. Considerando especificamente a educação e os espaços universitários, o período ficou marcado pelo extremo controle sobre o sistema educacional como um todo, com objetivo de suprimir ideias contrárias e ampliar ideias favoráveis. Nesse período, considerando as Universidades, diversos professores e

professoras foram exilados(as), ou tiveram que sair do país, como foram o caso de Milton Santos e Paulo Freire.

A educação foi uma área extremamente controlada pelo governo dos militares, sendo parte importante do seu projeto de país. Um dos exemplos está no processo de federalização ou criação de diversas Universidades no interior do Brasil com objetivo de atender os anseios de uma classe média e elites regionais que apoiaram o regime militar.

O papel das Universidades nas diversas lutas pela democratização foi importante para que atualmente, mesmo que de maneira tímida, ocorram mudanças no perfil universitário, pois as diversas entidades presentes na Constituinte e nas lutas pela educação cunharam na Constituição Federal de 1988 elementos fundamentais para a democracia brasileira. Dessa forma, é possível afirmar um papel protagonista das Universidades no processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Nesse ponto, Chauí (2001) indica a necessidade de defender a Universidade pública como um direito democrático, diante das forças que buscam o seu desaparecimento. Para tanto, considera-se que esta instituição é parte inerente da sociedade e, assim como em outras instituições, é possível perceber a presença de atitudes, opiniões e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições sociais.

Nesse sentido, Marilena Chauí (2003) discute que a partir das lutas sociais e políticas desencadeadas por meio das transformações sociais do século XX, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos. Porém as mudanças ocorridas na transição entre os séculos XX e XXI, a reforma do Estado (re)definiu a educação, a saúde e a cultura como serviços não exclusivos do Estado, com esses deixando de ser direito e sendo considerado como serviço, abrindo espaço para a possibilidade de privatização. Essas disputas formam o pano de fundo das discussões referentes as concepções sobre a Universidade como instituição social.

A Universidade no Brasil, portanto, teve sua construção histórica pautada pela construção científica a partir das concepções de mundo da classe média e da classe dominante, estruturada por um distanciamento da realidade experienciada por grande parcela da população.

Um dos pressupostos que é preciso ter em mente, é que as Universidades representam uma importante forma de pensar o mundo e suas transformações, ainda que uma instituição sozinha não tenha todo esse potencial transformador. Dessa maneira, se evita o erro apontando por Freire (1983) de se considerar a instituição Universidade

como detentora do saber a ser reproduzido e a comunidade externa como receptora vazia das informações messiânicas. Essa relação importa novas formas de se pensar o conhecimento, principalmente de conceber que a sociedade é complexa e que nela se produz conhecimentos importantes em diversas esferas, que devem ser considerados quando se busca transformação social.

Consideramos a Universidade pública como um local de resistência, ainda que portadora de um espaço que carrega traços que precisam ser completamente transformados. Mas que é, em suma, um espaço privilegiado onde as diferenças ainda podem conviver. A defesa dessa Universidade, das diferenças já é uma resistência diante dos constantes ataques a essa instituição.

O corpo universitário é formado pelos docentes, discentes, técnico administrativos e funcionários, além da comunidade externa que em alguns casos participa ativamente de atividades e contribuem para o desenvolvimento das pesquisas e projetos. Esses são os agentes responsáveis pela construção e manutenção dos centros de ensino, pesquisa e extensão, do desenvolvimento cultural e social, que têm grande impacto nas regiões em que estão instaladas.

A questão da democracia interna e externa é fundamental para essa construção de uma Universidade que produz um conhecimento socialmente referenciado, que preza pela formação de bons profissionais. Para Saramago (2013) o indivíduo ao entrar na Universidade deve sair não só um bom profissional, mas também um bom cidadão.

A Universidade é o último nível formativo em que o estudante se pode converter, com plena consciência, em cidadão, é o lugar de debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma. (Saramago, 2013, p. 26)

Não devemos ver a Universidade como a única instituição com capacidade de produzir conhecimentos que podem ajudar solucionar os problemas que afetam a maioria da população brasileira. Existem diversos grupos organizados, como movimentos sociais que sempre carregaram a luta por transformação social, no sentido de construir um país em que todos seus habitantes tenham direitos sociais atendidos. Deste modo, a relação entre a Universidade e a sociedade constitui caminho emancipatório, pois os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, de lutas, reivindicatórios e revolucionários trazem conhecimentos diferentes do acadêmico e o

processo dialético dos mesmos nas atividades de extensão confirma a ampliação de temas, questões e objetivos para a própria Universidade.

Pensar de uma forma ampla a democracia no ambiente universitário é essencial, para construção de uma Universidade socialmente referenciada⁴. Para além da formação, é preciso formar um(a) cidadã(o), a aproximação com a extensão tendo como perspectiva a indissociabilidade pode ser um caminho para construção de novos conhecimentos. Nesse ponto, como vimos, o acesso de grupos que foram marginalizados desde o início da história da Universidade no território brasileiro, pode trazer novas formas de ler e agir sobre o mundo, agora abrangendo novos olhares e perspectivas.

1.3 - O acesso e a permanência na Universidade em questão

Nas seções anteriores discutimos algumas características que a Universidade, como instituição, assumiu no Brasil, passando pelos caminhos que permitem a compressão que a Universidade é uma das instituições que foi importante nos processos de transformações sociais que marcaram o país no século XX. Debates como as lutas em torno do processo de redemocratização marcaram a Constituição de 1988 e a Universidade como um todo, destacando que a democracia é condição básica para o funcionamento dessas instituições, ou seja, para o cumprimento de seu dever constitucional.

Um dos desafios que se apresenta diante desse cenário consiste em transformar a Universidade em um ambiente realmente popular, em que todos os grupos sociais possam contribuir na construção e desenvolvimento das atividades que caracterizam a instituição, em seus mais diversos setores. Assim, é necessário democratizar esses espaços, incluindo todas as camadas que compõem a população do país. Desde a possibilidade de ingresso nos cursos oferecidos na condição de discentes, até a possibilidade de atuar nessas Universidades como docentes ou técnicos-administrativos.

O acesso se apresenta como chave para a construção de uma Universidade popular que pode representar um caminho para que a extensão consiga integrar os

⁴ O debate sobre a qualidade da educação tem relação com a definição do que se entende por educação (Dourado; Oliveira, 2009). O foco na educação socialmente referenciada, enfatiza a necessidade de uma educação que responda às demandas sociais, culturais e econômicas da população, como um direito social. Trata-se de uma abordagem que valoriza o contexto histórico e as especificidades locais, tendo como o objetivo a formação humana, emancipatória, crítica, inclusiva, plural e cidadã.

conhecimentos científicos com os da comunidade externa, renovando e revolucionando a produção do conhecimento interno à Universidade e proporcionando formas de enfrentamentos dos problemas básicos da sociedade. Mais do que isso, constitui uma luta direta contra as desigualdades estruturais que marcam o país.

Com os grupos populares ocupando os espaços de produção de conhecimento científico, poderíamos inverter uma prática que foi a base da construção do saber universitário, em que pesquisadores de outros grupos constroem análises, teorias e interpretações sobre as camadas populares, muitas vezes tratando os saberes e conhecimentos de forma estigmatizada. Apesar das diversas mudanças nas ciências sociais e nas formas de produção do saber, ainda é comum que pessoas das camadas populares sejam interpretadas a partir de uma visão preconceituosa, sendo reduzidos a números e fórmulas dos acadêmicos.

A sociedade brasileira, tanto em sua estrutura quanto em sua história, tanto na política quanto nas ideias, é descrita, narrada, interpretada e periodizada segundo cortes e visões próprios da classe dominante. Esse aspecto se torna verdadeiramente dramático naqueles casos em que o “objeto de pesquisa” é a classe dominada. Além de roubar-lhe a condição de sujeito, as pesquisas tratam sua história, seus anseios, suas revoltas, seus costumes, suas produções, sua cultura no continuum de uma história que, além de não ser a dela, muitas vezes é justamente aquela história que o dominado, implícita ou explicitamente, está recusando. Em outras palavras, os dominados penetram nas pesquisas universitárias sob as lentes dos conceitos dominantes, são incluídos numa sociedade que os exclui, numa história que os vence periodicamente e numa cultura que os diminui sistematicamente. (Chauí, 2001, p. 72).

Como discutido por Chauí (2001), ao lidar com a história das classes dominadas, diversas abordagens acabam contribuindo para reforçar preconceitos e, assim, com a permanência das desigualdades, autoritarismo e da exploração que são marcas da sociedade brasileira. O simples ingresso desses grupos gera a possibilidade de os próprios sujeitos contarem suas histórias, trazendo elementos e questões que não são passíveis de compreensão por um olhar “de fora”, principalmente aquele carregado de estigmas, e mesmo aquele olhar dos mais bem-intencionados cientistas. Mais do que isso, a entrada em massa de novos grupos pode levar até mesmo a contestação da forma como esses conhecimentos são produzidos, sendo fundamental para o próprio desenvolvimento científico. Como visto, este movimento de reivindicação de direitos

relativos ao ingresso a Universidade é um processo que ocorreu em diversos contextos, tal como foi analisado por Santos (1999).

Ao dialogar sobre as formas de promover esse acesso à Universidade, entendendo a forma como são realizadas as seleções, algumas questões se apresentam: é o suficiente somente ampliar a o ingresso através políticas de cotas ou aumento no número de vagas, mantendo a estrutura que excluiu parte significativa das populações periféricas? Como tecer críticas à forma como a Universidade está estruturada em relação aos vestibulares e defender a ampliação do acesso como caminho importante? Se a questão do acesso é fundamental para desenvolver um currículo e conseqüentemente uma extensão realmente transformadora, podemos aceitar como premissa imutável o método de ingresso, pensado em uma forma “meritocrática, baseada na aptidão e nos talentos individuais” (Chauí, 2001, p. 44)? É necessário ir além das formas de ingresso e promoção da democratização que foi alcançada pelas lutas travadas no entorno da Universidade, sempre considerando projetos que visem combater as diferentes desigualdades sociais, não somente aquelas relacionadas a educação.

Essas são questões complexas e as possíveis respostas devem passar pelo modo como se entende o projeto para a educação do país e sobretudo a leitura sobre o que representa a educação em si. Pela ótica de alguns grupos sociais o vestibular pode representar um exemplo de meritocracia, pois, em sua visão, todos foram postos em condições de igualdade e disputaram as mesmas vagas: neste caso, o melhor ou o mais apto fica nas melhores posições, vence a disputa, os seus oponentes. Essa perspectiva, inclusive, é base de algumas das críticas aos sistemas de ações afirmativas, que de alguma forma, em sua leitura, não é meritocrático e prejudicaria o equilíbrio do processo.

Enquanto em outras visões que prezam por uma educação libertadora, faz a leitura crítica do processo de seleção dos estudantes nas Universidades, destacando principalmente que a educação é um direito e não um serviço. Neste caso, todos que quisessem deveriam ter condições acessá-la, não só ao nível de ensino básico, mas também no ensino superior. Outra crítica é que esse sistema, de modo geral, não da conta de superar as desigualdades educacionais existentes no sistema educacional brasileiro e, dessa forma, o vestibular é considerado uma falsa meritocracia, pois desconsidera todas as desigualdades envolvidas nas relações sociais.

Como visto, as perspectivas apresentadas não são apenas ideias, elas refletem um pensamento político, uma forma de pensar a educação e o mundo. As políticas educacionais desenhadas nas últimas décadas têm em sua composição elementos da primeira perspectiva apresentada, a que enxerga a educação como um serviço e não como um direito social. Assim, a questão do acesso à educação ganha centralidade nesse ponto, pois as políticas educacionais não estão alinhadas no sentido de um entendimento da educação como direito, busca, ao contrário, desconstruir todas as iniciativas de uma educação que atenda aos interesses das camadas populares, pois como classe dominante, esses interesses são antagônicos com os da reprodução do capital.

Essa última perspectiva se aproxima de uma leitura geral dos processos sociais, destacando a cidadania, como citado por Santos (2002):

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. [...] valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. (Santos, 2002, p. 116)

Ao citarmos Universidade, democracia e direitos sociais – como a cidadania –, precisamos nos referir à Carta Magna e aos princípios que foram construídos nela, pois foram tidos como caminhos para atingir a dignidade. Como mencionado anteriormente, este documento que foi construído após um período de intensas repressões e de ampliação de desigualdades no país. Como no Brasil as classes dominantes nunca tiveram o propósito de promover uma educação crítica de qualidade, os princípios para a educação estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, ainda não foram alcançados.

Ao considerar a educação como fundamental para o desenvolvimento do país e para o combate às desigualdades, é necessário desenvolver estratégias para alcançar uma educação pública e de qualidade. Esse é um “bordão” que pode parecer superficial, mas que traz uma ideia que deve balizar os projetos que visam a transformação social. Não devemos, porém, perder de vista que o projeto das classes dominantes nunca teve como intenção tornar a população altamente letrada, mas sim em manter o seu poder e as suas posses através da educação e de qualquer outro meio que possa garantir isso.

Quando tratamos sobre a construção da Universidade no Brasil, um dos temas recorrentes e que podem ajudar a explicar um certo descompasso da instituição com a comunidade externa é o acesso à Universidade. Como diversos direitos educacionais e sociais, ao longo da estruturação da Universidade o acesso a esses espaços foi negado à maior parte da população brasileira, chegando ao ponto de podermos afirmar que está é uma instituição dos privilégios. Para Fávero (2006, p. 19):

alguns desses impasses vividos pela Universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Dessa forma, a partir da análise panorâmica da história da Universidade no Brasil, é possível destacar que ela não teve como objetivo principal o atendimento das necessidades dos locais em que ela se instalava. Esse afastamento que faz parte da forma como foi pensada influenciou diretamente as relações com as comunidades externas, as instituições e seus conhecimentos. Como visto, ao destacar especialmente os saberes e práticas das classes populares, não se tinha a profundidade necessária para compreender a dinâmica desses lugares.

Assim, a questão do acesso é uma das questões fundamentais para se discutir o presente e o futuro da Universidade brasileira. As políticas de ações afirmativas, como a instituída pela Lei 12.711/2012 e as que a precederam, vem sendo alvos de ataques internos e externos a Universidade, sendo alvo de contestação até a atualidade. Porém, ao analisar a história da educação no Brasil, se vê uma série de facilidades acesso para as camadas as quais já tinham ampla oportunidade de ingresso.

Um dos exemplos sempre citados é relativo à Lei nº 5.465 de 1968, que reservava vagas em estabelecimentos de ensino a agricultores e para filhos de agricultores.

os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela união, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968)

Essa lei, que ficou conhecida como Lei do Boi, garantiu acesso a fazendeiros ricos à educação superior gratuita nas Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, sendo revogada somente pela Lei nº 7.423, no ano de 1985. Segundo Rosinha (2017) quem majoritariamente acessava essas vagas não eram os filhos “não proprietários” de terras, mas sim os filhos dos proprietários de terra. Enquanto essa foi uma Lei aprovada em pleno período da Ditadura Militar (1964-1985), marcava diretamente o favorecimento da classe que sempre teve privilégios, a dos proprietários de terra, enquanto outras ações afirmativas tiveram grandes resistências na implementação. Esse exemplo indica que o problema nunca foi a ação de reserva de vagas, mas sim para quem se destina esta reserva.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podem ser apresentadas como ponto de inflexão, em que as lutas travadas principalmente por movimentos negros e indígenas, culminaram na aprovação de leis que instituíram a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Lei 10.639/2003) e História e Cultura Indígena (Lei nº 11.645/2008) no Ensino Fundamental e Médio. Essas representam marcos da luta antirracista e por reconhecimento que culminaram no ano de 2012 na Lei de Cotas.

Ainda em relação ao debate relativo a ações afirmativas, a Lei nº 12.711 de 2012 também constitui um importante marco das lutas pela educação. Ela institui que as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, nos processos seletivos para ingresso na graduação, no mínimo 50% de suas vagas para os alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas. dessas vagas, 50% devem ser reservadas para estudantes com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (BRASIL, 2012). A Lei nº 13.409 de 2016, alterou a Lei 12.711 de 2012, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, definindo que as vagas que a Lei trata serão preenchidas:

por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016)

Assim, as leis estabelecem que para além das vagas reservadas para estudantes com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo per capita (50% das vagas de ação afirmativa), a distribuição do restante das vagas da cota racial e deficiência tem relação com a proporção de negros, pardos e deficientes na Unidade Federativa (UF) em que a instituição está situada.

Esse conjunto de leis estabeleceram formas de ingresso mais inclusivas nas instituições de ensino superior, tendo como uma das discussões consideradas a das lutas dos movimentos negros e indígenas em busca de acesso ao direito constitucional da educação (Gomes, 2017). Nesse sentido, outra importante Lei é a 12.990 de 2014, que estabeleceu que 20% das vagas nos concursos públicos federais devem ser reservadas para candidatos autodeclarados pretos ou pardos.

Essas mudanças conquistadas, abriram espaço para uma maior diversificação nos espaços das Universidades. Com isso, é possível perceber essas mudanças por meio de uma análise do perfil racial e socioeconômico nas Universidades do Brasil, antes e após a adoção das leis que estabelecem as ações afirmativas. Entre as entidades e grupo de pesquisadores(as) que desenvolveram análise a respeito do modo de vida, condições financeiras, inserção dos estudantes das Universidades na vida universitária está as pesquisas da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A Andifes é uma associação que foi fundada em 1989, que tem como principal atribuição representar as Universidades Federais em relação aos diálogos com o Governo Federal. Ao longo dos anos foram desenvolvidas cinco pesquisas⁵ a respeito dos discentes das Universidades Federais, com objetivo de entender o perfil socioeconômico e cultural do segmento das Instituições Federais de Ensino Superior. Essas pesquisas foram demandadas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE).

⁵ FONAPRACE (1997; 2004; 2011; 2016 e 2019).

As pesquisas realizadas pela Andifes sobre o perfil socioeconômico e cultural de estudantes da graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram feitas em cinco edições, nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018. Dessa forma, a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES” foi a última publicada e apresenta leituras mais contextualizadas com questões importantes para a Universidade hoje, como elementos sobre a questão racial.

A democratização da Universidade por meio da promoção do acesso às camadas populares e da permanência desses estudantes não é um tema recente, sendo uma pauta histórica dos movimentos estudantis que ganhou relevância e aderência na luta no contexto da redemocratização. As pesquisas e discussões em diversas instâncias foram realizadas com objetivo de subsidiar a construção de políticas públicas, especialmente, no caso da pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi aprovado somente no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa 39 de 2007.

O processo de democratização do sistema educacional brasileiro, particularmente das Universidades Públicas, passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os alunos na Universidade, até a conclusão do curso escolhido, através da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes, provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 1997, p. 3).

A permanência estudantil é uma das questões centrais para se pensar a construção de uma Universidade democrática. Essa apresenta-se atualmente como um dos grandes desafios para as IFES no combate a evasão, em que é preciso garantir as condições básicas para que discentes oriundos das classes populares consigam ter uma formação completa.

Um importante resultado apresentado pelas pesquisas e destacado pelos pesquisadores diz respeito à porcentagem de estudantes das classes baixas (C, D e E). Entre as investigações que consideram os anos de 1996, 2003 e 2010, em média, 43% dos estudantes das IFES eram oriundos das classes baixas, contrariando o senso comum que aponta para o grupo de graduandos em IFES como oriundos das classes mais altas (FONAPRACE, 2019). Esse dado foi elevado para 66,2% em 2014, e a pesquisa realizada em 2018 demonstrou ainda que, 70,2% dos estudantes tinham renda mensal

familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos, sendo que destes, mais de 53 % tem renda familiar per capita de até 1 salário mínimo.

Em relação ao tipo de escola que os graduandos e as graduandas cursaram o Ensino Médio, em 2010 cerca de 44% cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já as pesquisas realizadas nos anos de 2014 e 2018, apontaram que cerca de 60% dos estudantes concluíram o Ensino Médio em escolas públicas. Esses dados demonstram a efetividade das políticas de ações afirmativas, ao contribuir para uma mudança do perfil discente das IFES, que caracteriza um passo importante para democratizar o acesso à educação de qualidade também no nível superior.

Outro dado importante que foi levantado a partir da pesquisa do perfil socioeconômico realizada em 2014 é a questão racial. Enquanto na pesquisa realizada em 2014, 47,6% da população pesquisada nas Instituições Federais de Ensino Superior era negra, sendo 37,7% parda e 9,9% preta, na pesquisa realizada em 2018, 51,2% da população pesquisada era considerada negra, sendo que 39,2% se declararam parda e 12% preta. Para efeito de comparação com a população brasileira, no ano de 2014 o percentual das pessoas no Brasil que se declarou negra foi de 53,6% e em 2018 esse percentual subiu para 60,6%, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Comparando com os dados das pesquisas com os perfis dos graduandos das IFES, em 15 anos, o número de estudantes negros teve uma variação de cerca de 280%: houve um salto de, cerca de 160 mil, em 2003, para cerca 613 mil estudantes em 2018. Em relação aos indígenas, a comparação dos dados dos perfis socioeconômico e cultural referente aos anos de 2014 e 2018 demonstram que o número também aumentou, de 0,6% dos alunos da IFES para 0,9%, ainda que os dados estejam estabilizados próximo de 1% do total de alunos.

As desigualdades educacionais podem ser observadas em outro dado trazido pelo próprio PNAD, que aponta que 73% dos alunos e alunas matriculadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), referente ao nível fundamental no ano de 2018 era negra. Esse fato é mais um que demonstra a desigualdade característica do país, apresentada para a educação. A questão racial é fundamental para se compreender e combater as desigualdades existentes no país, que foi o último do continente americano a abolir a escravidão, em 1888, além de ser um país que proibiu analfabetos de votar entre 1881 e 1985 – antes disso, obviamente, as pessoas escravizadas também não podiam votar.

Ao analisar dados relativos ao mercado de trabalho e educação, por exemplo, temos dados que ajudam a entendermos os contornos da desigualdade racial que representa a dinâmica da discriminação e do racismo no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a população negra teve a taxa de desocupação⁶ e subutilização⁷ maiores em relação a força de trabalho, em qualquer nível de instrução (IBGE, 2021). Outros exemplos relativos ao trabalho das pessoas pretas e pardas tem relação direta com os rendimentos. Pessoas pretas e pardas tem seus proventos 69% abaixo das pessoas brancas e a renda média domiciliar per capita mensal quase duas vezes menor.

Em relação a educação, a desigualdade também se destaca, um exemplo foi apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que mostrou que entre 2019 e 2021 a proporção de participantes negros do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) caiu de 58% para 51,8%, revertendo uma tendência de crescimento dos anos anteriores a 2019. (BRASIL, 2023). Outro dado relativo ao ENEM tem relação com a taxa de comparecimento, uma vez que, durante a pandemia houve um aprofundamento das desigualdades que levou aos grupos não brancos a terem mais dificuldades para comparecer a prova. Assim como esses, dados relativos a educação aponta que as desigualdades sociais são refletidas nos diversos índices educacionais, por isso ao analisarmos o acesso e permanência estudantil às IFES, é fundamental pensar na questão racial, passo fundamental para a construção de um país democrático, menos desigual.

Como visto para além de garantir o acesso, é fundamental construir as condições para que a permanência seja assegurada a todos discentes. Esse diagnóstico é antigo, ainda na década de 1990 a ANDIFES já dialogava a respeito da importância da permanência estudantil, situação motivadora para a realização das pesquisas, que vieram com objetivo de subsidiar essa reivindicação. As pesquisas sobre o perfil dos estudantes apontam as desigualdades educacionais, destacando a necessidade de garantir os direitos constitucionalmente adquiridos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esses estudos conseguiram realizar um diagnóstico da vida social,

⁶ Taxa de desocupação é a porcentagem de pessoas na força de trabalho que estão desempregadas.

⁷ Em resumo a taxa de subutilização apresentada pelo IBGE leva em consideração três componentes: as pessoas subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas, as desocupadas e a força de trabalho potencial.

econômica e cultural dos estudantes de graduação das IFES e, por diferentes caminhos os estudos apresentam dados fundamentais para a construção de políticas públicas efetivas para a permanência estudantil.

A leitura de que as classes mais baixas compõem parte significativa do público a ser atendido pelas IFES contribuiu para as reivindicações pela assistência estudantil e a buscar pela garantia de condições mínimas para que esse público consiga se formar. Assim, a permanência passou a ser ponto central para compreender as IFES com a mudança gradativa do perfil dos/das ingressantes, considerando raça e classes sociais, tendo em comparação os ingressantes pré-políticas de ações afirmativas. A partir dos dados com o Perfil dos Graduandos, é possível afirmar que, em relação a sua composição discente, as IFES estão avançando no caminho da diversidade da composição da comunidade acadêmica. Sendo assim, é um desafio pensar a Universidade e a sua democratização em todos os seus espaços, considerando as populações que compõem sua comunidade.

Como visto, ao longo de sua história, as Universidades brasileiras têm tido importante papel na formação profissional, intelectual, científica, artística e cultural de segmentos da população do país. Porém, uma das problemáticas apresentadas por décadas pelos críticos de sua estrutura está relacionada com a composição de seus quadros, pouco representativo em relação à composição da população brasileira, em todos os seus segmentos discente, docente e técnico-administrativo. Com a implantação de políticas de ação afirmativas, busca-se alteração no cenário nos segmentos que compõem as universidades, é possível notar seus efeitos nos segmentos discente e técnico-administrativo. Em relação, ao segmento docente, mesmo com a Lei 12.990 de 2014, que estabeleceu 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos autodeclarados pretos ou pardos, nas universidades o índice não foi respeitado. Das 18 mil vagas abertas entre 2014 e 2019, somente 5 % foram exclusivas para docentes negros. (G1, 2022)

As mudanças no perfil das Universidades abrem diversas possibilidades de desenvolvimento das atividades típicas da Universidade: pesquisa, ensino e extensão. As experiências trazidas por novos grupos podem fazer da extensão mais assertiva ao lidar com a comunidade externa. Considerando o percurso histórico da Universidade no país, essa mudança pode ser vista como um passo inicial para construção de uma Universidade socialmente referenciada e com diálogo aprofundado com a comunidade

que faz parte. É nesse trajeto a geografia pode contribuir e receber contribuições para o seu desenvolvimento enquanto ciência, em um movimento dialético.

Até aqui discutimos a Universidade como uma instituição que ao longo de sua história, nos diferentes contextos sociais, teve sua importância na construção e na modernização dos países em que se fez presente, produzindo conhecimentos que tiveram papéis sociais fundamentais em sua constituição. Todavia, nem sempre esses conhecimentos foram produzidos no sentido solucionar problemas nessas sociedades, pelo contrário, em alguns casos foram usados para a legitimação de ações políticas que reforçam as desigualdades. Passamos também pela importante discussão sobre o acesso e permanência nas Universidades, tidas como fundamentais para o desenvolvimento de uma Universidade democrática e com um caráter mais extensionista.

Essas questões nos levam a pensar sobre as mudanças curriculares na Geografia e a Extensão Universitária, em uma relação que busca superar o isolamento que sempre marcou esta instituição, no sentido de transformá-la, cada vez mais, no caminho para solução dos problemas sociais. Ao trazer a extensão universitária em geografia como um dos caminhos para transformação do conhecimento, damos centralidade as relações de troca entre conhecimento popular e conhecimento científico, tão caras à Geografia. Nesse caso, há um grande potencial, se as propostas de mudanças curriculares dos cursos de graduação refletirem reais transformações e, sendo acompanhadas por investimentos para implantação, as quais podem oxigenar a Geografia, enquanto ciência, articulada com as demandas sociais. Na próxima seção abordaremos as principais características assumidas pela extensão universitária no Brasil, destacando pontos importantes ao longo da história das Universidades.

CAPÍTULO II:
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
E AS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS
NO BRASIL

A composição documentária de Extensão Universitária foi edificada ao longo de várias décadas de discussões sobre a relação entre a Universidade e a comunidade externa. Nesse capítulo, discutimos a extensão universitária destacando os sentidos e a forma que essa foi construída no interior das instituições. Além disso, analisamos a constituição dos principais documentos oficiais que constituíram as atuais diretrizes da política de extensão nacional, passando também pelos principais documentos e produções do FORPROEX que, desde sua formação em 1987, constitui um dos principais atores na proposição e discussão sobre questões que envolvem a extensão universitária.

Após captar as guias da política de extensão nacional, realizamos uma leitura de como a legislação vinculada à Extensão Universitária foi incorporada nos documentos sobre extensão na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.1 – Os sentidos da Extensão Universitária e o processo de constituição da política extensionista nacional

Em “Extensão ou comunicação”, Freire (1983) aponta que o significado e a natureza da extensão, considerando o seu ‘campo associativo’, está ligado a um sentido de transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação. Entre as críticas apresentadas pelo autor à extensão está a que diz que estas associações transformam a população em objetos passivos em relação aos conteúdos, os negando como seres de transformação do mundo, sendo que o processo de constituição do conhecimento segue o caminho contrário, passando pela curiosidade a respeito do mundo e por sua ação transformadora sobre a realidade. Esses apontamentos são importantes, pois ainda não se tem formado para a comunidade universitária em geral um conceito do que é extensão, sendo esta muitas vezes relacionada ao sentido etimológico de estender, levar algo a alguém passivo.

Como visto, a partir desta abordagem, a extensão universitária pode superar a concepção assistencialista em que se busca impor uma visão de mundo. Pela visão de Freire (1983) o que se deve valorizar é a relação de troca entre a comunidade universitária e a comunidade externa, no estabelecimento de um diálogo profícuo entre ambas.

Dentre as principais leis que regem a Educação no Brasil, ao definirem os objetivos e atribuições da educação superior, reafirmam o dever constitucional das instituições e estabelecem a extensão como elemento substancial no projeto das Universidades. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, coloca a extensão como central para o desenvolvimento da educação. No campo Finalidades da Educação Superior, estabeleceu, em seu artigo 43, que o ensino superior deve: “promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Outra finalidade definida é “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, é outro documento que destaca a importância da extensão, em sua meta 12.7 assegura os 10% do total de créditos curriculares para as atividades de extensão (Brasil, 2014), estabelecendo as bases que foram demarcadas pela Resolução 7 de 2018, que regimenta o estabelecido no PNE.

A inserção da extensão como elemento essencial, indissociável do ensino e da pesquisa, tal como outros avanços progressistas, resultou de lutas históricas que foram inseridas na CF de 1988. E sua inserção dialoga com outras iniciativas progressistas, que se orientam pela construção de um outro projeto de Universidade, mais ligada aos problemas e necessidades cotidianas de uma sociedade social e espacialmente desigual.

Após as mudanças propostas para a instituição, diferentes discussões sobre o seu papel da Universidade e a extensão universitária ganharam força. Este movimento pode ser constatado a partir de uma série de documentos que, a partir do reconhecimento constitucional, estão ajudando a construir/reelaborar o sentido, a natureza e o papel da extensão nas IES.

A discussão sobre a Extensão Universitária sempre esteve ligada a compreensão sobre a função social da Universidade no Brasil. Os documentos oficiais representam um dado importante para a análise da constituição da extensão universitária e sobre os elementos que levaram a definição hoje aceita para o conceito, que guia a política extensionista das Universidades. Esses documentos vão de uma escala nacional, que são legislações que servem de base para toda a estruturação da extensão universitária, até a

escala local, que representa como a legislação nacional foi incorporada a política das Universidades e suas unidades acadêmicas e administrativas. Para além dos documentos, existem discussões importantes que tinha como fundamento a discussão sobre a instituição universidade e suas funções, destacando a necessidade das produções internas a instituição estarem mais articuladas/intrincadas à realidade da comunidade externa.

Em relação aos documentos, na escala nacional, podemos destacar como principais documentos que regulam o que se entende como extensão universitária hoje: a Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos que tratam sobre a educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que afirma o caráter extensionista das universidades; a meta 12.7 da Política Nacional de Educação de 2014 (Lei 13.005/2014) e a Resolução nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para a Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018).

Já na escala local, que representa os rebatimentos das discussões sobre a legislação extensionista nacional no âmbito local, que em nosso caso é materializado pela Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia e das suas Unidades Acadêmicas. Dentre os documentos norteadores temos: a Resolução nº 25 de 2019 do Conselho Universitário, que estabeleceu a nova Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2019a); a Resolução nº 18 de 2019 do Conselho Universitário (UFU, 2019c) e a Resolução nº 01 de 2019 do Conselho do Instituto de Geografia que aprovaram e regularam o funcionamento da Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia (UFU, 2019b); e a Resolução 05 de 2020 do Conselho de Extensão e Cultura e Assuntos Estudantis (UFU, 2020a), que junto a Política de Extensão da UFU tratam da caracterização e elaboração do Plano de Extensão da Unidade (PEX) pelas unidades acadêmicas. Esses textos legais representam mais do que somente uma incorporação das resoluções e legislações nacionais, representam as concepções de extensão adotadas pela instituição, construídas historicamente.

Além dos documentos oficiais, as produções realizadas pelo FORPROEX) constituem importante referência para compreensão da política extensionista, como a produção da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que não é um documento do Estado, mas representa os esforços de agentes para a construção de uma sólida política de extensão nas Universidades. O processo que envolve o atual entendimento da extensão e a importância de esta estar inserida nos currículos dos cursos levou décadas de construção.

O Fórum pode ser caracterizado como um dos principais atores na definição da política extensionista nacional. Assim, a construção e reelaboração ao longo do tempo do conceito de extensão, bem como a definição de seus princípios e diretrizes a serem adotadas nas Instituições de Ensino Superior teve grande colaboração dos grupos que compuseram o FORPROEX desde sua criação.

O FORPROEX é, assim, uma entidade de representação das Instituições de Ensino Superior (IES) que busca fomentar a discussão/reflexão acerca da extensão que norteiam as políticas de extensão em cada uma das IES e, assim, contribui para a construção de políticas públicas para a extensão, voltadas para a transformação social. Este Fórum é comprometido com o fortalecimento da democracia e, nesse processo, para o fortalecimento da formação discente, a partir referenciação social do conhecimento e saberes acadêmicos. Dessa maneira, esse Fórum foi protagonista, tendo grande contribuição para a definição da perspectiva da extensão universitária, desde sua formação em 1987. De fato, os produtos das discussões foram essenciais para a organização interna das políticas de extensão das Universidades, mesmo não carregando força de lei. (Ferreira, 2021)

As lutas que envolveram diversos atores/as entorno da extensão universitária e da educação em geral, levaram a aprovação de um conjunto de legislações sobre a temática, com essas carregando grande parte dos debates e direcionamentos propostos por atores como o FORPROEX. A mais recente discussão levou ao envio da Resolução 07 de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação. Esta vem na esteira de diversos documentos oficiais que trouxeram mais centralidade para extensão dentro do projeto de Estado (como o caso da inserção de metas no Plano Nacional de Educação) e também das universidades e outras instituições de ensino superior.

A Resolução nº 07 de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece diretrizes para a Extensão na educação superior, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos para o planejamento das políticas e na gestão da extensão (BRASIL, 2018). Em resumo, esse documento apresentado é o entendimento oficial de como o Estado brasileiro concebe a Extensão Universitária atualmente. O artigo 3º apresenta a forma como a Extensão é caracterizada:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira 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. (BRASIL, 2018)

Esse artigo carrega uma concepção de extensão construída historicamente e que guardam relação direta com as contribuições de documentos e discussões promovidas pelo FORPROEX ao longo dos anos.

Na esteira das mudanças estabelecidas pela Resolução 07 de 2018, o artigo 4º define 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” (BRASIL, 2018). Na prática, o artigo estabeleceu a inclusão oficial da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições de ensino superior.

Ao definir que a extensão integra a matriz curricular, essa resolução introduz uma mudança fundamental da forma como a extensão foi vista ao longo dos anos da universidade no Brasil. Mais do que isso o artigo 3º, convoca as instituições de ensino superior a se conectar com a sociedade com a perspectiva de transformação da sociedade e das próprias instituições através da interação.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2018)

Já o artigo 5º apresenta a estrutura da inserção da extensão nos currículos e nas práticas das universidades, trazendo centralidade para as trocas de conhecimentos com a sociedade em uma perspectiva transformadora, com formação cidadã e articulação entre as unidades que compõem a forma como a universidade está organizada com objetivo de dar sentido às suas práticas.

Entre as diversas diretrizes elaboradas ao longo do intenso processo de construção da política extensionista está a interação dialógica, que representa mais uma mudança que traduziu uma nova abordagem sobre a extensão universitária. Esse novo olhar sobre a relação da Universidade com a comunidade externa e seus conhecimentos, relaciona-se com o papel da Universidade na sociedade. Como visto, FORPROEX (2007) sintetiza esse olhar sobre o que é a interação dialógica:

Desenvolvimento de relações entre a Universidade e setores sociais marcados pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão (FORPROEX, 2007, p. 18)

Esse novo olhar para a relação entre universidade e comunidade externa, destaca-se pela não hierarquização do conhecimento universitário em relação aos demais conhecimentos, como por exemplo, o popular. A abordagem que parte da concepção da interação dialógica, nos termos como discutidos pelo FORPROEX e, trazida pela Resolução 07 de 2018, é menos predatória com o que é externo, ao que se produz nas instituições. Assim é possibilitado uma verdadeira troca de experiência, de conhecimentos e saberes com benefícios mútuos.

As discussões apresentadas na esteira da construção da política extensionista remontam a ideias discutidas em períodos anteriores, realizados em eventos e documentos do Fórum. Como podemos ver no artigo 6º:

Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de

cada estabelecimento superior de educação; VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. (BRASIL, 2018)

Entre os incisos que o artigo 6º traz, os de número V e VI têm importantes direcionamentos que remontam a questão da história da universidade no Brasil, como discutido no primeiro capítulo. A universidade ao longo de sua formação no Brasil esteve afastada, de certo modo, ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, especialmente quando se trata de uma preocupação com as condições de vida das pessoas mais pobres economicamente. Esses princípios éticos que devem ser norteadores da atuação das instituições podem levar a uma maior vinculação aos problemas reais de grande parte da população, com as instituições assumindo compromissos no combate às desigualdades estruturais, caminhando em busca pela construção de um país mais democrático em que haja justiça social para todos(as) as pessoas que o habitam.

Por fim, o Artigo 19º da Resolução 07 de 2018 estabeleceu o prazo de três anos para a implementação dos itens dispostos nas diretrizes. Esse gerou intensas movimentações internas as IES para viabilizar a inserção da extensão nos cursos de graduação das instituições e para discutir as resoluções que alteravam o currículo.

Como destacado, o FORPROEX tem atuação voltada para articular e construir políticas direcionadas a extensão, tendo participação efetiva nas disputas pelas definições e direcionamentos para a extensão. Desde sua fundação, a entidade promove encontros nacionais e outros eventos regionais para discutir e construir a extensão universitária. Ao final dos encontros são produzidas e aprovadas cartas que representam, entre outras questões, a síntese das discussões realizadas ao longo do evento e das reivindicações dos grupos organizados. O Quadro 1 destaca informações a respeito dos encontros nacionais realizados pela entidade:

Quadro 1 – Encontros Nacionais do FORPROEX

no	Encontro	Local
1987	1º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
1988	2º Encontro Nacional do FORPROEX	Belo Horizonte-MG
1989	3º Encontro Nacional do FORPROEX	Belém-PA
1990	4º Encontro Nacional do FORPROEX	Florianópolis-SC
1991	5º Encontro Nacional do FORPROEX	São Luis-MA

1992	6º Encontro Nacional do FORPROEX	Santa Maria-RS
1993	7º Encontro Nacional do FORPROEX	Cuiabá-MT
1994	8º Encontro Nacional do FORPROEX	Vitoria-ES
1995	9º Encontro Nacional do FORPROEX	Fortaleza-CE
1996	10º Encontro Nacional do FORPROEX	Belém-PA
1997	11º Encontro Nacional do FORPROEX	Curitiba-PR
1997	12º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
1998	13º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
1998	14º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
1999	15º Encontro Nacional do FORPROEX	Campo Grande-MS
2000	16º Encontro Nacional do FORPROEX	João Pessoa-PB
2001	17º Encontro Nacional do FORPROEX	Vitoria-ES
2002	18º Encontro Nacional do FORPROEX	Florianópolis-SC
2003	19º Encontro Nacional do FORPROEX	Manaus-AM
2004	20º Encontro Nacional do FORPROEX	Recife-PE
2005	21º Encontro Nacional do FORPROEX	São Luis-MA
2006	22º Encontro Nacional do FORPROEX	Porto Seguro-BA
2007	23º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
2008	24º Encontro Nacional do FORPROEX	Curitiba-PR
2009	25º Encontro Nacional do FORPROEX	João Pessoa-PB
2009	26º Encontro Nacional do FORPROEX	Rio de Janeiro-RJ
2010	27º Encontro Nacional do FORPROEX	Fortaleza-CE
2010	28º Encontro Nacional do FORPROEX	Santo André-SP
2011	29º Encontro Nacional do FORPROEX	Maceió-AL
2011	30º Encontro Nacional do FORPROEX	Porto Alegre-RS
2012	31º Encontro Nacional do FORPROEX	Manaus-AM
2012	32º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
2013	33º Encontro Nacional do FORPROEX	Rio de Janeiro-RJ
2013	34º Encontro Nacional do FORPROEX	Palmas-TO
2014	35º Encontro Nacional do FORPROEX	Belém-PA
2014	36º Encontro Nacional do FORPROEX	Goiânia-GO
2015	37º Encontro Nacional do FORPROEX	Gramado-RS
2015	38º Encontro Nacional do FORPROEX	João Pessoa-PB
2016	39º Encontro Nacional do FORPROEX	São Bernardo do Campo-SP
2016	40º Encontro Nacional do FORPROEX	Ouro Preto-MG
2017	41º Encontro Nacional do FORPROEX	Porto Seguro-BA
2017	42º Encontro Nacional do FORPROEX	Florianópolis-SC
2018	43º Encontro Nacional do FORPROEX	Natal-RN
2018	44º Encontro Nacional do FORPROEX	Vitoria-ES
2019	45º Encontro Nacional do FORPROEX	Brasília-DF
2019	46º Encontro Nacional do FORPROEX	São Luis-MA
2021	47º Encontro Nacional do FORPROEX	Alfenas/Belo Horizonte-MG
2021	48º Encontro Nacional do FORPROEX	Virtual
2022	49º Encontro Nacional do FORPROEX	Uberlândia-MG
2022	50º Encontro Nacional do FORPROEX	Salvador-BA
2023	51º Encontro Nacional do FORPROEX	Belém-PA

Fonte: RENEX (2023)

Esses dados são importantes, pois aqui discutimos os projetos de universidade contidos em duas resoluções do Conselho Nacional de Educação, a Resolução 07 de 2018 e a Resolução 02 de 2019, representantes de visões distintas sobre a universidade. Além disso, as cartas de uma das principais entidades no processo de discussão da extensão são fundamentais para se buscar identificar os caminhos para o futuro da extensão.

A partir da análise das cartas também é possível captar uma série de elementos como as principais reivindicações das Instituições de Ensino Superior. Como o objetivo do presente trabalho não é analisar especificamente a atuação histórica do FORPROEX na construção da legislação sobre a extensão, mas sim compreender o projeto de universidade que tem a extensão como elemento fundamental, optamos por analisar apenas as cartas produzidas nos encontros ocorridos entre os anos de 2013 e 2023 (destacadas em negrito), com objetivo de entender as atuais discussões. As informações sobre as cartas e outras a respeito da atuação da entidade estão organizadas na Rede Nacional de Extensão (RENEX), além disso a RENEX, “mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País”. (UFMG, 2016)

É possível dividir as cartas-síntese, análise e indicações do Encontros Nacionais entre os Pró-reitores(as) de extensão em pelo menos três grupos: um de 2013 a 2015; outro de 2016 a 2022 e; por fim, o último em 2023. No primeiro, o destaque vem para as discussões que envolviam o Plano Nacional de Educação, em que o FORPROEX buscava destacar a extensão, e depois para a efetivação do que ficou estabelecido nesse documento que norteia a educação no Brasil, especialmente o que tange a estratégia 7 da meta 12.

No segundo período, marcado entre 2016 e 2022, pode-se notar que para além das estratégias de fortalecimento da extensão e das questões da ordem do financiamento, foram debatidos elementos para além da extensão universitária, como o país e as crises da ordem política, econômica e institucional que imperavam no momento, inclusive com a entidade posicionando em relação ao que identificou com ameaças à democracia.

Já em 2023, no terceiro momento demarcado em nossa análise, pode-se observar o retorno de um tipo de reivindicação que havia ficado em segundo plano por um

tempo. Neste período a entidade buscou defender os direitos conquistados pela população brasileira.

As discussões apresentadas ao longo dos encontros analisados representam os principais caminhos para a extensão e para a educação no Brasil, vistos pela entidade que intermedia a relação entre as IES e o Ministério da Educação. Entre os demais temas que foram vistos nos diferentes momentos destacados anteriormente estão: as políticas de financiamento/fomento para a Extensão, que é um tema que esteve presente em todos os documentos, destacando questões relativas a programas de financiamento como o Programa de Extensão Universitária (PROEXT); a busca de aprovação de legislações que garantissem que os recursos fossem distribuídos por meio da matriz de recurso orçamentário para instituições públicas e como necessário para viabilizar a inserção da extensão nos currículos; estratégias para o fortalecimento da extensão; Plano Nacional de Extensão e Política Nacional de Extensão Universitária; atuação extensionista na pós-graduação e na internacionalização; reinserção da extensão no Censo da Educação Superior como fonte de dados da extensão; construção de Indicadores de Avaliação da Extensão; consolidação de indicadores para aprimoramento da gestão da extensão; a extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no contexto pós-pandemia, democratização do acesso a ferramentas de conectividade; precariedade da inclusão e cidadania digital no país; e a relação Extensão com a Cultura.

Em resumo, os apontamentos, reconhecimento, análise de conjunturas e reivindicações trazidos nas cartas que sintetizam as discussões dos encontros nacionais buscaram, ao longo dos anos, tratar a importância e o papel estratégico da extensão universitária para a educação pública, para um projeto de país, para o estado democrático e de direito. Nesse sentido, são discutidas a perspectiva de uma universidade inclusiva e comprometida no combate às desigualdades, sendo a extensão um dos caminhos, através do oferecimento de uma formação cidadã e profissional aos estudantes, socialmente referenciada.

2.2 - A Universidade e a extensão no período de hegemonia neoliberal

Como mencionado anteriormente, no primeiro capítulo, para compreendermos as mudanças nas políticas educacionais e sociais contemporâneas, é fundamental

discutirmos o papel do neoliberalismo como etapa atual do capitalismo. Esse movimento de análise deve passar pelo menos pela sua origem como um sistema que se tornou racionalidade e pelas principais políticas influenciadas pelos seus princípios no Brasil.

Esse debate a respeito do neoliberalismo é amplo, envolvendo diversos campos de estudos, não se limitando a seus efeitos sobre os sistemas educacionais. Esse tornou-se hegemônico “como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo.” (Harvey, 2008, p. 13). Assim, como esse é um dos fundamentos que movem o estado brasileiro contemporâneo, chegando a influenciar até mesmo a dinâmica das relações pessoais, uma leitura sobre sua origem e princípios é central para o entendimento das características assumidas no país.

Arquitetado teoricamente no segundo quarto do século XX, o neoliberalismo tem dois eventos reconhecidos como marcos de sua fundação e disseminação: a criação da Sociedade de Mont-Pelerin em 1947 e o Colóquio Walter Lippmann em 1938. Esses eventos, em essência, deram o início a um movimento de refundação da doutrina liberal (Casara, 2021). Considerando especificamente as experiências práticas, de acordo com Torres (1995) o estado neoliberal emergiu vinculado a uma série de governos neoconservadores no último quarto do século XX. Casos como o de Margaret Thatcher (1979-1990), na Inglaterra e de Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, além da primeira experiência na América Latina, associada a política econômica e social implementada no Chile por Augusto Pinochet (1974-1990), após um golpe militar sobre o governo democraticamente eleito de Salvador Allende. Em geral, o neoliberalismo está associado a ajustes estruturais, representados por políticas e programas definidos e recomendados por instituições internacionais, diretamente vinculadas aos interesses dos países centrais do capitalismo.

Harvey (2008) explora a questão buscando compreender a dinâmica do que ele denomina como o estado neoliberal, o qual opera no contexto do capitalismo contemporâneo. As características gerais apresentadas, aquelas que são principalmente promovidas por instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e organizações comerciais internacionais incluem a desregulamentação, privatização e liberação dos mercados, resultando na redução do papel do Estado como provedor de serviços públicos e de regulador da economia. Essas instituições

apresentam ou impõem essas estratégias com o argumento de que tais alterações na estrutura econômica e produtiva dos países os levarão ao desenvolvimento econômico por meio do crescimento, reequilibrando as economias locais. Uma basilar constatação aqui, encontra-se no fato de que muitas das dívidas adquiridas pelas economias têm origem no próprio sistema desigual de trocas comerciais vigentes.

A atuação e os impactos decorrentes das políticas neoliberais variam de acordo com as características dos países em que buscam se inserir, as ações recomendadas pelas instituições internacionais para um país como o Brasil são diferentes das indicadas para um país do continente europeu ou africano, pois as condições sociais são diferentes. A constatação dessa adaptabilidade das políticas, do discurso neoliberal e do capitalismo contemporâneo sob liderança do capital financeiro, aos mais diversos contextos é uma característica marcante de sua atuação, que no seu processo de expansão conseguiu tornar-se hegemônico em países e regiões do globo com formações sociais e experiências diferentes. Mais do que isso, essa alta capacidade do neoliberalismo de se adaptar, é também vista pela adesão aos seus princípios nos diversos espectros do campo político. Como destacado por Darlot e Laval (2016), tanto a direita quanto a “esquerda moderna estão submetidas à racionalidade dominante, abandonando o ideal da construção de direitos sociais.

Pode-se afirmar, em geral, que essa guinada em direção ao neoliberalismo e o avanço do capital financeiro, representou um aumento das desigualdades sociais para a maioria das populações, uma vez que houve uma mudança da concepção do papel do Estado e o aprofundamento do processo de exploração em diversos níveis. Não raramente pode ser observado a redução das legislações sobre o trabalho e outros retrocessos relativos à direitos adquiridos em toda América Latina.

Dessa forma, é possível fazer uma leitura de que tais mudanças têm relação não somente com o neoliberalismo, mas também com a própria estrutura do sistema econômico capitalista contemporâneo, sob domínio e liderança do capital financeiro globalizado. Harvey (2011) aponta para a relação entre a acumulação do capital e a produção do espaço geográfico, destacando o atual período, de hegemonia do capital financeiro e do neoliberalismo. Ao elaborar sobre o capitalismo contemporâneo, o autor aponta para as contradições que representam a própria lógica de seu funcionamento, uma delas é gerada pela incessante busca pela expansão do capital como requisito para a sua sobrevivência, ou seja, o crescimento econômico é fundamento para reprodução do sistema com essas características. Porém, existem limites para essa expansão, tanto

sociais como ambientais, que moldam a dinâmica das relações, estando inclusive relacionadas a crises periódicas, que são inerentes ao próprio sistema. Essas próprias crises são utilizadas como argumento para justificar as desigualdades e indicar a necessidade de reestruturação econômica por meio de redução de recursos para programas sociais. Outra contradição destacada tem relação com a desigualdade gerada pela acumulação do capital sob domínio de poucos grupos econômicos, ou seja, segundo Harvey (2011), esse período é marcado pelo avanço da financeirização da economia, sob o domínio de uma elite financeira e corporativa global, que estende seus negócios para as mais diversas áreas, influenciando globalmente a dinâmica econômica pela lógica de sua atuação. Em sua análise, a atual estrutura do poder mundial, considerando o capitalismo financeiro e neoliberalismo, indica que esses representaram uma retomada do poder de classe relativos às classes abastadas.

As premissas da reestruturação econômica predominantes no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). (Torres, 1995, p. 115)

Em suma, todas as características levam a uma mudança fundamental da atuação estatal. Ao se discutir o contexto brasileiro da educação, saúde e outras questões sociais no período em que o neoliberalismo e o capital financeiro são hegemônicos, percebe-se a mudança na concepção e participação desse na promoção dos direitos sociais. Nesse sentido, os frequentes cortes de recursos dos orçamentos envolvendo as universidades e a educação brasileira na última década pode representar um dos exemplos da não priorização do que é público, conduzida por um estado com interesses ligados ao dos neoliberais⁸.

⁸ Dados do Observatório do Conhecimento demonstram que o valor destinado ao Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) dos órgãos, instituições e Ministérios que compõem o Orçamento do Conhecimento para 2024 representa 50,17% do que foi destinado para a Lei Orçamentária Anual (LOA) do ano de 2014. Os números demonstram que as perdas orçamentárias chegam a cerca de 117 bilhões, desde 2015. (INACIO, 2023)

Assim, o neoliberalismo se apresenta atualmente como uma nova racionalidade hegemônica e influente na sociedade, permeando diversos níveis de ação, desde as tomadas de decisão no âmbito governamental até as formas de ação das pessoas (Darlot e Laval, 2016). Para Casara (2021, p. 16), racionalidade é "tanto o estado ou a qualidade de agir a partir de razões quanto o conjunto de elementos que explicam, condicionam e justificam essas ações e os fins visados". O autor indica que ao se tornar hegemônico, esse estado neoliberal estabeleceu uma racionalidade que, em suma, coloca a centralidade no mercado, especialmente em suas características de concorrência e na possibilidade de negociar tudo e todos, constituindo-se como um novo modelo de sociabilidade.

No mesmo sentido, Darlot e Laval (2016) destacam que esse novo sistema vai além de uma mera atualização dos sistemas que o precederam, como o liberalismo econômico, devido à sua constante busca por estender a lógica do capital para relações sociais, ou seja, para todas as esferas da vida.

O neoliberalismo torna-se, então, uma racionalidade, isto é, um modo de compreender e atuar no mundo, capaz de produzir mutações sobre tudo e todos. Muda o funcionamento das instituições. Muda o relacionamento entre as pessoas. Muda a imagem que cada pessoa faz de si [...] um modo de pensar e atuar no mundo que redefine vocabulários, empobrece a linguagem, demoniza culturas políticas, modifica hábitos cidadãos, relativiza direitos fundamentais e inviabiliza práticas democráticas. Sob a égide da racionalidade neoliberal, todas as esferas da vida passam a ser pensadas e avaliadas a partir de critérios econômicos, em termos de cálculos, com o objetivo de obter vantagens e lucros. Assim, é possível, ainda que provisoriamente, definir o neoliberalismo como "uma forma particular de razão que reconfigura todos os aspectos da existência em termos econômicos". (Casara, 2021, p. 36)

Nesse sentido, as transformações de várias ordens, promovidas pelo discurso e pelas políticas influenciadas pelo neoliberalismo, têm como um de seus objetivos avançar cada vez mais sobre a forma de conceber o mundo, atuando como uma ideologia que busca sempre estabelecer-se tanto cultural quanto politicamente. Nesse contexto, a educação torna-se uma das áreas prioritárias de atuação, sendo considerada um canal para difusão de sua forma de compreender e agir no mundo, inclusive no que diz respeito à formação de indivíduos alinhados aos seus ideais e prontos para se submeter às suas lógicas de produção. Dessa forma, é possível afirmar que o combate à ideologia neoliberal está amplamente ligado às lutas pela democracia, pois a própria concepção do

neoliberalismo inviabiliza as práticas democráticas por estender a lógica da competição e concorrência para todas as esferas do social.

Uma racionalidade democrática, ao produzir uma normatividade e um imaginário marcados por valores, princípios e regras democráticos, tende a reduzir o arbítrio e a opressão. Por outro, uma racionalidade autoritária autoriza e permite naturalizar o exercício concreto de poderes sem limites. (Casara, 2021, p. 11)

O que se pode observar com avanço do capital financeiro associado à uma racionalidade neoliberal representa o que Casara (2021) trata como racionalidade autoritária. Entre os elementos que podem ser citados para apoiar esta afirmação está o modo que as políticas neoliberais se apresentam como caminhos únicos e a sua estruturação, não raramente, estão ligadas a fragilização de valores e instituições democráticas nos mais diversos países. Essas mudanças produzem na prática a elevação das desigualdades e são conduzidas principalmente por meio das suas políticas. Em relação a educação, influencia-se todas as políticas desde as mudanças curriculares até as propostas orçamentárias, como discutiremos a seguir.

A formação de pessoas com valores neoliberais, que pode ser considerada um dos objetivos de suas construções na educação é discutida por Darlot e Laval (2016). Para os autores, o que se pretende formar com essa ideologia, ou seja, o objetivo deste projeto educacional é a formação de sujeitos amplamente adaptados às diferentes situações de precariedade que o trabalho neoliberal impõe no século XXI, é o que chamam de o sujeito neoliberal. As condições gerais do trabalho destacadas são aquelas amplamente marcadas pela diminuição progressiva dos direitos dos trabalhadores, com novas formas de empregos precários e temporários, que produzem um aumento da dependência dos trabalhadores com os empregadores. Assim, segundo Darlot e Laval (2016, p. 317) “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial”. Ademais, para os autores:

Dessa forma, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o

eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. (Darlot; Laval, 2016, p. 325)

Dessa forma, ao abordar como a racionalidade neoliberal influencia a forma como os indivíduos se percebem e se comportam na sociedade contemporânea é possível afirmar que a educação se configura como um campo crucial para a compreensão da dinâmica da dessa racionalidade e do amplo funcionamento da sociedade.

Ao destacar o papel do neoliberalismo na educação em relação a educação básica, Laval (2004) avança, no sentido de discutir que essa é uma fase mais madura da sociedade de mercado, representando também uma mutação das diversas concepções e tendências que viam a escola relacionada com as práticas do capitalismo. Nesse contexto, a educação como um todo deixa de ser vista como um bem público e vai se transformando em mercadoria, como um bem privado, com a lógica de funcionamento diretamente vinculada a empresarial.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2004, p. 32)

Assim, a lógica da atuação do neoliberalismo na educação tem relação com uma visão utilitária da aprendizagem e de todos os processos educativos, em que os seus valores são reduzidos a sua utilidade ao mercado de trabalho caracterizado pelas desigualdades. Nesse cenário, um dos objetivos da educação é a formação de sujeitos para agir pela e, a partir da competição, encampando a lógica do mercado e os discursos contidos no quadro neoliberal.

No mesmo sentido, Santome (2003, p. 193) aponta que “as novas necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educacionais para formar um ser humano mais competitivo, fortemente individualista, porém flexível, com capacidade de se adaptar às mudanças”. Os sistemas educativos exercem funções específicas para a reprodução capitalista nos moldes neoliberais. Para o autor, os neoliberais buscam adequar as escolas às necessidades dos mercados econômicas, dando exemplo da atuação de multinacionais nos sistemas educacionais de diversos países.

Dessa forma, as contribuições de Darlot e Laval (2016), sobre a origem do neoliberalismo e de Laval (2004) referente a seus ataques direcionadas à educação pública, contribuem para a construção de uma reflexão crítica sobre a educação, considerando principalmente a resistência e a sua transformação em mercadoria. Ao considerar especificamente a temática da extensão universitária, é crucial compreender os movimentos gerais da educação e da sociedade para discernir as possíveis implicações nas universidades e na extensão universitária. Além disso, é fundamental uma análise mais detalhada que leve em conta os contextos regionais e nacional.

Analisando o contexto das transformações iniciais provocadas pela atuação de regimes neoliberais da América Latina, Gentili (2001) destaca as medidas que levaram a redefinição do papel do Estado, considerando o ponto de vista educacional, no qual sai de um “Estado-docente” para um “Estado-avaliador”, ou seja, passando de um Estado que busca educar para um estado que se assume como uma agência fiscalizadora, que determina a produtividade da educação. Apesar de tecer uma análise mais geral sobre o quadro da complexa região após a implementação das políticas pelos governos neoliberais, as discussões apresentadas, em geral, aproximam-se das características do processo que teve rebatimentos direto sobre a educação brasileira.

Naquele contexto, apontava-se para o avanço das instituições privadas, somadas a redução de gastos governamentais para o financiamento público, realocação de recursos para financiamento de instituições privadas e a implantação de formas de captação de recursos para substituir ou complementar o financiamento governamental, como indicativos do processo das transformações implantadas com influência neoliberal. Para Gentili, (2001, p. 98), o “processo, de impacto direto sobre todos os níveis do sistema, implicou uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado na educação latino-americana, determinando assim, complexa dinâmica privatizadora”.

Assim, Gentili (2001) afirma que as transformações promovidas pelos governos neoliberais, levaram as universidades latino-americanas a enfrentarem processos de reconversão intelectual, que resumidamente, é apresentada como uma redefinição social das instituições de educação superior. Isto é, busca transformar a função social do saber acadêmico, mas é mais do que isso, busca também mudar o sentido dos contextos e dos sujeitos que produzem tal conhecimento. Um dos problemas apontados pelo autor tem relação com os mecanismos mercantis envolvidos na distribuição dos recursos públicos, destacando que os principais interlocutores do falso diálogo junto aos governos têm

ligação direta com os setores empresariais, ditando os rumos da produção científica dos países. Para este autor:

A produção de saberes no meio universitário se desenvolve, basicamente, em três esferas: na docência, na extensão e na pesquisa. Às já mencionadas condições de precariedade no exercício da função docente acrescentam-se a progressiva desvalorização social das atividades de extensão – transformadas atualmente, de maneira geral, na venda de serviços, cujo critério não costuma ser outro senão o da rentabilidade. (Gentili, 2001, p. 109)

O movimento percebido pelo autor, nas universidades da América Latina, de uma transformação da extensão em uma comercialização de serviços universitários, voltados a uma rentabilidade, precisa ser considerado na efetivação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, pois representa um risco para as instituições públicas de ensino em um período de restrições orçamentárias crescentes. As universidades devem decidir a concepção de extensão e como se articula a seu projeto, como instituição pública de ensino.

No mesmo contexto, cabe o retorno as diversas discussões a respeito da privatização das universidades, discutidos pelos autores e autoras que analisavam os efeitos iniciais do neoliberalismo na educação, nas décadas de 80 e 90 do século passado. Marilena Chauí (2001), por exemplo, apontava que a busca por recursos privados poderia levar a um funcionamento da universidade como um apêndice do mercado, sendo alteradas até mesmo as dinâmicas internas dessas instituições para captação desses. A curricularização da extensão, se não for pensada considerando um objetivo de transformação social e combate às desigualdades, pode ser levada ao atendimento das necessidades do mercado, em detrimento ao desenvolvimento social.

Não somente a universidade e a extensão universitária são influenciadas pelas questões em pauta, mas também outras áreas da educação, como a educação básica, que se torna um palco de disputas envolvendo diferentes abordagens, racionalidades e projetos, os quais são impulsionados por intenções, direcionamentos e posicionamentos dos grupos que buscam influenciar a educação.

Entre as contribuições sobre os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais, estão a de Perardt e Burigo (2016) que estudam a transformação na concepção sobre a universidade pública federal a partir dos anos de 1990, relacionando com a gestão universitária. Uma das conclusões trazidas é que a forma como a

universidade é concebida é fundante ao processo de sua gestão, porque isso tem relação com o entendimento do ser humano e da sociedade. Como conclusão, seus estudos apresentam que

ao conceber a universidade como instituição social e lutar pela sua materialização, buscamos negar os efeitos nefastos do neoliberalismo, que nos faz acreditar que não há nada mais a fazer do que absorver o mercado como um imperativo social”. (Peradt; Berigo, 2016, p. 91)

Assim, diante dos diversos desafios postos pelo contexto atual, uma das questões centrais é: como construir a extensão universitária e a universidade pública diante das influências das políticas neoliberais? Em nosso caso, que temos como foco a educação e a universidade, é importante entender os desafios que a influência das políticas e das ideologias neoliberais impõem para a universidade, especialmente para as instituições que enxergam a extensão universitária como uma ferramenta de posicionamento institucional, representando a forma como a instituição está relacionada com a comunidade e a região em que faz parte.

A constatação de que o avanço sobre todas as esferas da vida é parte da racionalidade neoliberal deve levar a um importante movimento de análise da construção das políticas extensionistas das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), especialmente em relação a organização da execução e os atores envolvidos nas atividades. Com a extensão curricularizada milhões de pessoas das comunidades acadêmicas estarão envolvidas em atividades destinadas ao público externo e esse envolvimento pode ser levado em diversas direções: desde ações envolvendo as comunidades dos municípios, passando por órgãos públicos e entidades sem fins lucrativos, até as grandes empresas. Por isso, é fundamental as discussões sobre a extensão curricularizada e sua efetividade nas IPES, pois com a influência das políticas neoliberais, que buscam em diversas esferas implicar normas das corporações para todas as instituições, pode facilitar um movimento que não tem o ensino público como prioridade. Assim, é fundamental que as políticas de extensão das Universidades considerem o contexto de avanço neoliberal, no sentido de construir regulações que evite que a extensão leve a universidade a ser um anexo das grandes empresas.

Assim, em relação as políticas neoliberais, bem como o é importante o apontamento que existem contradições no processo de disputas que envolve a educação e que para além dos ditames dos organismos internacionais e as grandes multinacionais,

existe a resistência por parte da sociedade civil, que busca através de várias estratégias uma educação pública de qualidade. É nesse ponto que é cada vez mais importante a contribuição de trabalhos que busquem uma educação, para além de uma educação neoliberal, uma educação que incentive a crítica e ultrapasse a formação para o mercado de trabalho, que considere a educação como um direito e como elemento essencial à formação para o exercício da cidadania. E, tendo-se em conta que, ainda que por caminhos diferentes, as lutas da educação básica e a educação superior, mesmo tendo suas especificidades, se encontram no mesmo caminho, que é a busca por uma educação pública de qualidade.

No contexto atual marcado pelo aumento das desigualdades e da exploração em todas as esferas sociais, patrocinado pelo neoliberalismo, é difícil pensar na viabilidade de um projeto real de educação pública de qualidade para toda a população. Diversos projetos discutidos tendo como temática a educação tem relação intrínseca com o racionalismo neoliberal, transformando as instituições e as pessoas a partir de sua concepção de sociabilidade. Entre os projetos ligados a educação, destacamos dois que foram trazidos para o centro do debate na última década: Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio. Ambos os projetos, com diferentes abordagens e processos de constituição, representam características de uma sociedade neoliberal, autoritária, que despreza os princípios democráticos, como o da participação social, com a finalidade de formar de sujeitos neoliberais. Mesmo considerando o projeto neoliberal como disputas entorno do projeto educacional, em que existem propostas que buscam avançar em direção a um aperfeiçoamento da educação pública.

Tratando sobre a questão da autonomia universitária no início da década de 1990, Cunha (1992) destaca a necessidade de se definir a concepção de Estado e de inseri-la no quadro de dificuldades pelas quais o capitalismo brasileiro e internacional estava passando. Seguindo, o autor lança as seguintes questões para guiar o raciocínio: “Quais são as novas necessidades do processo de acumulação de riqueza? Que implicações isso tem para a universidade, para o desenvolvimento da ciência/tecnologia, da educação em geral?” (Cunha, 1992, p. 14). Naquele período, o autor via dois cenários para a universidade pública: no primeiro, a função social da universidade é definida pelo Estado, sendo papel da universidade definir como vai cumprir o projeto proposto por meio da docência, pesquisa e extensão, se constituindo como uma autonomia operacional. Conforme o segundo cenário apresentado, a Universidade é autônoma e pode democraticamente gerar o seu projeto, não sendo uma mera extensão

do Estado. Aqui, o ensino a pesquisa e a extensão são meios para cumprir a função da universidade e não a sua própria finalidade. (Cunha, 1992). O raciocínio proposto pelo autor, que destaca a necessidade de buscar ajuda interdisciplinar para compreensão do cenário, cabe para os dias atuais, onde houve um aprofundamento das políticas e da ideologia neoliberal que eram introduzidas naquele momento. Para Dardot e Laval (2016, p. 227):

Todo discurso “responsável”, “moderno” e “realista”, isto é, que participa dessa racionalidade, caracteriza-se pela aceitação prévia da economia de mercado, das virtudes da concorrência, das vantagens da globalização dos mercados e das exigências inelutáveis da “modernização” financeira e tecnológica. A prática disciplinar do neoliberalismo impôs-se como um dado de fato, uma realidade diante da qual não se pode fazer nada, a não ser adaptar-se.

Uma análise mais minuciosa das transformações nas legislações em âmbito nacional revela ajustes de cunho neoliberal que permeia todos os setores, restringindo e reconfigurando a concepção da atuação do Estado. Essas mudanças, de caráter estrutural, demandam consideração e intervenção em qualquer projeto que vise a preservação da democracia. Além disso, é preciso pensar para além do seu campo de discurso, que limita os debates e as políticas empregadas às suas definições e estratégias, em outras palavras, é preciso questionar e negar uma aceitação prévia do que é apresentado pelo neoliberalismo.

A educação é um campo de lutas diante do que representa o neoliberalismo no atual estágio do capitalismo, sob domínio do capital financeiro. As diversas políticas de cunho neoliberal têm representado retrocessos quando se considera a busca por uma educação pública e de qualidade, pois a formação buscada por essas iniciativas está ligada com a implantação de valores neoliberais em diversos níveis. Como apontado por Harvey (2008), existem contradições envolvidas no processo, com diversas possibilidades de resistências, que passam pelos movimentos da sociedade civil que por meio de protestos e construções coletivas que busca organizar agendas e ações que contestam a lógica neoliberal que mercantiliza a vida, em busca de formas alternativas de se relacionar. Nesse sentido, um importante apontamento tem relação com um papel da educação no desvendamento da reprodução acrítica de uma racionalidade neoliberal.

2.3 - O Projeto de universidade nas Resoluções 07/2018 e 02/2019 do CNE

As resoluções 07 de 2018 e 02 de 2019, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) representam recentes transformações curriculares no Ensino Superior no Brasil, com potencial para alterar a dinâmica tanto interna quanto externa das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Além disso, para além das alterações inerentes a qualquer resolução, que demandam esforço das instituições para implementação, as mudanças propostas nas resoluções podem estar diretamente relacionadas ao entendimento e à aplicação de um projeto ou concepção de universidade e da educação como um todo. Em outras palavras, elas abrem possibilidades para transformação da universidade e suas práticas relacionadas a comunidade interna e externa à instituição.

As duas resoluções tratam de áreas diferentes no ensino superior. Enquanto a primeira tem relação com a extensão universitária, a segunda atua especificamente em relação aos cursos de licenciatura, na formação docente. Apesar das diferenças nas áreas, que à primeira vista parecem sem relação, ambas as transformações curriculares propostas pelos documentos estão diretamente ligadas a compreensão do papel da educação, das licenciaturas e da extensão universitária na formação educacional. Mais do que isso, elas remetem ao papel da Universidade na sociedade brasileira. Em suma as resoluções apresentam e representam formas distintas de conceber a Universidade e sua função na sociedade brasileira, sendo que os caminhos escolhidos pelas instituições influenciarão no direcionamento de sua atuação em relação ao papel estabelecido para a universidade.

No que concerne as atividades extensionistas, a principal legislação aprovada nas últimas décadas, representando um novo papel da extensão no ensino superior foi a Resolução 07 de 2018 do CNE. Em resumo, esse documento estabeleceu novas diretrizes para extensão na Educação Superior, definindo os princípios, concepção, fundamentos e os procedimentos que envolvem a sua avaliação e registro nas Instituições de Ensino Superior. A sua aprovação tem relação com lutas históricas no interior das universidades e demais instituições que atuam com ensino superior, significando a conquista de certo reconhecimento curricular para a extensão universitária.

Entre as mudanças curriculares aprovadas pelo Conselho, destaca-se a regulamentação das atividades acadêmicas de extensão nos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares. Em seu artigo 3º trata que

a Extensão na Educação Superior Brasileira 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. (BRASIL, 2018)

O documento, regulamentando o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005 de 2014, assegurou a obrigatoriedade da atribuição de, ao menos 10% (dez por cento) da carga horária curricular total dos cursos de graduação para atividades de extensão, tendo um prazo inicialmente estabelecido de 3 anos após a aprovação das Diretrizes⁹. Essas alterações, principalmente devido à obrigatoriedade de uma porcentagem mínima da carga horária total destinada a atividades extensionistas, desencadearam movimentos de ampliação das discussões envolvendo a extensão no âmbito das Instituições de Ensino Superior, pois embora a extensão esteja ligada ao princípio de funcionamento das universidades, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, anteriormente a discussão sobre extensão não ocupava um lugar central dentro das instituições.

A estruturação da concepção da extensão nas IES foi definida passando principalmente pelos princípios da interação dialógica, formação cidadã dos estudantes, produção de mudanças na própria instituição e nos demais setores da sociedade, além da articulação entre ensino/pesquisa/extensão no processo pedagógico. Ademais, o documento destaca outros itens que estruturam a concepção de extensão nas instituições: a contribuição integral para formação dos estudantes como cidadãos críticos, diálogo construtivo e transformador com setores da sociedade brasileira e internacional, promoção e iniciativas que expressem o compromisso social, promoção de reflexões éticas, incentivo a comunidade acadêmica e técnica ao enfrentamento de questões da sociedade brasileira, apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social dos estabelecimentos superior de educação e atuação na produção e

⁹ Posteriormente o prazo para o cumprimento dos itens estabelecidos na Resolução 07 de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação foi alterado pela Resolução CNE/CES nº 1 de 2020, que reconheceu a calamidade pública provocada pandemia do COVID-19 e outros fatores. Assim, o prazo para implementação das mudanças curriculares dispostas nas Diretrizes foi ampliado.

na construção de conhecimentos voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018).

É possível notar a influência das discussões sobre as diretrizes extensionistas promovidas pelo FORPROEX nas últimas décadas. No documento aprovado como Diretrizes para Extensão, endereçado para o Conselho Nacional de Educação, em 2018, as próprias diretrizes fundamentais para o estabelecimento da extensão nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil já estavam presentes. Nogueira (2000) destaca a construção de uma reflexão sobre a extensão no âmbito dos encontros, publicações e outros instrumentos produzidos pela instituição que protagonizou, desde a sua fundação, o diálogo entre as IES e o Ministério da Educação.

Além disso, na Resolução é destacada a necessidade de previsão dos componentes curriculares da extensão vinculados aos planos institucionais (Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDIs) e nos Projetos Políticos Institucionais - PPIs) e no currículo dos cursos de graduação (Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs). As instituições, conforme a Resolução, ficam obrigadas a cumprir o disposto no PNE. Assim, torna-se necessário adicionar em seus PDIs alguns termos, entre eles: a concepção da extensão ligada aos princípios dispostos na Resolução; o planejamento das atividades institucionais que envolvem a extensão; destacar a forma de registro e as modalidades que seriam desenvolvidas; definir estratégias de creditação curricular para a participação discentes; elaborar uma política de implementação de um processo autoavaliativo e; estabelecer a previsão de financiamento das atividades de extensão. Em resumo, é possível afirmar que os elementos aprovados por meio da resolução levaram obrigatoriedade das instituições e dos cursos de graduação se reorganizarem para o cumprimento do determinado em relação a extensão universitária nos Cursos de graduação.

Seguindo o percurso da construção histórica do movimento extensionista no Brasil, o documento definiu cinco modalidades de ações extensionistas: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. O texto destaca que estas atividades devem ser caracterizadas nos respectivos projetos pedagógicos dos cursos. O fato de ser necessário a caracterização nos projetos dos cursos significa que a resolução abre possibilidades de organização interna as instituições e cursos relacionados as modalidades selecionadas.

O documento ainda define questões a respeito da avaliação e registro do disposto na Resolução. Em seu artigo 10, há o destaque que

Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais. (BRASIL, 2018)

Essa autoavaliação, segundo a Resolução deve incluir: identificação da pertinência da utilização das atividades na creditação, contribuição das atividades para o cumprimento dos objetivos do PDI das instituições e dos PPC dos cursos, além da demonstração dos resultados alcançados relacionados ao público participante.

Para além das estratégias destacadas, a resolução aponta ainda que a avaliação deve estar vinculada aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e para o credenciamento e reconhecimento de cursos, relacionado ao Sistema Nacional de Avaliação (SINAES). Para tanto, sendo sempre considerados fatores como: a previsão do cumprimento de no mínimo 10% do total da carga horária em atividades de extensão, a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de pesquisa e ensino nas instituições e docentes responsáveis pela orientação das atividades (BRASIL, 2018)

Outra mudança que tem impacto direto na comunidade acadêmica das instituições é a trazida pelo artigo 18 da Resolução 07 de 2018. No seu texto, especifica que as instituições de ensino superior devem determinar os procedimentos para a participação, documentação e reconhecimento do pessoal técnico-administrativo em iniciativas de extensão. Como discutiremos adiante, a consideração do segmento técnico-administrativo é um fator-chave para o desenvolvimento e efetividade da extensão universitária nas IES, pois somente um engajamento da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos-administrativos e demais trabalhadores das IES) será possível estabelecer uma política dessa envergadura, com potencial de alterar a dinâmica das IES.

Essa aprovação foi muito debatida ao longo do processo de implantação nas IES, pois as alterações representam novos rumos na história recente da extensão e da educação em geral. Uma das discussões surgidas após a aprovação da resolução no âmbito do CNE tem relação com atividades a distância e a utilização das tecnologias de informação para execução das atividades extensionistas. No seu artigo 9º, as Diretrizes

destacam a obrigatoriedade da realização das atividades extensionistas presencialmente, nos cursos superiores na modalidade a distância.

Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância. (BRASIL, 2018)

A questão estabelecida no artigo 9º, que é obrigatório a realização das atividades de que versa a resolução de modo presencial, foi debatida no processo de implantação da extensão nas IES, em que havia grupos contrários e a favor da liberação das atividades não presenciais. Um dos argumentos dos defensores da proposta de liberação e retirada da necessidade das atividades presenciais está referenciado nos avanços tecnológicos, incluindo os trazidos pelo período da pandemia, em que as instituições deram respostas satisfatórias às necessidades educacionais. Outros grupos, incluindo o próprio FORPROEX, defendem os benefícios trazidos pelas atividades presenciais, que seriam perdidos em atividades a distância. A entidade lançou uma nota técnica apresentando elementos para a discussão, destacando que vê com preocupação a forma como estava sendo proposto a liberação da execução das atividades extensionistas a distância. Assim na análise do FORPROEX:

A mediação tecnológica, embora represente um meio viável e inovador para realizar atividades de extensão, apresenta limitações significativas quando considerada como substituta da interação humana direta. A interação face a face oferece nuances de comunicação a um entendimento mais profundo das realidades locais, que muitas vezes são perdidos em ambientes virtuais [...] A dependência excessiva de tecnologias na extensão é particularmente problemática em um contexto brasileiro, marcado por desigualdades significativas no acesso à internet e recursos tecnológicos. (UFU, 2023b)

A entidade criticava ainda, as limitações que a alteração traria, levando a falta de autonomia das universidades em construir e integrar a extensão a seus projetos pedagógicos, destacando que “essa intrusão na autonomia, uma vez que restringe a liberdade das universidades em determinar a extensão e a profundidade com que a extensão é incorporada a seus currículos”. (FORPROEX, 2023, p. 3)

Mesmo que não tenha sido alterada a resolução, é importante o debate trazido pela sua proposta de alteração e, diante disso, o posicionamento de grupos e entidades que buscam avançar na construção de uma política extensionista efetiva. A apresentação de argumentos sobre o contexto de desigualdade de acesso a tecnologias no país e sobre o papel da interação humana na execução das atividades extensionistas, contribuem para a uma resistência a propostas que podem afetar o que vem sendo construída por meio de debates com diversos atores, muito pautado por uma leitura crítica a respeito do contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, enquanto a Resolução nº 7 de 2018 trata a respeito do cumprimento do estabelecido no Plano Nacional de Educação, especificamente na meta 12.7, que assegura uma carga horária mínima para as atividades de extensão, vinculadas ao PPCs dos cursos, a Resolução nº 2 de 2019, de mesma origem na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CES/CNE/MEC), trata especificamente do estabelecimento de diretrizes para formação de professores nos cursos de graduação. Esse é um documento em que se pode encontrar elementos que demonstram entendimentos específicos sobre a educação e sobre a universidade.

A Resolução 02 de 2019 do Conselho Pleno do CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O principal dispositivo aprovado pela legislação está relacionado à vinculação da formação inicial dos professores e professoras nas licenciaturas aos conteúdos e preceitos da Base Nacional Comum Curricular. O artigo 2º trata que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019)

Esta Resolução firma uma vinculação da formação dos professores e professoras a princípios específicos como o das competências, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o currículo da Educação básica brasileira. Em seu artigo 3º, destaca que “com base nos mesmos princípios das

competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”. (BRASIL, 2019). Essa vinculação foi lida por diversos grupos que tem a educação e a formação de professores como tema central como uma afronta a autonomia universitária.

Outra questão contestada pelos grupos tem relação com a pedagogia das competências, que já foi alvo de intensos debates no campo educacional. As vozes contrárias a este ideário liberal de educação apresentam argumentação de que essa é embasada pelo individualismo, com ênfase na educação para o mercado de trabalho, alinhada a uma leitura pregada pelo neoliberalismo.

Entendemos que as atividades do trabalho e da educação formais foram e estão sendo estrategicamente apropriadas pelo discurso ultraliberal da competência, de modo que o movimento de reorientação do capitalismo internacional e a percepção de suas consequências negativas sejam devidamente minimizadas e assimiladas por nossas sociedades como naturais, inevitáveis e até mesmo desejáveis, uma vez que nos são apresentados como resultado espontâneo de progressos ou modernização técnicas, científicas e filosófica, ainda que representem uma ampliação sem precedentes da degradação das condições humanas e ambientes de sobrevivência no planeta. (Zorzal, 2006, p. 41)

Como discutido por Zorzal (2006), nesse período a interação entre trabalho e educação ganha uma dupla dimensão e importância, estando ideológica e economicamente interligada. Sendo que, por um lado a educação é percebida como o principal meio de preparar trabalhadores capazes de se adaptarem às exigências dos processos produtivos, que exige um novo tipo de indivíduo, mais flexível tanto cognitivamente quanto em suas habilidades pessoais. Por outro lado, essa responsabilidade é atribuída à educação formal e aos seus profissionais, cujos propósitos são reduzidos ao âmbito prático do conhecimento e da capacidade de “aprender a aprender” para se ajustarem ao contexto imprevisível do mercado competitivo.

Neste sentido, também são responsabilizados por quaisquer deficiências, já que a ausência de trabalhadores competentes é vista como resultado da ineficácia ou incompetência do processo educativo. Essas determinações, podem ser lidas como legitimação do processo de precarização para maioria da população. Ainda segundo Zorzal (2006, p. 45) esse movimento “faz o uso da retórica do progresso, da liberdade e

da democracia para atacar de modo reacionário e retrógrado a maioria das conquistas sociais, sobretudo, pelas e para as camadas trabalhadoras”

Em seu artigo 8º, a Resolução 02 de 2019 define o que os cursos de formação inicial de professores para educação básica devem ter:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta; II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e IX - decisões pedagógicas com base em evidências. (BRASIL, 2019)

Um dos elementos que se pode destacar a partir da análise dos fundamentos pedagógicos apontados pela resolução é que esse não considera a extensão universitária como um dos pilares, muito menos a articulação entre ensino e pesquisa, como princípio que organiza o funcionamento das universidades. A linguagem e os termos adotados ao longo da construção dos fundamentos da resolução remetem à uma abordagem próxima do que é pregado pelas políticas de cunho neoliberal.

Como prazo para o cumprimento do estabelecido na resolução, foi definido 2 anos para as IES que ainda não tinham se adequado à Resolução CNE/CP n 02 de 2015

e, de 3 anos para as IES que já haviam implementado as modificações em seus currículos, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A partir de sua aprovação no Conselho Nacional de Educação, a resolução 02 de 2019 foi analisada por diversos grupos que discutem a educação e a formação de professores, que pautaram o seu conteúdo e levantaram possíveis impactos negativos da implementação aos avanços nas discussões a respeito da formação docente. A Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, criada em 2023, é um dos grupos que surgiram neste contexto de lutas. Mais do que a volta do que havia sido construído e apresentado pela resolução 02/2015 defende-se um tipo de formação, de educação e de universidade diferente do que é proposto pela resolução do ano de 2019. As entidades que formam a Frente, assinam o “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação – Pela retomada da Res. 02/2015”, que apresentam esses impactos da abordagem reducionista da formação de professores, destacando a retomada da Resolução 02 de 2015 como caminho viável para a formação de professores, considerando que esta foi construída em diálogo com vários grupos especialistas em educação, trazendo desde sua concepção, um olhar mais abrangente da formação dos professores (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023).

Rego e Fontoura (2024) ao abordar aspectos da formação de professores, relacionadas a sua qualidade e relevância, passam pelas principais disputas que envolvem a valorização profissional, articulação entre teoria e prática e as resistências políticas aos avanços produzidos. Nesse sentido, discutem a resolução CNE/CP nº 2/2015, destacando que essa incorporou concepções formativas historicamente defendidas por movimentos de educadores, apontando a sua revogação, pela aprovação da resolução 02 de 2019 levou a um retrocesso nas políticas educacionais. As autoras enfatizam a importância de repensar a formação para o magistério, levando em consideração a relação teoria-prática e a necessidade de valorização profissional dos docentes.

A discussão sobre o cenário da formação de professores é importante para entendermos os rumos da educação no país. Ao analisar este debate referente a Educação Básica no Brasil, Lomba e Schuchter (2023) passam pelo contexto da revogação da resolução CNE/CP nº 02 de 2015 e os efeitos da resolução CNE nº 02 de 2019.

Com base no exposto, depreendemos que, diferentemente da Resolução anterior, a vigente apresenta uma proposta conteudista, de desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo a aprendizagem ao resultado das avaliações, algo que já pensávamos ter sido superado. Assim, com o foco nos resultados ao fim de um processo, a produção do conhecimento ao longo de um percurso perde sua força de expressão diante dessa lógica meramente instrumental. (Lomba e Schuchter, 2023, p. 11)

Em resumo, a atuação desses grupos passa pela substituição, via revogação da resolução de 02 de 2019, com uma retomada da resolução CNE nº 2, de 2015. Essa resolução definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, estando em vigência entre os anos de 2015, quando foi aprovada, até 2019, ano em que foi revogada pela resolução 02 de 2019. Por estar em vigência por diversos anos e ter sido construída com a presença de entidades que fazem parte da formação de professores no país, ela chegou a ser implementada nos cursos de licenciatura da graduação. Esse processo mais participativo na construção da política pública, atendendo a reivindicações históricas dos educadores é um dos argumentos apresentados pelos grupos que defendem a retomada da resolução aprovada em 2015, por essa representar uma valorização de uma autonomia das universidades e dos cursos em construir seus currículos.

Entre as entidades e instituições que contestaram a aprovação da resolução nº 02 de 2019, está a Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que elaborou um documento justificando o posicionamento contra o texto da resolução, dentre eles: documento elaborado e baseado em uma única concepção de formação de professores; desconsideração das construções brasileiras sobre a educação; ignora a indissociabilidade teoria-prática; a proposta é baseada em competência socioemocional; há uma desconsideração das condições sociais dos licenciados; recuperação de ideais já ultrapassadas; estímulo a uma formação “fast food”; formação com poucos recursos e o não reconhecimento dos professores enquanto tomador de decisões curriculares. (Lomba e Schuchter, 2023)

Giaretta, Ziliani e Silva (2022) discutem a lógica homogeneizante na política de formação de professores e os consequentes impactos das mudanças propostas pela resolução nº 2 de 2019. Essa resolução, em suas análises, é apresentada como baseada em uma pedagogia de resultados que reduz os espaços onde se pensa a formação docente. Em diálogo com as contribuições do pensamento gramsciano, analisam a disciplinação do acesso à cultura científica e a formação intelectual dos professores,

destacando os riscos e ameaças que as diretrizes representam, principalmente para a autonomia científica das universidades. Os autores argumentam que direcionar a formação de professores para uma lógica de competências profissionais, alinhadas à BNCC, pode resultar em uma pedagogia onde a formação docente se limita à capacidade de responder a indicadores e parâmetros preestabelecidos. Esse enfoque pode comprometer a riqueza e a profundidade da formação, transformando-a em um processo meramente técnico e reativo.

Outras discussões trazidas para os debates dizem respeito ao contexto atual da legislação educacional brasileira e o caráter das recentes reformas educacionais, que foram construídas em um período instável e carrega diversos elementos que demonstram uma participação reduzida na construção das políticas públicas, não limitadas às educacionais. As mudanças ocorridas na última década, como a Reforma do Ensino Médio (2017) e principalmente a Base Nacional Comum Curricular (2017), são exemplos dessas alterações das legislações na área educacional. Essas são intrínsecas ao caráter neoliberal, dado os seus conteúdos e as formas como foram construídos. Pela proposição da vinculação da formação de professores vinculadas a BNCC, é fundamental um olhar sobre sua concepção.

Segundo Girotto (2018), as políticas educacionais como a BNCC, aprovada em 2017, seguem a tendência de formação do sujeito neoliberal. O autor argumenta que o documento, tal como elaborado, pode contribuir para a intensificação do processo de precarização do trabalho e da formação docente em curso, com o avanço de uma lógica empresarial que alcança diversos campos da formação, incluindo a que está centrada na produção de materiais didáticos. Isso dissemina e reforça a concepção de professor como mero transmissor ou executor de conhecimentos, quase como um monitor, enquanto o conhecimento, especialmente os aspectos sociopolíticos e culturais que o envolvem, está centrado nos grupos editoriais responsáveis pela produção do material didático. Assim, a forma como os docentes da educação básica é formada está vinculada a esses princípios preconizados pela BNCC, em que se reduz o papel da universidade na construção e proposição do conhecimento. Dessa forma, pode-se afirmar que tais alterações têm relação com a busca por um outro tipo de universidade, que forme um novo tipo de docente para formar um novo tipo de aluno no ensino básico.

Esse processo que pode ser analisado como a busca por transformação da universidade ou redefinição de seu projeto faz parte de um conjunto de transformações sociais pretendida pelos grupos ligados ao neoliberalismo. Nesse sentido, Leher (2018)

traz importantes pontos para a reflexão sobre um fenômeno ligado a esses avanços, a mercantilização ensino superior. Essa pode ser lida como parte de um processo de modernização conservadora da universidade, por estar ligada a um contexto de aprofundamento das políticas que visam a privatização e subordinação do ensino superior. De acordo com o autor

Diversas medidas do governo Michel Temer estão restringindo as futuras contratações no setor público, como o encolhimento da criação de novos cargos, ao mesmo tempo em que diversos cargos são extintos e outros estão tendo enorme rebaixamento salarial. O que subjaz essas medidas é a possibilidade de contratação de pessoal qualificado por meio de terceirização e mesmo por intermédio de organizações sociais (Leher, 2018, p. 164).

Outra dimensão do problema da atribuição à universidade de funções que não lhe compete são as transformações no fazer universitário. Essa forma específica de sujeição da universidade (ou de grupos específicos) aos interesses particularistas (não envolvendo mediações científico-tecnológicas) tem provocado transformações vastas e rápidas que reconfiguram, radicalmente, o *ethos* acadêmico, levando de roldão o conceito longamente forjado de universidade como espaço público de produção e socialização do conhecimento comprometidos com os problemas dos povos. (Leher, 2018)

Nesse sentido, o autor apresenta uma leitura contemporânea da universidade ressaltando-a como sendo uma das únicas instituições sociais que podem, em um cenário de incertezas, dedicar a investigação sobre diversos temas e cenários cruciais para a vida social, como: sociais, ambientais, tecnológicos e culturais. (Leher, 2018).

Entre as instituições contrárias as modificações propostas pelo CNE, o próprio Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), publicou uma nota em que repudia o projeto de resolução tratando sobre as Diretrizes Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica. O Fórum apontou ter identificado múltiplos aspectos problemáticos que comprometem a qualidade e a integridade da formação docente, destacando a concepção e implementação da extensão. Entre as questões destacadas, principalmente por problemas de ordem técnica, conceitual e legal, relacionados a desconsideração de discussões relativas à extensão, estão: redução da extensão a Atividades Curriculares Internas como um mero enriquecimento curricular, não reconhecendo a extensão como práticas interativas e transformadoras; sobreposição e o duplo aproveitamento de

componentes curriculares, retirando o que distingue a extensão, reduzindo a profundidade da natureza educacional; e por fim, a desconsideração da importância das atividades presenciais na extensão, ignorando a importância do diálogo direto e do impacto transformador que a extensão presencial proporciona.

No ano de 2024, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) publicou o Parecer n. 4/2024, que parte de uma análise das diversas propostas relativas a formação de professores. Esse representa uma nova proposta de resolução para a formação inicial em nível superior, para substituir a Resolução 02 de 2019 do CNE.

O movimento que culminou no Parecer nº 4 de 2024 já era acompanhando por entidades e órgãos interessados na temática. As entidades já apresentavam repúdio a modificações propostas, que havia sido apresentada como projeto de resolução em consulta pública, que trouxe elementos baseados no Parecer. A nota de repúdio foi tecida pelas entidades Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e RP (FORPIBID-RP), Fórum Nacional de Diretores/as de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em dezembro de 2023, é representativa das discussões que demonstram a resistência as modificações trazidas pela Resolução, mesmo ainda quando era minuta. As entidades destacaram a não dialogicidade do processo de construção do texto, a substituição dos órgãos/entidades representativos da formação de profissionais da educação, além da desconsideração do indicativo do Grupo de Trabalho Formação do Ministério da Educação (MEC), e a decisão do Fórum Nacional de Educação (FNE) pela defesa da retomada da Resolução CNE/CP 02 de 2015. A nota apresentava a divergência das entidades relacionadas a tentativa de acomodação das Resoluções nº 02/2015 e 02/2019, no que diz respeito aos princípios e concepções na formação de professores:

a não articulação orgânica da formação inicial e continuada; não tratar das condições dignas de trabalho, plano de carreira e piso nacional salarial profissional, aprofundando da desprofissionalização e desvalorização dos/as profissionais do Magistério da Educação Básica; o viés pragmático, instrumental e tecnocrático da Minuta que afeta, compromete e prejudica a formação teórica e sólida e a unidade teoria e prática. (ANFOPE; FORUMDIR e FORPIBID-RP, 2023)

Considerando os itens presentes no parecer nº 4 de 2024 do CNE, é possível fazer uma leitura de que o avanço das discussões e das resistências à Resolução 02 de 2019 e a reivindicação do reestabelecimento da Resolução 02 de 2015 do CNE, levou à proposta contida no parecer nº 4 de 2024, que pode ser lido como uma tentativa de conciliar as resoluções 02 de 2015 e 02 de 2019. Esse movimento já havia sido lido pelas entidades ANFOPE, FORUMDIR e FORPIBID-RP ao analisar a minuta e foi mantido no texto apresentado.

Em resumo, pode-se afirmar que a Resolução 02/2015 fortaleceu a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, por exemplo, estabelecendo 400 horas práticas como componente curricular, somadas a 400 horas de estágio supervisionado, 2200 horas de atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, por meio da iniciação científica, extensão, da docência e monitoria (BRASIL, 2015), que pode ser lida como uma certa aproximação inicial com a comunidade externa, vinculando uma formação teórica e interdisciplinar, ligando a teoria e a prática. Essas análises apontam para a construção coletiva que foi realizada para o estabelecimento da Resolução 02 de 2015. Por outro lado, a Resolução 02 de 2019 tirou a autonomia dos cursos de licenciaturas ao vincular diretamente a formação docente ao que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para além disso, quem resiste a sua implementação tem como argumento a não participação das entidades representativas na construção.

Quanto ao Parecer 04 de 2024 do CNE, aprovado, apresenta-se uma nova proposta em que parece haver uma busca pela conciliação das propostas apresentadas anteriormente, retirando a essência dos avanços conquistados pela Resolução 02 de 2015. Entre as questões destacadas, a retirada da obrigatoriedade das 400 horas de prática como componente curricular e a falta de clareza na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, são destacadas. Esse novo texto pode representar retrocesso na formação dos professores e impactar inclusive na implementação do que foi estabelecido pela Resolução 07 de 2018.

A ANFOPE publicou uma nota, em abril de 2024, na qual critica o parecer e o projeto de resolução propostos, posicionando pela não homologação do Parecer CNE/CP 4 de 2024 e pela imediata retomada da Resolução 02 de 2015 do CNE. A nota tem como centralidade, os seguintes pontos: extinção das 400 horas de prática como componente curricular, ausência de valorização profissional, inexistência da formação

continuada, simplificação do Sistema Nacional de Educação, Indefinição da base comum nacional, absentismo sobre os cursos EaD, formação conteudistas, o determinismo social utilizado como aporte e o retrocesso na concepção de extensão. Sobre a extensão, a entidade compreende que o parecer limita as atividades de extensão as escolas de ensino básico, ferindo a própria resolução 7 de 2018 do CNE, e não apresenta uma definição coerente da extensão na formação de professores/as. (ANFOPE, 2024)

Os documentos analisados representam mais do que simples direcionamentos atuais para a construção dos currículos dos cursos universitários; eles representam escolhas de caminhos que podem levar a resultados e formas de atuação distintas para as Instituições de Ensino Superior (IES), pois estão intrinsecamente ligados ao projeto de universidade, de licenciatura e de educação. Enquanto a primeira resolução aponta para uma demanda histórica de parte da comunidade universitária e da sociedade civil, que sempre questionaram e buscaram a valorização da extensão e uma atuação mais estruturada da universidade em relação a temas relevantes para o país, a segunda busca alinhar a formação de professores diretamente ao estabelecido na BNCC, reduzindo a autonomia das instituições no processo de debate e construção dos currículos, e está associada a uma concepção reducionista de educação.

Em um período caracterizado pela ampliação das desigualdades em todas as áreas, “provocando conflitos cada vez mais acentuados entre interesses privados dominantes e o bem-estar comum da maioria das populações humanas” (Zorzal, 2006), é fundamental identificar a origem e os direcionamentos da legislação, inclusive na área educacional. Para isso é preciso entender as forças que atuam na promoção das mudanças, como o neoliberalismo.

2.4 - A extensão e as Políticas Extensionistas na Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia é uma fundação Pública de Educação Superior, criada em 1978 pela lei nº 6532/1978¹⁰. Em Uberlândia - MG, a universidade

¹⁰ O processo de federalização passa pela junção de faculdades isoladas de Uberlândia, que vinham sendo criadas desde os anos 1950. Em 1969, pelo decreto-lei nº 762 de 1969, foi criada a Universidade de Uberlândia – UnU, até então composta por: Faculdade Federal de Engenharia (criada em 1961), Faculdade de Direito de Uberlândia (autorizada em 1960), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

tem quatro campus: Santa Mônica, Umuarama, Educação Física, e Glória. Em outros municípios da região, a UFU conta com outros três campus universitários, em Ituiutaba-MG, Monte Carmelo-MG e Patos de Minas-MG. Atualmente, a universidade “é constituída de 32 Unidades Acadêmicas (16 Faculdades e 16 Institutos) e 2 Unidades Especiais de Ensino (Escola de Educação Básica – ESEBA e Escola Técnica de Saúde – ESTES)”. (UFU, 2023a). Em 2023, a comunidade da Universidade Federal de Uberlândia era formada por 23.984 discentes, 2.120 docentes, 2.965 técnicos-administrativos e cerca de 800 colaboradores.

A extensão universitária é parte da história da construção da Universidade Federal de Uberlândia. Gomes, Warperchowski e Netto (2003) apontam alguns marcos para a extensão no processo de organização da UFU, destacando, por meio de documentos, que a história da extensão na universidade precede o seu processo de Federalização, em 1978.

Data de 1977 o Primeiro Catálogo de Extensão da UFU e de 1978 a criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Após 1984 foram criadas as Pró-reitorias Acadêmica, Estudantil e de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, Administrativa, Planejamento e Recursos Humanos, nessa época foi publicado o segundo Catálogo de Extensão. Em 1988 foram normalizadas as Atividades de Extensão e dos Estágios Extracurriculares da UFU, além do estabelecimento de normas para Projetos de Ensino e Extensão. Em 1990 foram criadas as Pró-reitorias de Planejamento e Administração; Ensino, Pesquisa e Extensão e de Recursos Humanos e, em 1991, foi realizada o Primeiro seminário de Extensão da UFU. Conforme Resolução 17/94 do CONSUN, foi criada a atual Pró-reitoria de Extensão, cultura e Assuntos estudantis, data também de 1994 a realização do II Seminário de Extensão da UFU, e de 1995, o III Seminário. (Gomes, Warpechowski e Netto, 2003, p. 80)

As análises de Gomes, Warpechowski e Netto (2003), no contexto dos 25 anos de federalização da UFU, em 2003, destacam que a extensão desenvolvida até aquele momento, por influência da dinâmica das universidades públicas e, pelas mudanças nas políticas de extensão nacionais, passaram por mudanças ao longo do período. A estruturação da extensão na universidade precede até mesmo ao estabelecimento, na

Uberlândia (autorizada em 1960), Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (autorizada em 1962) e Conservatório Musical de Uberlândia (autorizado em 1967). (BRASIL, 1969) A UnU veio a ser denominada Universidade Federal de Uberlândia em 1978, pela lei nº 6532 de 1978, integrada inicialmente pelas cinco faculdades que compuseram a UnU (Faculdade Federal de Engenharia, Faculdade de Direito de Uberlândia, Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia e Conservatório Musical de Uberlândia). (BRASIL, 1978)

Constituição, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio de funcionamento das universidades. Assim, é possível afirmar que o processo de estabelecimento da extensão como atividade fundamental se confunde com a própria história da instituição, logo não podemos analisar a UFU sem considerar a extensão como um elemento central de sua caracterização.

A extensão na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) passou por várias mudanças no seu processo de estabelecimento, que teve início antes do processo de federalização. Nesse cenário, foram realizados diversos eventos, discussões e construções internas de documentos e estruturação administrativa para lidar com a questão extensionista, como apontado por Gomes, Warpechowski e Netto (2003).

Atualmente, os documentos norteadores da organização, funcionamento e atuação da Universidade Federal de Uberlândia são o seu Estatuto e o seu Regimento Geral, que foram aprovados nos anos de 1998 e 1999, respectivamente, mas entraram em vigor somente no ano 2000. Esses documentos, que definem a Universidade Federal de Uberlândia, foram elaborados em um contexto em que a extensão já estava estabelecida nos documentos norteadores da educação nacional, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e por isso carregam consigo elementos extensionistas.

A aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral da UFU alterou toda a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas — em substituição aos grandes Centros — e pela ampliação da participação de todos os segmentos nos Conselhos Superiores. (UFU, 2022a)

O Regimento Geral da UFU, define a estrutura, objetivo e funcionamento da Instituição, inclusive de seu Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX). Esses documentos entraram em vigor no ano de 2000, trazendo a extensão universitária em diversos artigos ao longo dos textos. No artigo 93 do Regimento Geral da UFU, define que a Educação Superior será desenvolvida na UFU por meio de várias atividades, entre elas os cursos e as atividades de extensão.

No Estatuto, em seu artigo 53, define o objetivo da extensão como “intensificar relações transformadoras entre a UFU e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico.” (UFU, 2000a). No documento, já podia se avaliar os movimentos internos da universidade no sentido de atender ao estabelecido na Constituição.

Um importante artigo do Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia é o 151, que determina a necessidade do estabelecimento de uma política de extensão o “CONSUN estabelecerá a política institucional de extensão, onde constarão os programas que permitam promover e desenvolver as atividades de extensão na UFU, consignando recursos no orçamento para esta finalidade”. (UFU, 2000b)

Além de estabelecer a necessidade da construção de uma política de extensão, o artigo 152 define que as Unidades Acadêmicas, deveriam estabelecer uma programação regular de atividades extensionistas. Assim, mais do que o cumprimento do que ficou estabelecido no texto constitucional, os artigos 151 e 152, do Estatuto, e o artigo 53, do Regimento Geral, são importantes por representarem o avanço no reconhecimento extensão na política interna da Universidade, já refletindo, de certo modo, as diversas discussões que estavam sendo realizadas com a participação do FORPROEX.

No processo de construção, estruturação e definição da política extensionista e da extensão na Universidade Federal de Uberlândia, um importante passo foi o estabelecimento de um órgão interno especialista em lidar com a extensão. A atual Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) foi fundada em 1994, como Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis¹¹. A Universidade Federal de Uberlândia, já tinha tido órgãos internos para lidar com a extensão, mas estes se encontravam colados à outras pró-reitorias, como foi o caso da Pró-reitorias Acadêmica, Estudantil e de extensão e da Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, como discutido por Gomes, Warpechowski e Netto (2003). O Anexo 1, apresenta o organograma da UFU, destacando como a instituição está estruturada.

Outra importante construção trazida pelo artigo 54 do Estatuto da UFU define que “cabe à UFU assegurar o desenvolvimento dos programas, projetos e atividades de extensão e consignar em seu orçamento recursos para este fim” (UFU, 2000a). Por esse documento ainda ser válido, esse artigo ganha importância em um contexto contraditório que envolve por um lado a inserção da extensão nos currículos e por outro, diversos cortes que afetam toda a dinâmica de funcionamento das Universidades.

Como visto, um dos importantes avanços da extensão nos documentos que organizam o funcionamento da UFU, desde o início dos anos 2000, se encontra na

¹¹ No ano de 2016, foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), pela Resolução nº 06 de 2016 do CONSUN, pela necessidade de se fortalecer a assistência estudantil, garantir a permanência dos estudantes. Assim, o órgão responsável pela extensão passou a ser nomeado como Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC).

indicação da necessidade do estabelecimento de uma política institucional da extensão. Ao se considerar as políticas de extensão da universidade como documentos que carregam não só a concepção de extensão adotada, mas também como síntese de como a extensão é compreendida internamente nas instituições, podemos destacar que tais políticas aprovadas em 2009 e a atual, de 2019, como portadoras de avanços na definição da extensão no sentido de atender ao que foi cunhado na Constituição.

A Política de Extensão da UFU de 2009, foi estabelecida pela Resolução 04 de 2009 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia. Esse documento representou importantes avanços na construção de uma institucionalização da extensão internamente, refletindo não apenas as discussões endógenas, mas também as externas, que estavam sendo desenvolvidas no âmbito de entidades nacionais, como o FORPROEX.

A Política de Extensão de 2009 apresentou, dentre outros elementos, uma definição clara do que a Universidade, naquele momento, entendia como extensão e seus princípios, as modalidades de extensão, a equivalência da extensão com a pesquisa e o ensino para efeito de avaliação acadêmica, entre outros fatores que trouxeram uma regulamentação da extensão da Universidade.

A observação da Resolução nº 25 de 2019 do Conselho Superior da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN), que estabelece a nova Política de Extensão da UFU, permite compreender o quanto as discussões a respeito da política extensionista avançaram em uma década, tanto externamente como internamente a UFU, com diversos aprofundamentos conceituais e organizacional. O quadro 2 destaca as concepções, princípios e modalidades das políticas de extensão de 2009 e 2019 da UFU.

Quadro 2 – Concepções, Princípios e Modalidades de Extensão nas Políticas de Extensão de 2009 e 2019 da UFU

	Política de Extensão da UFU de 2009 (Resolução 04 de 2009, do CONSUN)	Política de Extensão da UFU de 2019 (Resolução 25 de 2019, do CONSUN)
Concepção	A extensão é um processo acadêmico vinculado à formação profissional do cidadão, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visem à transformação social. Ela articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e instrumentaliza a relação dialética teoria/prática, por meio de um	A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é a atividade que se integra às organizações curriculares e da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, social, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre a Universidade e

	trabalho inter e transdisciplinar, que favorece uma visão global das questões sociais, viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade.	outros setores da sociedade por meio da produção, da aplicação e do compartilhamento de conhecimentos.
Princípios	<p>I – tem a função de promover a integração ensino/pesquisa, reafirmando-se como processo acadêmico não desvinculado da geração e difusão do conhecimento;</p> <p>II – tem caráter educativo, constituindo parte essencial da formação técnico-científica e cidadã do aluno;</p> <p>III – tem caráter articulador entre a Universidade e a sociedade, efetivando uma ação de mão dupla que viabilize à Universidade uma prática pedagógica contextualizada e à sociedade o acesso ao conhecimento produzido na academia, estabelecendo uma permanente troca de saberes;</p> <p>IV – tem caráter transformador, visando à formação de uma consciência reflexiva, para a superação das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da maioria da população;</p> <p>V – pauta-se pela implementação da relação democrática e interativa da Universidade com outros setores da sociedade – instituições públicas, grupos sociais, organizações, empresas –, por meio da aplicação de metodologias capazes de promover processos de troca entre saberes popular e acadêmico e favorecer a produção e a disseminação do conhecimento, em consonância com a realidade; e</p> <p>VI – pode ser realizada também mediante remuneração pelos interessados na contratação das atividades de extensão.</p>	<p>I – Promoção da integração ensino/pesquisa, reafirmando-se como processo acadêmico não desvinculado da geração e da difusão do conhecimento;</p> <p>II – caráter educativo, apoiado em princípios éticos, constituindo dimensão sócio-referencial no processo de desenvolvimento profissional da comunidade discente;</p> <p>III – natureza articuladora entre a Universidade e a sociedade, efetivando-se como uma via de mão dupla que viabilize à Universidade uma prática pedagógica contextualizada e à sociedade o acesso ao conhecimento produzido na academia, estabelecendo uma permanente troca de saberes;</p> <p>ZV – dimensão transformadora da sociedade, visando à formação de uma consciência crítica e reflexiva para a superação das desigualdades e para a melhoria da qualidade de vida da população;</p> <p>V – relação democrática e interativa da Universidade com outros setores da sociedade – instituições públicas, grupos e movimentos sociais, organizações e empresas;</p> <p>VI – promoção de iniciativas que expressem o compromisso social da UFU com todas as áreas, em especial: a) comunicação; b) cultura; c) direitos humanos e justiça; d) educação; e) meio ambiente; f) saúde; g) tecnologia e produção; e h) trabalho.</p> <p>VII – incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento dos dilemas da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social, cultural e simbólico.</p>
Modalidades	<p>I – programas – são conjuntos de projetos e de ações extensionistas, de caráter orgânico-institucional, envolvendo ações interrelacionadas, eventuais e ou permanentes, com objetivos gerais comuns.</p> <p>II – projetos – são conjuntos de ações processuais orientadas para atender demandas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico que requerem esforço temporário, prazo de execução determinado, aplicação ou não de recursos financeiros e materiais, para atender a objetivos expressos e com sistemática de avaliação; e</p> <p>III – ações extensionistas – são ações processuais pontuais de caráter educativo, cultural, científico e ou tecnológico, organizadas para atingir objetivos específicos. Parágrafo único: Os principais tipos de ações extensionistas reconhecidos são: I – cursos de extensão – ações que proporcionam atualização e formação específicas, de forma a possibilitar a</p>	<p>I – Programa – é um conjunto de projetos ou outras atividades extensionistas inter-relacionadas com objetivos gerais comuns;</p> <p>II – Projeto – conjunto de atividades com objetivo específico e prazo determinado, podendo ter vinculação a algum programa institucional ou de natureza governamental, que atendam a políticas dos entes federativos.</p> <p>III – Curso/Oficina – conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial ou a distância, voltado para a formação continuada, o aperfeiçoamento ou a disseminação de conhecimento;</p> <p>IV – Evento – ações que envolvam organização, promoção ou atuação, implicando apresentação pública mais ampla, livre ou para clientela definida e que objetivam a difusão de conhecimentos, processos ou produções educacionais, artísticas, culturais, científicas, esportivas ou tecnológicas desenvolvidas, acumuladas ou reconhecidas pela Universidade; e</p> <p>V – Prestação de Serviço – atividades de caráter permanente ou eventual que compreendam a execução ou a participação em</p>

	<p>difusão de conceitos e fundamentos, bem como experimentação de tecnologias. São identificados como cursos de extensão: cursos de iniciação; de atualização; de treinamento profissional e aperfeiçoamento ou assemelhados; II – eventos – ações que envolvem organização, promoção ou atuação, implicando apresentação pública mais ampla, livre ou para clientela definida e que objetivam a difusão de conhecimentos, processos ou produções educacionais, culturais, científicas ou tecnológicas desenvolvidas, acumuladas ou reconhecidas pela Universidade. Os principais tipos de eventos são: congresso, simpósio, colóquio, fórum, debate, mesa redonda, palestra, oficina, workshop, campeonato, reunião técnica, encontro, jornada, ciclo de estudos, concerto, exposição, espetáculo, feira, mostra, festival, concurso, show, desfile, torneio, recital, performance, entrevista, exibição pública, lançamento de publicações, de produtos, de protótipos e assemelhados; e III – serviços – atividades de caráter permanente ou eventual, que compreendem a execução ou a participação em tarefas profissionais, fundamentadas em habilidades e conhecimentos de domínio da Universidade, que se transferem ou se intercambiam com a sociedade. A prestação de serviço deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico ou artístico. Os principais tipos de serviços são: assessorias, consultorias, elaboração de pareceres, laudos, projetos, relatórios de comissões, de conselhos, de associações e grupos de trabalho, produção de material e divulgação, participação em corpos artísticos estáveis, envolvendo a comunidade universitária e ou extrauniversitária.</p>	<p>tarefas profissionais fundamentais em habilidades e conhecimentos de domínio da Universidade que se transferem ou se intercambiam com a sociedade, cuja prestação de serviço deve ser de um ou mais dos interesses: a) educacional; b) social; c) cultural; d) artístico; e) científico; f) filosófico; g) tecnológico; h) esportivo; e i) de inovação.</p>
--	--	--

Fonte: UFU (2009; 2019a). Organização: Próprio autor

Em relação às concepções presentes nas políticas, ambas abordam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da interação transformadora com a sociedade. Um avanço nas discussões entre as duas Resoluções, trazidos pela Resolução aprovada em 2019, está relacionado ao foco na organização curricular. O foco em uma extensão curricular pode ser analisado como avanços trazidos também pela Resolução nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação que trouxe novas perspectiva para a extensão no interior das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Quanto aos princípios, estabelecidos no artigo 2º da política de extensão de 2009 e no artigo 4º da política de 2019, ambas as políticas tratam da integração da extensão com ensino e pesquisa, promovendo uma formação educacional cidadã e destacando a transformação social. A política de 2019 inclui elementos que destacam áreas de compromisso social da universidade e incentivam a contribuição da comunidade acadêmica para enfrentar dilemas sociais.

No documento de 2009, no artigo 3º, destacam-se as modalidades de extensão: programas, projetos e ações extensionistas (incluindo serviços, cursos e eventos). A política de 2019 enfatiza todas as modalidades: programas, projetos, cursos/oficinas, eventos e serviços.

A comparação entre os elementos *concepção, princípios e modalidades* presentes nas duas políticas extensionistas com elaboração separada por uma década nos permite perceber que foram feitos avanços conceituais a partir do texto apresentado pela política de 2009, isto é, alguns dos elementos centrais da política de 2019 já estavam presentes, mesmo que de outras formas, na política de 2009. Em geral a política de 2019 apresenta avanços no sentido da organização da extensão enquanto componente vinculado ao objetivo geral da atuação da Universidade Federal de Uberlândia, estabelecendo e aprofundando elementos que já estavam presentes na antiga política e os novos elementos que foram trazidos pelas diversas construções internas e externas.

Além dos itens gerais que compõem as políticas, a política em vigência, estabelecida pela Resolução nº 25 de 2019 do Conselho Superior da UFU, traz outros avanços relativos à extensão na universidade. A política de extensão vigente, em seu artigo 2º, destaca que somente é considerada extensão as ações que envolvem diretamente a comunidade externa e que tenha vinculação direta com a formação dos estudantes. Esse artigo traz um avanço importante, considerando discussões históricas sobre a extensão, ao considerar a vinculação das ações extensionistas somente aquelas ações que promovem a formação discente e afasta a extensão de uma aproximação que a confunde com o assistencialismo.

O artigo 4º da Política de Extensão de 2019, trata sobre as diretrizes gerais para formulação e implantação das atividades de extensão:

I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade configurada pelo diálogo, a troca de conhecimento, a participação e o contato com as questões sociais complexas contemporâneas; II – a formação cidadã dos estudantes marcada e constituída pela vivência

dos seus conhecimentos de modo interprofissional e interdisciplinar, valorizada e integrada ao currículo; III – a produção de mudanças na própria IES e nos demais setores da sociedade a partir da construção e da socialização de conhecimentos; IV – a articulação ensino-pesquisa-extensão, ancoradas num processo pedagógico único, interdisciplinar, educativo, científico, social, cultural e político; e V – o respeito às diferenças bem como à diversidade de saberes constituídos nos diferentes contextos sociais em que a Universidade se fizer presente. (UFU, 2019a)

As diretrizes gerais para extensão na UFU têm influência direta com as discussões que o movimento extensionista construiu nacionalmente ao longo dos anos na busca pela valorização da extensão universitária, como presente no Plano Nacional de Extensão, do início dos anos 2000, que estabeleceu quatro eixos como diretrizes: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A política de extensão da UFU foi composta por linhas gerais que enfatizam a troca de conhecimentos, buscando não hierarquizar os diferentes tipos de conhecimentos, construindo uma formação cidadã e, no diálogo proposto, gerar mudanças na própria IES e nos demais setores da sociedade.

As atividades com essas características podem ser propostas, como destacado no artigo 7º da política de extensão do ano de 2019, por servidores (docentes ou técnico administrativos), no exercício efetivo na Instituição, ou por estudantes matriculados na graduação ou na pós-graduação, com saber comprovado na área da ação. Nesse artigo, é possível registrar um avanço em relação a Resolução que precedeu a atual norma, no sentido de destacar a possibilidade de participação discente na proposição das atividades.

A Resolução nº 25 de 2019 do Conselho Superior da Universidade Federal de Uberlândia, ratificou a necessidade das Coordenações de Extensão (COEXT). O parágrafo 4º do artigo 8 da Resolução nº 4 de 2009 do CONSUN, já estabelecia que “cabe às Unidades Acadêmicas constituir uma Coordenação de Extensão” (UFU, 2009). A Resolução nº 25 de 2019 reforçou, em seu artigo 11, que cabe “às Unidades Acadêmicas e Especiais de Ensino constituir uma Coordenação de Extensão (COEXT) e definir sua competência e forma de funcionamento, conforme diretrizes e bases norteadoras para a implementação da referida Coordenação” (UFU, 2019). A política de extensão da UFU coloca as Coordenações de Extensão como elementos internos das unidades acadêmicas responsáveis, entre outras funções, pela organização e planejamento da extensão nas Unidades Acadêmicas e Unidades especiais de Ensino.

No seu artigo 12, a Resolução 25 de 2019, define que as Coordenações de Extensão devem elaborar o Plano de Extensão da Unidade (PEX), documento orientador da extensão nas Unidades Acadêmicas e Especiais de Ensino, atribuindo como responsável pelo estabelecimento das normas para orientar a construção dos documentos, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). Com esse objetivo foi aprovada no CONSEX a Resolução nº 05 de 2020, que estabelece as normas para construção de um documento fundamental para a organização interna da extensão, considerando também como um passo fundamental para o processo de inserção curricular da extensão. No parágrafo 1º do artigo 12 destaca que

O Plano de Extensão da Unidade deve considerar o potencial de contribuição de cada área do conhecimento para o desenvolvimento humano, social, político e cultural da população, induzindo à inserção social dos estudantes da graduação, da pós-graduação, da educação básica ou da educação técnica, bem como dos servidores em diferentes contextos. (UFU, 2019a)

A Resolução nº 25 de 2019 do Conselho Superior (CONSUN) constitui um documento essencial para o avanço da extensão no sentido da curricularização. Outro documento fundamental para o atual estágio da extensão na UFU é a Resolução 13 de 2019, do Conselho de Graduação (CONGRAD), que dispõe sobre a regulamentação da inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, sendo o primeiro documento com esse objetivo aprovado no CONGRAD.

Para além das legislações existentes, um papel importante que vem sendo desenvolvido no processo de fortalecimento da extensão é a pesquisa sobre a extensão, que tem potencial de contribuir com as discussões sobre a extensão.

Diversos estudos, como os que indicaremos abaixo, nos ajudam a compreender o contexto e os processos que levaram a aprovação dos documentos que regulam a extensão e a educação em geral. Nesse sentido, para compreendermos as mudanças na escala local é importante considerar as pesquisas que tratam especificamente do caso da instituição Universidade Federal de Uberlândia, pois as transformações em relação a extensão são percebidas de formas diferentes em cada instituição de ensino superior.

Nesse sentido, é fundamental as contribuições do trabalho de Rodrigues (2014), que tratou do Programa de Extensão Universitária – Proext, visando situar no contexto das políticas públicas sobre a educação no período entre 2003 e 2012, na ânsia por

entender a articulação com as transformações nas universidades, tratando mais especificamente o caso da Universidade Federal de Uberlândia.

Para Rodrigues (2014), ao analisar as bases das políticas educacionais do período de 2003 a 2012, dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), deve-se compreender a sua relação de afirmação ou negação das políticas do período anterior, de 1995 a 2002, elaborada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, por esse período configurar as diretrizes da reforma do Estado brasileiro sob égide do neoliberalismo. Neste contexto, a universidade “sofreu uma grande transformação no seu significado, passando a ser percebida na condição de organização, numa perspectiva mercadológica, de prestadora de serviço”. (Rodrigues, 2014, p. 118). Em linhas gerais, é destacado que, considerando as políticas sociais e educacionais, não houve um movimento de contrarreforma em relação ao que foi constituído no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Porém, houve avanços relacionados à extensão universitária. Rodrigues (2014) destaca que o Proext foi instituído no Ministério da Educação em 2003 para apoiar o desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação das políticas públicas, com ênfase na inclusão social e interação das universidades com a sociedade. Ao longo dos anos atuou no apoio à extensão por meio de editais publicados periodicamente. O Programa teve a sua regulamentação estabelecida pelo Decreto nº 6.494/2008. Segundo a autora, a análise dos documentos relativos ao Programa constitui um caminho para compreender a extensão frente as políticas educacionais. As discussões apresentadas sobre o Programa e sobre as políticas educacionais têm relação com uma reivindicação histórica do movimento extensionista, ligada a discussão sobre a destinação de recursos públicos para fomento da extensão universitária, que ganha mais força no processo de inserção curricular da extensão¹².

Além das discussões apresentadas a respeito do programa, Rodrigues (2014) discute como a UFU estava posicionada diante do contexto apresentado para a extensão:

A participação da UFU frente aos pilares das políticas de extensão acompanhou a realidade nacional. Mesmo reconhecendo algum nível de esforço para institucionalização da extensão no âmbito da UFU,

¹² Na audiência pública sobre o financiamento da extensão, na Câmara dos deputados realizada em maio de 2023, os representantes das IES defenderam um orçamento permanente, e a integração das atividades de extensão com as políticas governamentais, destacando que a extensão nunca contou com orçamento próprio (Câmara dos Deputados, 2023)

articulada a uma organização curricular mais flexível nos cursos de graduação, em termos gerais, os passos dados ainda se mostraram acanhados. No processo de expansão da UFU, conforme os documentos pesquisados, esta dimensão da vida acadêmica foi significativamente negligenciada. E também, somente a partir de 2009 que esta instituição começou a definir regulamentações internas mais estruturadas em relação à extensão, especialmente com a aprovação da sua Política Institucional de Extensão e a regulamentação da concessão de bolsas extensionistas para seus discentes. (Rodrigues, 2014, p. 120)

Os elementos destacados na análise como a tardia aprovação de uma política institucional de extensão na UFU, nos permite reconhecer os diversos avanços ocorridos em relação a extensão após a aprovação da primeira Política de Extensão da UFU. O período entre a primeira e a segunda política extensionista foi marcado por um movimento de institucionalização da extensão em diversas áreas da universidade, como o registro da extensão e bolsas para os extensionistas.

Em outra pesquisa que trata o tema da extensão na UFU, Ferreira (2021) traz importantes contribuições para a análise da política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente no ponto de vista das discussões sobre instrumentos de avaliação. Partindo da análise do histórico da Extensão nas Universidades, em nível internacional, nacional e local, é destacada uma proposta metodológica para avaliação da extensão universitária a partir dos indicadores apresentados pelo FORPROEX.

Outra contribuição de Ferreira (2021) encontra-se na discussão a respeito da inclusão da extensão na Matriz Orçamentária da UFU. O autor analisa o processo de inclusão da extensão nos itens considerados para a Matriz de Outros Custeios e Capital (OCC) ocorrida a partir do ano de 2016 e é atualizada a cada duas aplicações, como estabelecido no artigo 11 da Resolução nº 02 de 2016 do Conselho Diretor.

A Resolução nº 30 de 2023, do Conselho Diretor (CONDIR) da UFU, estabelece o modelo de distribuição de recursos de OCC, que considera como dimensões: Aluno Equivalente, Eficiência e Qualidade das Unidades Acadêmicas, Extensão e Pesquisa na Graduação. Os pesos das atividades de extensão para o cálculo da matriz OCC são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Pesos atividade de Extensão – Matriz OCC

SIGLA	DESCRIÇÃO	eso	Peso λ
PCCF	Programa/Projeto Consolidado com Financiamento*	0	6,6
PCSF	Programa/Projeto Consolidado sem Financiamento		5,94
PFE	Programa com Financiamento		5,28
PSF	Programa sem financiamento		4,62
PROJF E	Projeto com financiamento externo		3,96
PROJFI	Projeto com financiamento interno		3,3
PROJS F	Projeto sem financiamento		2,64
ELD	Evento de longa duração - acima de 21 horas		1,02
EVA	Evento entre 9 e 20 horas		0,68
EV	Evento até 8 horas		0,34
CA	Curso/oficina acima de 30 horas		0,68
CS	Curso/oficina até 30 horas		0,34
SERV	Prestação de serviço não remunerada (com a participação de discente e de caráter formativo)		0,34
SERV R	Prestação de serviço remunerada (com a participação de discente e de caráter formativo)	,5	0,17

Fonte: UFU (2023d)

O cálculo atribui um maior peso aos Programas e Projetos consolidados. Para ser considerado consolidado, as atividades devem ter mais de 5 (cinco) anos de criação e estar aprovado pelo Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – CONSEX. As ações vinculadas à programas e projetos tem peso 66% e as não vinculadas tem peso 34% no total das atividades de extensão (UFU, 2023, Resolução 30 de 2023 CONDIR). A valorização maior das modalidades programa e projeto pode contribuir para o desenvolvimento de atividades de extensão com maior complexidade.

Observando os critérios de cálculos estabelecidos e considerando autonomia das unidades acadêmicas, Ferreira (2021) afirma que

é necessário que os recursos direcionados pela dimensão extensionista sejam destinados, ao menos em parte, para a manutenção e a execução de atividades de Extensão, o que não elimina a necessidade de fomento por parte da PROEXC. Dessa forma, o escopo de ações extensionistas será ampliado, aumentando também o desempenho percebido, impactando diretamente na distribuição orçamentária do exercício seguinte (Ferreira, 2021, p. 93)

É fundamental que temas como financiamento, matriz OCC e outros ligados ao desenvolvimento da extensão universitária, sejam debatidos em diversas escalas desde a

nacional (MEC), passando pela local (Pró-reitoria de Extensão e Cultura) e chegando até as Unidades Acadêmicas, que devem contribuir para a efetividade das ações extensionistas desenvolvidas na Universidade.

O financiamento da extensão, discutido por Rodrigues (2014) e a avaliação da extensão, discutida por Ferreira (2021), representam temas fundamentais para compreender o papel e o potencial da extensão universitária na atualidade. Além disso, esses temas podem ter relação direta com o sucesso ou o fracasso das recentes políticas extensionistas, como a Resolução 07 de 2018 do CNE. Assim, não é possível discutir a curricularização da extensão sem pensar no financiamento e na sua avaliação.

Outro trabalho acadêmico que tem relação direta com as discussões trazidas sobre a extensão na Universidade Federal de Uberlândia é a de Amaral (2018), que discute o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC) e as suas contribuições para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura da UFU. Isso porque, passa por um lado na discussão sobre bolsas que envolve o financiamento e por outro, tem como resultado a proposição de um instrumento avaliativo específico para o PEIC/UFU. Outro destaque, que se aproxima do tema de nossa investigação tem relação com a busca pelo envolvimento dos temas que giram em torno das licenciaturas e da formação inicial de professores.

Segundo Amaral (2018), o PEIC começou a ser realizado na UFU no ano de 2003, em um contexto marcado pelas crescentes discussões das políticas públicas de vários temas, inclusive a da educação superior. Naquele contexto, o Programa visava:

apoiar projetos de extensão no sentido de cumprimento da indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, voltados para a formação técnica e cidadã do estudante, produção de novos conhecimentos e metodologias e interação com a sociedade [...] o PEIC é o principal programa institucional de fomento às ações de extensão da Proexc/UFU, contemplando, em seus editais, a obrigatoriedade de destinação de parte dos recursos para bolsas de extensão, como uma forma de garantir a formação e a permanência do aluno nos projetos (Amaral, 2018, p. 69)

A autora destaca que o Programa é sólido, mesmo não tendo sido instituído pela universidade até meados do ano de 2018. O PEIC foi institucionalizado somente pela Resolução nº 08/2018, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX). O artigo 1º destaca como finalidade do PEIC:

estimular docentes e técnicos-administrativos a desenvolverem propostas de extensão voltadas para promover a integração entre

Universidade e sociedade, no intuito de contribuir para o desenvolvimento acadêmico do discente, ampliando a função social da universidade pública e gratuita e fortalecendo seu compromisso com o desenvolvimento e transformação social. (UFU, 2018)

Assim, o Programa tem contribuído para a realização de projetos de extensão por meio de oferecimento de apoio financeiro para custeio e bolsas para os estudantes de graduação e ensino técnico. A institucionalização do PEIC foi um movimento importante, com este trazendo um caráter de estímulo aos servidores (técnicos e docentes) ao desenvolvimento de atividades extensionistas para contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos discentes. A prática extensionista tem um potencial de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em diversas áreas, para além da acadêmica.

A Resolução nº 5 de 2021 do CONSEX UFU estabelece linhas de fomento para as atividades de extensão e projetos de cultura, são elas: Bolsa de Extensão para estudantes, Bolsa Cultura e Auxílio Financeiro às Atividades de Extensão ou Projetos de Cultura (APEC) (UFU, 2021c).

Art. 6º São objetivos das linhas de apoio e fomento às atividades de extensão e projetos de cultura: I - viabilizar a realização das atividades de extensão ou projetos de cultura da UFU; II - garantir a plena execução das atividades extensionistas e artístico-culturais quanto ao cumprimento do objeto a que se destinam; III - ampliar a participação da comunidade acadêmica na proposição e no desenvolvimento de atividades de extensão e de cultura; IV - valorizar a participação estudantil nas ações de que tratam esta Resolução; V - contribuir para a ampliação do acesso da comunidade aos meios de produção cultural nos campi e municípios de atuação da Universidade; e VI - colaborar para a efetiva troca de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e a população em geral na forma de aplicação, de compartilhamento ou de produção de saberes. (UFU, 2021c).

O parágrafo único do artigo 3º, incluído pela resolução nº 37 de 2022 do CONSEX, define que os programas institucionais ou apoiados pela PROEXC podem solicitar a concessão de bolsas. Dessa forma, a institucionalização de tais Programas foi fundamental, tanto para o estímulo e inserção de novas ideias e novos membros (alunos, docentes e técnicos), quanto para o manutenção e a execução deles.

Atualmente, além do PEIC, a UFU tem outro programa de apoio institucional às atividades de extensão, gerido pela PROEXC/UFU, em articulação com a Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU: o Programa Institucional de Apoio a Eventos de Extensão (PIAEV/UFU). A Resolução nº 10 de

2019, que dispõe sobre a regulamentação para a realização de eventos na UFU, em seu Capítulo IV, artigo 13, destaca que os “eventos de caráter extensionistas poderão contar com apoio institucional por meio do PIAEV”. (UFU, 2019d).

Para além dos Programas Institucionais de apoio à extensão, o documento orientador do planejamento da Universidade Federal de Uberlândia, estabelecido pelo artigo 15 do seu Regimento Geral, é o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE), que define diretrizes, estratégias, metas e planos de ação para todas as áreas da Universidade. O documento mais recente, com vigência entre 2022 e 2027, foi elaborado pela Diretoria de Planejamento (DIRPL) e a Divisão de Apoio ao Planejamento Institucional (DIAPI), ambas vinculadas à Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD), coordenado pela Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão (CPDE). Como tem vigência de seis anos e revisões anuais, o documento aponta os objetivos da Universidade, enquanto instituição, para os próximos anos, além do planejamento para alcançá-los. (UFU, 2022a)

Nesse sentido, a extensão no PIDE, demonstra a forma como a instituição projeta a área para os próximos anos. Considerando os elementos apontados pela instituição como centrais para seu desenvolvimento, como a sua missão e sua visão. Nas estratégias elaboradas, que buscam o fortalecimento da extensão, a extensão inserida no sentido de “garantir a excelência nas atividades de extensão, por meio da integração com a sociedade, promovendo a interação transformadora entre a Universidade e outros setores sociais” (UFU, 2022a). No capítulo 3, intitulado “Políticas institucionais e organização didático-pedagógica”, o subitem em referência à Política de Extensão, trata basicamente do contexto de aprovação da Resolução 25/2019 do Conselho Superior (CONSUN), na esteira da Resolução 07/2018 do CNE/CES, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais da Extensão Universitária. Além disso, o documento destaca as diretrizes da extensão e a Política de Cultura da UFU (Resolução 13/2019) (UFU, 2022a). A forma como a extensão foi construída deste documento referência da atuação da UFU, demonstra que essa é vista como fundamental para alcançar os objetivos estabelecidos pela universidade para os próximos anos.

A forma como a extensão universitária está organizada na estrutura da UFU demonstra a complexidade do processo que envolveu uma constante luta para sua valorização. Além das organizações e processos destacados, outros importantes elementos extensionistas, que são fundamentais para a socialização e construção do conhecimento sobre a extensão na comunidade universitária e externa são os periódicos

especializados em extensão. Atualmente, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC-UFU), tem duas revistas que tem como principal objetivo a divulgação da extensão: Revista Em Extensão e a Revista Educação Popular. Essas fazem parte da complexa estrutura da extensão, trazendo um elemento típico da forma como as universidades se relacionam e constroem o conhecimento. Além disso, as estruturas apoiam elementos fundamentais para o avanço da extensão universitária: a pesquisa extensionista¹³.

O registro das atividades desenvolvidas é um elemento central na busca entender a prática e os impactos extensionistas.

O Sistema de Informação de Extensão (SIEX) tem por finalidade garantir a memória da extensão e cultura, permitindo o registro, análise e aprovação das atividades de extensão desenvolvidas pelas Unidades Acadêmicas, Administrativas e Especiais de Ensino da UFU, além de subsidiar informações para emissão e registro dos certificados e dos relatórios finais das atividades extensionistas realizadas. (UFU, 2022)

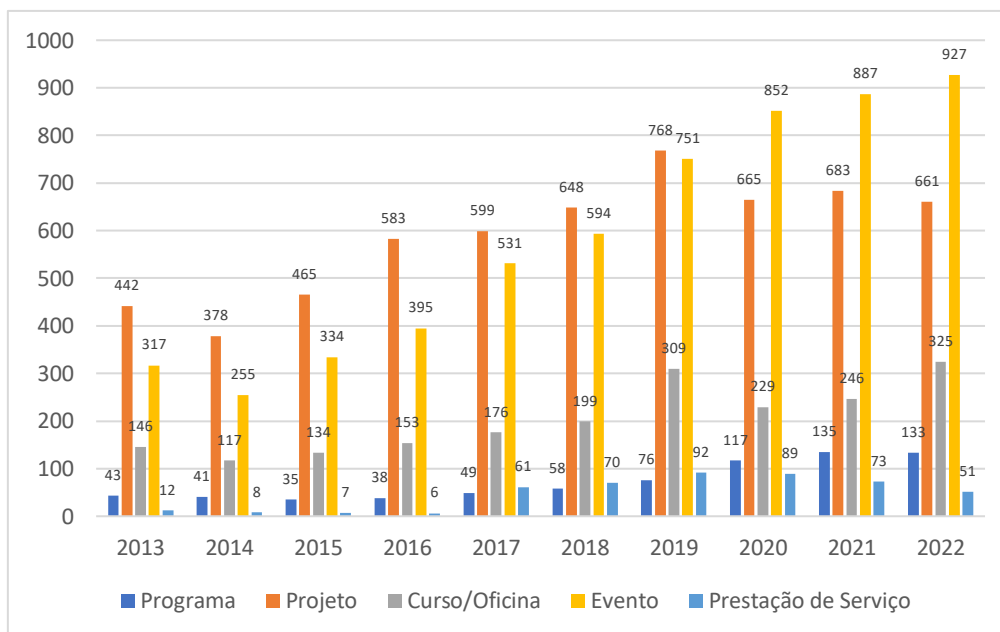
Dessa forma, como apontado por Amaral (2018), o SIEX pode ser visto como um marco em relação à memória e ao registro da extensão na UFU. O Sistema é importante para o desenvolvimento de uma análise quantitativa e qualitativa da extensão na Universidade, sendo fundamental ainda para “a transparência quanto à destinação dos recursos, uma vez que os projetos podem ser acessados por qualquer pessoa, seja da comunidade externa ou interna da UFU.” (Amaral, 2018, p. 73)

O SIEX, como um sistema que vêm contribuindo para a compreensão do fenômeno da extensão nas universidades no Brasil, foi implantado na UFU, em sua versão atual, no ano de 2011, armazenando dados sobre ações de extensão a partir do ano base 2010 (Rodrigues, 2014). Com a aprovação da Resolução nº 7 de 2018, do Conselho Nacional de Educação, o registro das atividades extensionista passa a ser um dos elementos fundamentais para a organização. Em seu artigo 15, há o destaque de que as ações “devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados”. (BRASIL, Resolução 07 de 2018)

¹³ O Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia consiste em outra fundamental contribuição da universidade para a cidade, sendo o maior prestador de serviços pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A estrutura é referência para 3 milhões de pessoas. (BRASIL, 2022)

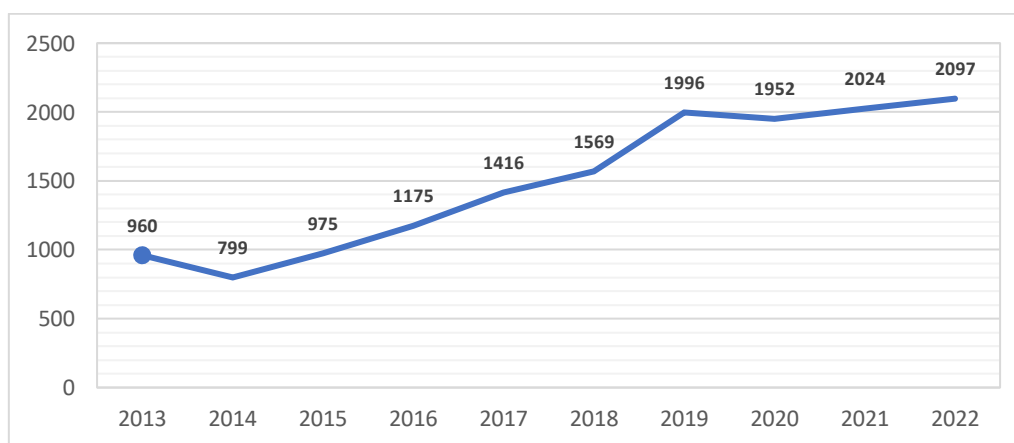
Como apontado, o SIEX contribui para a compreensão do impacto da extensão desenvolvida na UFU. Os Gráficos 1 e 2, apresentam dados gerais sobre as modalidades das atividades extensionistas registradas e o total de ações extensionistas na UFU no período de 2013 a 2022:

Gráfico 1 – Atividades de Extensão da UFU (2013-2022)



Fonte: PROEXC/UFU (2022)

Gráfico 2 – Total anual de atividades extensionistas na UFU (2013-2022)



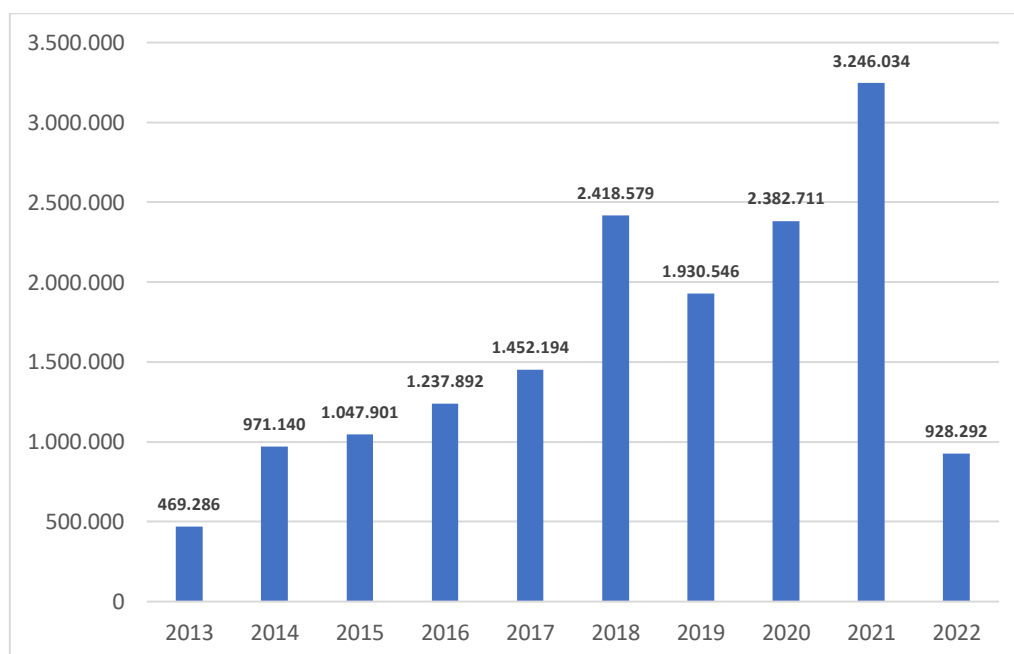
Fonte: PROEXC/UFU (2022)

No período destacado, de 2013 a 2022, que apresenta dados de uma fase mais consolidada sobre a extensão do SIEX/UFU, por apresentar dados a partir do terceiro ano de registros. Ferreira (2021) destaca que nos primeiros anos do SIEX/UFU, era possível fazer o cadastro de ações que haviam sido realizadas em anos anteriores e havia

ainda ações registradas na forma anterior, com processos físicos. A partir da análise dos dados apresentados é possível observar um aumento no total das ações de extensão cadastradas, sendo que de 2013 a 2019 as ações que mais ocorreram foram as da modalidade projeto, todavia, a partir de 2019, os eventos representam o tipo de ação mais realizado pela comunidade extensionista da UFU. Ao impor o isolamento social, a Pandemia do Covid-19 pode ser uma das causas do aumento das ações na modalidade evento e a diminuição das demais modalidades.

Além dos números a respeito das ações realizadas, outro importante dado consiste no público envolvido nas ações, que pode ser um dos indicativos da inserção da UFU na comunidade. O Gráfico 3 destaca o público direto envolvido nas ações extensionistas da Universidade Federal de Uberlândia.

Gráfico 3 – Público Direto Participante em Ações de Extensão UFU (2013-2022)



Fonte: PROEXC/UFU (2022)

Os dados demonstram que ao longo dos anos marcados pela Pandemia (2020-2021), a UFU, assim como as demais Universidades Públicas brasileiras, cumpriu seu papel e envolveu a comunidade, não somente por meio das pesquisas que ajudaram no desenvolvimento de soluções em diversas áreas, mas também no ensino e na extensão. A tendência de crescimento apresentado de 2013 a 2018 foi retomada em 2020 e 2021, anos de maior impacto da Pandemia. No período destacado, o total do público direto participante estimado das ações é de 16.084.575 pessoas. Esse número, junto a outras

estatísticas do SIEX e as pesquisas sobre a extensão na UFU, demonstra o quanto a UFU já estabelece nexos com os municípios, regiões e, até mesmo, o país que faz parte.

Nas regulamentações, tanto externas quanto internas à Universidade Federal de Uberlândia, percebe-se o esforço para a condução da extensão como uma das prioridades de atuação das Universidades, fazendo cumprir o mandamento constitucional. O conjunto de Resoluções, pesquisas e os dados apresentados sobre a extensão na UFU nos permitem entender a profundidade que envolve o movimento de institucionalização da extensão internamente, que passou por diversos estágios e, atualmente, se encontra em um processo desejado há muito pelo movimento extensionista, da inserção curricular da extensão. É nessa perspectiva que se compreende o potencial da extensão universitária que é essencial para que a Universidade atinja seus objetivos.

CAPÍTULO III:
A EXTENSÃO NO INSTITUTO
DE GEOGRAFIA E NO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A constatação do distanciamento histórico das instituições universitárias diante das demandas da maioria da população brasileira e o processo de luta para a aproximação e diálogo com os segmentos que eram ignorados compõem o pano de fundo do contexto em que se insere a extensão e a pesquisa sobre ela no Brasil. A centralidade atribuída à educação pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206 e para instituições universitárias, no artigo 207, é fruto de diversos debates, tensões e disputas travadas por grupos organizados e pela sociedade civil no período que antecedeu o processo de redemocratização. O que se discutia era o papel e a importância da educação e das instituições universitárias para o desenvolvimento e transformação social, em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva em que o pleno exercício da cidadania se constituísse como direito universalizado, colocando-as como fundamentais para o Estado brasileiro.

Para além do que está estabelecido na Carta Magna como um marco, as condições para a construção de uma educação e de uma Universidade socialmente engajadas e comprometidas com a comunidade é um processo de luta contínua, caracterizado por contradições e disputas na arena política, econômica e social. Esse fato nos leva a destacar que a busca por uma extensão que contribua para a construção de uma país mais justo não é um processo simples, pois envolve disputas históricas entorno dos objetivos e funções das instituições de ensino. É nesse contexto que se situam as lutas pela construção de ambientes formativos que apoiem as lutas sociais, em conjunto com a comunidade externa. Assim, a partir das concepções atuais sobre a extensão universitária se abre um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e efetivamente inclusiva, por meio da educação.

Aqui realizamos uma leitura que passa pela legislação vinculada à Extensão Universitária que foi incorporada pelo Instituto de Geografia (IG) da UFU. Esse movimento de análise do nacional ao local nos permite avaliar as transformações propostas no IG. Destacamos que as construções realizadas por parte dos(as) pesquisadores(as) da Geografia, alinhados a uma perspectiva relacionada à geografia crítica busca a produção de novos conhecimentos, potencializando às populações como agentes que compreendem e transformam o espaço. O fortalecimento e a institucionalização das trocas com a comunidade externa abrem caminhos para o aperfeiçoamento interno da Geografia.

3.1 - A extensão no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

Os principais documentos que regem e organizam o funcionamento da Universidade Federal de Uberlândia (o seu Regimento Geral e o seu Estatuto) destacam a Extensão como componente fundamental da atuação da Universidade e, por conseguinte, de suas Unidades Acadêmicas, enquanto órgãos básicos para o cumprimento do projeto de universidade estabelecido. O Estatuto desta Universidade, em seu artigo 29, destaca que “a Unidade Acadêmica é o órgão básico da UFU, devendo possuir organização, estrutura e meios para desempenhar, no seu nível, todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão (UFU, 2000a). Além de definir e estabelecer a competência das Unidades Acadêmicas, os documentos definem a forma como a extensão deverá ser realizada no âmbito das Unidades.

O Regimento Geral da UFU compõe parte da organização geral da extensão nas unidades. Os artigos 55 e 56 definem que a Unidade Acadêmica tem a competência de planejar, coordenar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, e que, as unidades devem promover e desenvolver atividades de extensão, além de prestar serviços de extensão às comunidades. Além disso, o artigo 152 estabelece que as Unidades deverão programar regularmente atividades de extensão, vinculadas à política institucional. (UFU, 2000b). Apesar do estabelecido no artigo 152, uma política institucional de extensão fora aprovada somente no ano de 2009, pela Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Superior. A partir da aprovação da Política de Extensão da UFU em 2009, a UFU fez um grande movimento de institucionalização da extensão, com aprovação de diversas resoluções sobre a temática.

O Instituto de Geografia (IG) é uma das 33 Unidades Acadêmicas que compõem a Universidade Federal de Uberlândia, sendo um importante órgão extensionista desde a criação do primeiro curso (que precede a federalização da Instituição e a organização dela em unidades acadêmicas). O IG iniciou as atividades no ano de 1999, em um contexto de reorganização institucional. Atualmente, a Unidade é formada por quatro cursos de graduação: Engenharia de Agrimensura e Cartográfica (Campus Monte Carmelo), Geografia (Campus Santa Mônica), Geologia (Campus Monte Carmelo) e Saúde Coletiva (Campus Santa Mônica) e dois cursos de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e o Programa de Pós-Graduação em Saúde

Ambiental e Saúde do Trabalhador (PPGAT), ambos no Campus Santa Mônica. (ANEXO 2)

O Instituto de Geografia tem diversos órgãos historicamente desenvolvedores de atividades extensionistas. Desde a criação do primeiro curso, já se desenvolvia atividades com característica da extensão. Podemos destacar, como exemplos, os órgãos do IG ligados aos cursos de Geografia: A Empresa Junior Terra Consultoria, o Museu de Minerais e Rochas, os Laboratórios e o Programa de Educação Tutorial da Geografia (PET-GEO).

A Terra Consultoria é a Empresa Junior (EJ) vinculada ao curso de Geografia, criada no ano de 1999. Ao longo de sua história desenvolveu atividades que passaram pela extensão, principalmente na modalidade de prestação de serviço. A Resolução nº 14 de 2020, do CONSEX que estabelece as normas para as EJs coloca como uma de suas finalidades “desenvolver atividades com caráter extensionista de forma a beneficiar e transformar a realidade da comunidade” (UFU, 2020, EJ). Entendendo o papel formativo das atividades desenvolvidas pelas Empresas Juniores, é fundamental um projeto extensionista para a sua atuação no curso de Geografia.

Os segmentos docente, técnico e discente do Instituto de Geografia, ao propor ações de extensão, fazem a partir dos laboratórios em que estão vinculados, tendo na equipe executora os membros discentes que compõem a equipe do laboratório, como voluntários ou bolsistas. Por representarem espaços em que se busca desenvolver pesquisa e ensino de qualidade, esses precisam ser considerados também como espaços extensionistas. A mobilização que o processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação leva, pode contribuir para que mais ações extensionistas venha a ser desenvolvidas pelos laboratórios, sendo cada vez maior o movimento de indissociabilidade na prática.

O Museu de Minerais e Rochas da UFU é mais um dos órgãos internos vinculados institucionalmente ao IG que tem grande contribuição para a execução de atividades extensionistas. Aberto à comunidade interna e externa desde 1987, executa visitas e diversos projetos relacionados a área geológica, não limitado ao curso de Geografia e nem ao IG.

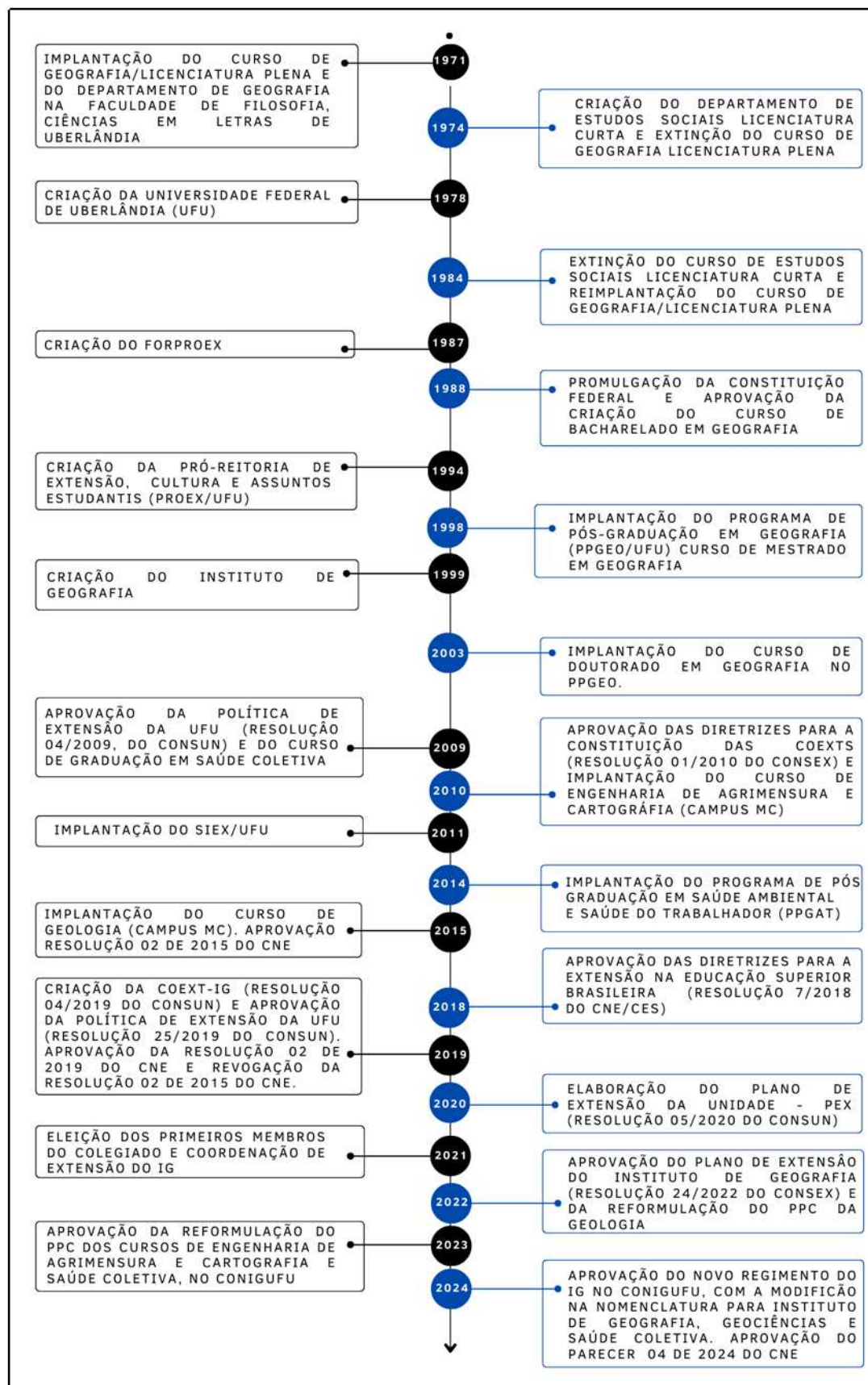
O Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia (PET-GEO) da UFU, no Campus Santa Mônica, foi fundado no ano de 1994. Desde a sua fundação, o PET-GEO tem contribuído para a formação dos estudantes do curso de Geografia, sendo que as atividades são orientadas pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Segundo a Pró-reitoria de Graduação da UFU (PROGRAD/UFU), em seu Manual de Regulamentação, atualmente, existem dois tipos de Grupo PET na UFU: o PET MEC e o PET INSTITUCIONAL, sendo este último criado e controlado exclusivamente pela UFU. (UFU, 2021c)

O Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-IG-UFU) é outro órgão interno estratégico para a execução de atividades extensionistas na Unidade, principalmente diante do avanço das demandas para que os Programas de Pós-Graduação incentivem a participação dos discentes e docentes em atividades extensionistas de impacto regional. Sua implementação foi em 1998, com o curso de Mestrado Acadêmico, posteriormente incluindo o curso de Doutorado em 2003. Nesse sentido, é essencial que o PPGEO-UFU desenvolva e aprove um programa de extensão interno que articule a comunidade do PPGEO na execução de atividades extensionistas, tendo como objetivo principal a oferta de condições para que os discentes vinculados à pós-graduação possam contribuir a partir de suas pesquisas e vivências, perseguindo o almejado caminho da indissociabilidade. Além disso, a troca de conhecimentos entre discentes do nível de graduação e da pós-graduação pode contribuir para o desenvolvimento da diretriz relacionada ao impacto na formação do estudante na Política de Extensão.

Outros órgãos e resoluções internos são essenciais para internalização das discussões trazidas desde a escala nacional até a local, construindo novas formas de compreender a extensão desenvolvida na Unidade. A Figura 1 destaca uma linha do tempo sobre os principais marcos da extensão universitária na UFU e no IG:

Figura 1 – Elementos da dinâmica temporal do Instituto de Geografia (Universidade Federal de Uberlândia) e das políticas institucionais de extensão.



Fonte: Próprio Autor.

Os elementos da dinâmica temporal apresentados na figura destacam eventos importantes na história da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com foco no âmbito do curso de Geografia e suas atividades de extensão. O percurso inicia-se em 1971 com a criação do curso de Geografia/Licenciatura Plena e do Departamento de Estudos Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, antes do processo de federalização. Este período inicial é marcado por várias mudanças estruturais, incluindo a extinção e recriação de cursos, evidenciando um processo de adaptação e consolidação das ofertas acadêmicas na área de Geografia, marcado ainda por um contexto que envolvia um regime ditatorial que propôs reformas que afetaram como as universidades foram estruturadas.

Nos anos subsequentes, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e as discussões dos movimentos mobilizados pela educação, como o FORPROEX, a extensão ganha destaque em diversas dimensões. Em 1994, a criação, em novo formato, da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU) foi um marco significativo para a estruturação da extensão na Universidade. No início da década de 2000, a UFU implementou o seu novo Regimento Geral e Estatuto, destacando a importância da extensão. Ao longo desta década a universidade não apenas diversificou seus cursos, com o IG recebendo a Graduação em Saúde Coletiva (chamada a época de Graduação em Gestão e Saúde Ambiental), mas também formalizou uma das determinações regimentais, que era de aprovar uma política institucional de extensão própria, fato consolidado pela Resolução nº 04 de 2009, do CONSUN.

De 2009 em diante diversas políticas e diretrizes foram aprovadas em um movimento de institucionalização da extensão universitária, que culminou na aprovação de uma nova Política de Extensão no ano de 2019, trazendo toda uma carga de discussões desenvolvidas nacionalmente entorno da extensão universitária. No IG, destaca-se além da aprovação da política de extensão, a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, como os cursos de Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Geologia, além do curso de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Segurança do Trabalhador. No mesmo período, a formulação de diretrizes específicas para a educação superior e a elaboração de planos institucionais de extensão, alinhados às discussões nacionais, sublinham que a UFU está avançando no processo de fortalecimento do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Diante desse cenário, é possível afirmar que é fundamental que a Geografia, em geral, e o curso de Geografia da UFU, conduza um processo de inserção curricular da extensão, que tem

potencial de levar ao desenvolvimento acadêmico e social da Universidade e da Geografia.

Dessa forma, outros elementos destacados na linha de tempo também são de extrema importância no processo de contínua organização da extensão na UFU. Atualmente, nesta instituição, a principal indutora das discussões internas sobre a extensão é a Coordenação de Extensão, com seus respectivos Planos de Extensão da Unidade (PEX). As COEXTs consistem em órgãos internos de planejamento, divulgação, apoio, acompanhamento e organização da extensão nas Unidades, sendo um dos principais instrumentos para atuação o PEX.

A Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia (COEXT-IG) foi instituída no Conselho do Instituto de Geografia (CONIGUFU), pela Resolução nº 01 de 2019 (UFU, 2019b) e aprovada pela Resolução nº 18 de 2019 do Conselho Universitário (UFU, 2019c). A sua criação na Unidade foi importante porque, conforme determinado pela Resolução 05/2020 do CONSEX, cabe às COEXTs a condução a elaboração do Plano de Extensão das Unidades Acadêmicas. A necessidade de criação das COEXTs já estava definida nas Resoluções 04/2009, do CONSUN e da 01/2010, do CONSEX, que estabeleceram diretrizes para a sua constituição, com algumas Unidades Acadêmicas criando as suas COEXTs, mas o processo de criação foi intensificado após a Política de Extensão da UFU de 2019, no contexto das transformações curriculares provocadas pela Resolução CNE/CP nº 7 de 2018. Conforme Ferreira (2021, p. 65):

A formação das COEXT constitui, então, medida de extrema importância no processo de creditação curricular da Extensão Universitária, visto que acata a previsão constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas universidades, atendendo à meta 12.7 do PNE.

As Coordenações de Extensão e os Planos de Extensão das unidades são os instrumentos que representam o contato direto da extensão universitária com as ações realizadas. Em certo ponto, as COEXTs podem constituir interligações para que o conhecimento extensionista, construído em várias escalas, desde a nacional até o local, possa tomar uma forma compatível com as diversas realidades dos cursos que compõem uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), em meio a diversidade da formação socioespacial brasileira. O PEX, para o caso da UFU e outros documentos orientadores das práticas da unidade para outras universidades, pode servir como ponto de partida para o desenvolvimento e aprofundamento das atividades extensionistas.

As COEXTs podem ser estratégicas no processo de inserção da extensão nos Projetos Pedagógico de Curso (PPC), por esse ser um processo que exige uma compreensão aprofundada da realidade de cada curso que compõe a Unidade. Assim, a COEXT-IGUFU tem como função organizar todas as atividades extensionistas do Instituto de Geografia. A estrutura da COEXT-IGUFU conta com um Colegiado de Extensão (COLEX-IGUFU), com representação de todos os cursos de graduação que compõem o IG, tendo pelo menos um representante do segmento discente e um representante do segmento técnico-administrativo da unidade acadêmica. Além disso, a COEXT-IGUFU tem um(a) coordenador(a) eleito(a) para um mandato de 24 meses, renováveis por mais um mandato. No IG, desde o processo da constituição da resolução para a criação da COEXT na unidade, foi destacado a importância da Coordenação contar com um servidor do segmento técnico-administrativo, fato que foi efetivado no processo de estabelecimento da Coordenação.

A Resolução nº 1 de 2019 do CONIGUFU, que estabeleceu a COEXT-IGUFU, também afirma que são competências do órgão:

I - orientar e acompanhar as atividades de extensão da Unidade pelo Sistema de Informação de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia (SIEX-UFU); II - apresentar ao Conselho do IGUFU relatório anual das atividades de extensão; III - representar, por meio do Coordenador em exercício, a Unidade junto ao Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis; IV - estudar e propor ao Conselho do IGUFU normas relativas à distribuição de honorários entre os profissionais envolvidos nas ações de extensão que envolver retribuição pecuniária; V - zelar pela qualidade e eficiência dos serviços de extensão prestados pela Unidade Acadêmica; VI - coordenar os serviços de extensão em consonância com as normas administrativas propostas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura (PROEXC); VII - promover integração das ações de extensão da Unidade Acadêmica; VIII - desenvolver ações que incentivem a ampliação de ações de extensão nas modalidades programas e projetos, respeitando as especificidades de cada curso do IGUFU e; IX - propor normas e resoluções que permitam aperfeiçoar e ampliar as atividades de extensão do Instituto de Geografia. (UFU, 2019b)

Uma das questões que contribuiu para uma melhor execução das atividades extensionistas da unidade, que foi implantada no contexto das criações das Coordenações de Extensão na Universidade Federal de Uberlândia, é a transferência da aprovação das ações extensionistas para as COEXTs. O processo de avaliação das ações de extensão propostas nas Unidades Acadêmicas e Especiais de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, anteriormente consistia no envio da proposição ao SIEX/UFU

pelo/a proponente e após avaliação, o envio do parecer (deferimento, indeferimento ou correções) pela Unidade Acadêmica na figura de seu(sua) Diretor(a). Com a atribuição de análise das propostas de atividade de extensão passando para as COEXTs, na figura de seus membros e coordenador, na prática possibilitou uma análise mais detalhada da extensão, com esse procedimento podendo ser adaptado para as características específicas de cada unidade acadêmica ou unidade especial de ensino.

A Resolução nº 1 de 2019, do Conselho do Instituto de Geografia, define que estão entre as funções da COEXT-IGUFU analisar e aprovar a realização das atividades de extensão. As Coordenações de Extensão das Unidades acadêmicas, tiveram autonomia para estabelecer os procedimentos internos para avaliação das atividades extensionistas propostas no SIEX/UFU pelos docentes e/ou técnicos-administrativos. No Instituto de Geografia, o Colegiado de Extensão do IG definiu que as ações seriam avaliadas por meio de parecer individual em cada ação de extensão submetida ao SIEX-UFU, em sistema de rodízio entre seus membros e submissão do parecer individual ao colegiado da COEXT-IGUFU, para decisão coletiva. Essa definição de procedimento, que passa por uma análise individual e um parecer Colegiado buscou promover a construção coletiva de um conhecimento relativos as atividades de extensão e sua avaliação.

Dessa forma, os pareceres apresentados pelo Colegiado de Extensão do Instituto de Geografia (COLEX-IGUFU) sobre as ações extensionistas propostas buscam, em resumo, avaliar o alinhamento dessas ao marco legal da extensão na Universidade Federal de Uberlândia, a Resolução nº 25 de 2019 do CONSEX – Política de Extensão da UFU, e, posteriormente, do Instituto de Geografia, o Plano de Extensão do Instituto de Geografia. Considerando que a extensão está sempre em construção e que todos podem colaborar no sentido de compreender as características específicas da extensão na unidade, ao longo das avaliações, a estrutura básica dos pareceres vai sendo aperfeiçoada.

Como já discutido por pesquisadores como Rodrigues (2014) e Ferreira (2021), uma das ações que podem contribuir para uma melhor avaliação e execução das atividades de extensão na UFU passa pelo processo de aperfeiçoamento do sistema de registro, o SIEX/UFU. No Instituto de Geografia, por meio da alteração da estrutura dos relatórios finais, incorporando elementos que possibilitem avaliar as diferenças entre o que foi planejado e o que foi executado, será possível aprofundar e aperfeiçoar coletivamente a extensão na Unidade, além de permitir uma avaliação mais detalhada

que pode levar a uma aplicação mais criteriosa dos recursos destinados à extensão do IG. A otimização dos recursos é fundamental no contexto de inserção curricular de extensão que pode envolver o desenvolvimento de dezenas de ações extensionistas simultâneas, em diversas localidades dos municípios em que o IG e a UFU atuam.

Com a aprovação da Resolução nº 25, de 2019, do Conselho Universitário (CONSUN) da UFU, que estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, foram trazidos diversos avanços que estavam sendo discutidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) via FORPROEX. O art. 12 define a obrigatoriedade das coordenações de extensão aprovarem o Plano de Extensão da Unidade (PEX):

Art. 12. As Coordenações de Extensão das Unidades Acadêmicas e Especiais de Ensino devem elaborar o Plano de Extensão da Unidade (PEX), conforme normatização específica, e submeter à apreciação e deliberação do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX). § 1º O Plano de Extensão da Unidade deve considerar o potencial de contribuição de cada área do conhecimento para o desenvolvimento humano, social, político e cultural da população, induzindo à inserção social dos estudantes da graduação, da pós-graduação, da educação básica ou da educação técnica, bem como dos servidores em diferentes contextos. § 2º É responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) a organização de normas que orientem a elaboração do Plano de Extensão da Unidade, respeitando o Regimento Geral da UFU, a legislação vigente e esta Resolução. § 3º O PEX deve ser revisado pela Unidade, no mínimo, a cada cinco anos, com o intuito de avaliar as atividades realizadas e atualizar seus objetivos e metas de extensão, devendo essa atualização ser submetida à apreciação e deliberação do CONSEX. (UFU, 2019a)

Dessa forma, o PEX é um documento norteador das práticas extensionistas, que deve refletir as singularidades de cada unidade, nos diferentes contextos da Universidade Federal de Uberlândia. Como foi definido pela Política de Extensão da UFU, a normatização específica para elaboração e aprovação dos Planos de Extensão pelas unidades acadêmicas foi estabelecida pela Resolução nº 5 de 2020 do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX) da UFU:

O PEX deve refletir as múltiplas possibilidades de realização da extensão nas Unidades da UFU, por meio da aplicação, do compartilhamento e da produção de conhecimentos, sempre envolvendo a comunidade extra universitária e valorizando a transformação social. Igualmente, o PEX deve ter como horizonte o alcance da consolidação da extensão na Unidade Acadêmica ou Especial e contribuir para que estratégias extensionistas sejam

planejadas, executadas, avaliadas e replanejadas nas diversas instâncias da UFU. (UFU, 2021b)

Assim, o Plano de Extensão do Instituto de Geografia foi elaborado a partir de uma mobilização iniciada pela Coordenação de Extensão, que compôs um calendário para aprovação do documento. No IG, pela característica orientadora do documento para todas as atividades extensionistas dos quatro cursos de graduação e dos dois de pós-graduação, o processo de elaboração do PEX foi pensado no sentido de instigar a participação dos segmentos docente, técnico e discente envolvidos nos diversos cursos e atividades no IG. Foram elaborados formulários e organizadas reuniões com diversos órgãos do Instituto, como Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), Coordenações e Colegiados dos cursos que compõem a unidade e com os seguimentos como o dos técnicos-administrativos. Todo esse processo foi feito entre 2021 e 2022, em que foram construídos os textos, disponibilizados e socializados em reuniões com os diversos segmentos que compõem o IG, discutidos no Conselho da Unidade e, por fim, aprovados nos Conselhos da Unidade e do CONSEX.

A Resolução nº 24 de 2022 do CONSEX, que aprovou o Plano de Extensão do Instituto de Geografia (PEX-IG), foi um dos primeiros documentos do tipo aprovados no Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX)¹⁴. Após a aprovação do PEX-IG, que passou a orientar o procedimento de avaliação das ações de extensão, ficou estabelecido que as ações propostas no IG, deverão orientar-se pelos seguintes princípios:

Registro no SIEX/PROEXC/UFU, atendendo aos parâmetros mínimos para que a ação se constitua de natureza extensionista, em tempo hábil para avaliação da coordenação de extensão; Envolvimento do(a) estudante da UFU (graduação ou pós-graduação) de maneira protagonista na ação, como integrante da equipe de execução da mesma, proporcionando impacto na formação discente, possibilitando-lhe desenvolver novas habilidades e referenciar seu saber em progresso a partir dos saberes e/ou demandas sociais; Destinar-se à comunidade externa, visando impacto sobre ela e à transformação social, alinhada com a natureza político/científica/formativa da ação proposta. (UFU, 2022c)

Os princípios destacados no texto do PEX-IG, dialogam com um movimento histórico das lutas extensionistas, que culminaram internamente na aprovação da

¹⁴ O Plano de Extensão do IG (Resolução nº 24 de 2022, do CONSEX), juntamente com o Plano de Extensão da Faculdade de Medicina, foi aprovado na 3ª Reunião Ordinária do CONSEX, realizada no dia 25 de maio de 2022.

política de extensão de 2019. A elaboração dos Planos de Extensão foi uma das condições para que os cursos pudessem desenvolver as discussões para inserção curricular da extensão, por isso, no Instituto de Geografia, o PEX foi construído no intuito de possibilitar que todas as ações características dos cursos que compõem a unidade estivessem dentro do escopo estabelecido pelo Plano de Extensão. Para além disso, como exigência para elaboração do documento com referência na questão da matriz orçamentária, foram selecionados programas e projetos de extensão desenvolvidos no IG, aqueles consolidados e executados durante pelo menos três vezes, sem que tenha tido interrupção por mais de cinco anos. O Quadro 3 apresenta os programas e projetos consolidados no IG, destacados no PEX:

Quadro 3 – Programas e Projetos de extensão consolidados no IG.

Título da Atividade	Área Temática da Extensão	Linha de Extensão
Empresa júnior "Magma Júnior"	Trabalho	Questões Ambientais
Seminários do NEPERGE e do Grupo de Riscos	Direitos Humanos e Justiça	Questões Ambientais
Programa de capacitação e formação complementar de docentes em Mineralogia e formação de monitores na área de Mineralogia e Petrografia	Educação	Espaço de Ciência
DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra (Minas Gerais)	Direitos Humanos e Justiça	Desenvolvimento rural e questão agrária
Ações Formativas Integradas – Monte Carmelo – 2021	Educação	Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem
Construindo Cidades Saudáveis nos Municípios da RIDES	Saúde	Desenvolvimento Urbano
A Lei 10639/2003 e os Professores de Geografia da Educação Básica	Educação	Formação Docente
Projeto Construção do Curso de Especialização em Formação de Educadoras e Educadores Populares Tiago Adão Lara	Educação	Formação Docente
Seminário do LAGEPOP: Valorização da Educação Popular: Ensino, Pesquisa e Extensão	Educação	Formação Docente
Laboratório de Climatologia e Recursos Hídricos e Estação Meteorológica da UFU como ferramentas no Ensino de Climatologia	Meio ambiente	Questões ambientais

Fonte: UFU (2022c).

As ações extensionistas estão ligadas às temáticas abrangidas pelos cursos do Instituto de Geografia. Entre as áreas temáticas, os programas e projetos consolidados

do IG são: promoção do trabalho; direitos humanos e justiça; educação; saúde; e meio ambiente. Já as linhas de extensão das ações são: formação docente; questões ambientais; desenvolvimento urbano; questão agrária; desenvolvimento rural; e espaço de ciência. O destaque das atividades do IG é a diversidade de programas e projetos, esse fato demonstra a importância do documento PEX, que leva a uma compreensão específica sobre a extensão nas unidades. No IG existe uma diversidade nos cursos que se reflete nas inúmeras possibilidades de metodologia e práticas extensionistas. O PEX-IG, aponta ainda para a possibilidade da construção de programas que os integrem.

O item Planejamento no PEX-IG, discute as metas e estratégias para o fortalecimento das atividades de extensão na Unidade, que devem ser atualizadas no mínimo a cada cinco anos. Foram estabelecidas 11 metas alinhadas com os princípios, fundamentos e objetivos do PEX-IG, que vão desde metas ligadas a formalização das atividades no SIEX, passando pela avaliação da extensão na unidade, indo até a questão orçamental. Anualmente, a COEXT-IG tem a competência de apresentar um relatório das atividades de extensão na Unidade, no ano de 2023 a COEXT-IG apresentou o Relatório Anual das Ações de Extensão no Instituto de Geografia, em que a Colegiado de Extensão avalia o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PEX-IG (Quadro 4).

Quadro 4 – Acompanhamento Metas/Estratégias – PEX/IG.

	METAS	ANÁLISE COEXT
a	Elevar em 100% o número de ações de extensão (curricularizadas ou curricularizáveis) que atendam às diretrizes da extensão previstas na Política de Extensão da UFU, zelando para que sejam cadastradas no SIEX/PROEXC/UFU e que tenham como público-alvo a comunidade externa, valorizando seus saberes/demandas; e que nas equipes de trabalho, haja a participação efetiva, formativa e protagonista de estudantes da UFU.	Parcialmente cumprida. O cumprimento se deu em seus aspectos formais, sendo que 100% das ações estão cadastradas e em conformidade com a Política de Extensão da UFU. Para o futuro, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de estratégias para avaliação qualitativa das ações de extensão, visando mensurar de maneira mais efetiva o atendimento das diretrizes da Política de Extensão da UFU.
a	Elevar a realização das ações de extensão realizadas no IG, em estreito alinhamento com a distribuição de recursos da Matriz Orçamentária, da Pró-Reitoria de Gestão e Planejamento (PROPLAD/UFU), elevando o percentual de programas e projetos em, pelo menos, 10% por ano.	Parcialmente cumprida. Contudo, de forma específica, não podemos precisar percentualmente esse ganho. Contudo, considerando-se que a Matriz Orçamentária prioriza ações de extensão na modalidade Programa e Projeto, entendemos que houve ganhos reais nesta meta, posto que, no período analisado tivemos 29 projetos e 4 programas, parecido ao registrado nos 18 meses anteriores, mas com todas as ações sendo analisadas de

		acordo com a política extensionista da UFU.
a	Direcionar 50% dos recursos do IG oriundos de ações de extensão com fomento externo (extensão paga), para o fomento de ações de extensão curricularizadas e/ou curricularizáveis, articuladas com o ensino e a pesquisa.	Cumprida. Formalmente, a meta foi cumprida, posto que o PEX-IG direciona 50% de tais recursos para extensão. Contudo, a COEXT-IG avalia que há necessidade de elaboração de uma norma interna que regulamente a utilização de tais recursos financeiros.
a	Elevar o direcionamento de recursos da Unidade Acadêmica para ações de extensão, especialmente dos recursos financeiros repassados pela Administração Superior, via Matriz Orçamentária, conforme disponibilidade de recursos e planejamento do Instituto de Geografia.	Não cumprida. Essa ação ainda não foi cumprida. A COEXT, no ano de 2023, solicitará à direção do IG informe de valores direcionados à extensão no ano anterior e solicitará, já no orçamento de 2023 que especificidades da extensão sejam considerados, tais como (trabalhos de campo, apoio para participação em eventos, realização de eventos etc.)
a	Garantir que a COEXT-IG – em Uberlândia e em Monte Carmelo – obtenha, em até 5 anos, equipamentos essenciais para a realização de atividades de extensão em espaços externos os campi da UFU.	Parcialmente cumprida. Até o momento a COEXT-IG recebeu parte dos itens solicitados, conforme destacado no quadro 9 junto à diretoria Instituto de Geografia. Ressalta-se a importância de se adquirir todos os equipamentos solicitados ou que venham a ser em razão das novas atividades curricularizadas ou curricularizáveis, para o que é imprescindível a continuidade do apoio institucional da direção do IG.
a	Criar instrumentos de aferição e avaliação pela comunidade externa e pelos discentes acerca da extensão desenvolvida no IG.	Parcialmente cumprida. Em todos pareceres emitidos nas ações deferidas, tem-se solicitado aos proponentes que desenvolvam ações de avaliação quanto à participação, tendo sido alcançada esta etapa. Como continuidade, pretendemos: - Em 2023, desenvolver instrumentais gerais que reforçarão esse acompanhamento de avaliação pelo público-alvo e discentes envolvidos/as nas ações. - Em termos de avaliação e já buscando aperfeiçoar as metas para o futuro, procuraremos desmembrar as avaliações do público-alvo externo e dos/das discentes da UFU, considerando os aspectos diversos impactos pela extensão em ambos.
a	Construir, com o Instituto de Geografia, forma eficaz e eficiente de divulgação de ações de extensão realizadas no IG.	Parcialmente cumprida. A COEXT-IG tem atendido as solicitações de divulgação, com publicações nas redes sociais e na página da COEXT-IG no site do IG. Entendemos que esta meta é meta a ser permanentemente parcialmente cumprida, posto que a divulgação pode ser sempre ampliada em forma e conteúdo.
a	Iniciar e promover constante diálogo com a Direção do IG para elevar o percentual de ações de extensão coordenadas por técnicos-administrativos/as, respeitado inicial e fundamentalmente, o desejo do/a técnico-administrativo em realizar atividades de extensão.	Parcialmente cumprida. No período em análise foi elevada a coordenação de ações de extensão por técnicos e técnicas administrativos/as de 5% para 9%. Contudo, entende-se que essa é uma meta de construção permanente, posto que além do incentivo/apoio é preciso se avançar no que respeita construir as melhores condições de tempo de trabalho para a efetiva ampliação do envolvimento do segmento técnico-administrativo no fazer extensionista.

a	Elaborar, junto com o IG-UFU, Colegiados de Curso e NDE, planejamento da logística para realização das atividades de extensão curricularizadas, visando o não estrangulamento de recursos.	Não cumprida, posto que apenas um curso iniciou as ações de extensão via curricularização, não sendo possível estabelecer a logística sem conhecer a proposta de inserção da extensão nos currículos dos demais cursos.
10 ^a	Elaborar e publicizar anualmente planilha com os dados de ações de extensão realizadas no Instituto de Geografia.	Cumprida. As planilhas serão organizadas anualmente e publicadas como anexo dos relatórios anuais de extensão da unidade, sempre após sua aprovação.
11 ^a	Incentivar e apoiar as Empresas Juniores e Programas PIBID; Residência Pedagógica e PET do Instituto de Geografia na realização de atividades de Extensão.	Parcialmente cumprida. A COEXT-IGUFU tem estreitado essa relação por meio de atenção minuciosa, via parecer, que tem sido utilizado como instrumento orientador-formativo. E, ao longo do ano de 2023, buscaremos desenvolver relações diretas, tais como reuniões de trabalho com os grupos específicos.

Fonte: UFU (2022c).

Com a análise das metas elaboradas pelo PEX sendo feita anualmente nos Relatórios de Atividades do Instituto de Geografia, é possível acompanhar os avanços da extensão na Unidade. Mais do que isso, permite construir uma política de extensão cada vez mais adaptada para a extensão desenvolvida nos cursos. Considerando que 7 das 11 metas foram analisadas como parcialmente cumpridas, 2 como cumpridas e 2 como não cumpridas, é possível considerar que nos primeiros anos de formação da COEXT-IG e de construção de uma regulamentação da extensão na unidade houveram avanços da extensão na Unidade, mas que também existem pontos que é necessário avançar, entre eles destacamos: avançar em direção a transdisciplinaridade entre as ações de extensão da unidade; constituir um plano de logística para otimizar os recursos para o transporte nas atividades de extensão e incentivar a participação do segmento técnico administrativo nas atividades.

O PEX-IGUFU reafirma os princípios, diretrizes e objetivos estabelecidos pela Resolução nº 25 de 2019 do CONSUN/UFU, que são:

- I – promover a relação Universidade/sociedade, articulando o ensino e a pesquisa, por meio da arte, da ciência, da tecnologia e da inovação;
- II – dar reconhecimento da extensão como dimensão relevante da atuação universitária, conforme previsão no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- III – integrar temáticas de relevância social no processo de formação dos estudantes da Universidade;
- IV – estimular atividades de extensão cujos desenvolvimentos impliquem relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
- V – possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso aos diferentes saberes-fazer produzidos na

Universidade e na sociedade e o desenvolvimento tecnológico, social e cultural do país; VI – estimular as atividades voltadas para o desenvolvimento, a produção e a preservação cultural e artística, reconhecendo a sua relevância para a construção das identidades locais, bem como a importância das manifestações locais e regionais para o contexto nacional; VII – tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade; VIII – valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes e/ou parcerias; IX – colaborar para a internacionalização da extensão; X – estimular a pesquisa na Instituição; e XI – contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. (UFU, 2022c)

Estabelecendo ainda que a administração do IG deve seguir alguns objetivos específicos para alcançar:

Realizar, sempre que possível, ações de extensão alinhadas com o disposto e valorizado pela Matriz Orçamentária da UFU, conforme resolução do Conselho Diretor (CONDIR); 02 – desenvolver ações de extensão a partir de atividades de ensino e/ou pesquisa e criar condições para que as ações de extensão formem um conjunto de dados e informações que possam se constituir em base para ações de ensino e pesquisas futuras; (...) 06 – atuar de forma permanente para que a Unidade Acadêmica direcione recursos específicos para a realização das ações de extensão, oriundos da Matriz Orçamentária especialmente aquelas curricularizadas ou curricularizáveis, para o cumprimento do percentual obrigatório da inserção nos currículos; 07 – direcionar 50% dos recursos do IG oriundos de ações de extensão com fomento externo (extensão paga), para o fomento de ações de extensão curricularizadas e/ou curricularizáveis, articuladas com o ensino e a pesquisa; 08 – instrumentalizar a COEXT-IG – no campus Santa Mônica, em Uberlândia e no campus Araras, em Monte Carmelo – com equipamentos essenciais para a realização de atividades de extensão em espaços externos aos campi da UFU; (...) 12 – formalizar, sempre que possível, instrumentos de parceria para realização de atividades de extensão curricularizadas e/ou curricularizáveis, vinculadas às atividades de ensino e pesquisa, articulando com as parcerias formais e não formais já existentes nos laboratórios, núcleos de pesquisa, museus, grupos de estudos e pesquisa e outros; (...) 14 – estudar e construir condições para que os(as) técnicos-administrativos(as) que assim desejarem desenvolvam ações de extensão; (...) 16 - participar e/ou propor programas acadêmicos de extensão de caráter multicampi, sempre que possível, articulando ensino e pesquisa, especialmente nos campi em que haja cursos do IG ou cursos com os quais tenha interesses afins; (...) 19 – Identificar, registrar e publicizar (página do Instituto na internet) a história e as rotinas da prática de extensão, inclusive as referentes ao período que antecedeu à criação do SIEX/PROEXC/UFU; e 20 - Incentivar e apoiar as Empresas Juniores do Instituto de Geografia na realização de atividades de Extensão. (UFU, 2022c)

Os objetivos específicos destacam uma abordagem do documento em busca de promover a integração entre a universidade e a sociedade, tal como os objetivos da extensão na UFU e no IG. Ao buscar desenvolver ações de extensão alinhadas com os elementos valorizados na Matriz Orçamentária da UFU, tenta assegurar um retorno para que outras atividades possam ser desenvolvidas. A alocação de recursos específicos, especialmente para ações curricularizadas, reforça o compromisso com a formação prática dos alunos. Além disso, a política de direcionar 50% dos recursos oriundos de ações de extensão com fomento externo para apoiar atividades curricularizadas busca promover a integração dessas ações com o ensino e a pesquisa. Uma importante indicação é a criação de uma base de dados para futuras pesquisas, refletindo a importância da pesquisa sobre a extensão (articuladas com o ensino e a pesquisa) para o desenvolvimento.

Além disso, é tratado a busca pela instrumentalização da COEXT-IGUFU, em Uberlândia e em Monte Carmelo, com equipamentos adequados, com vistas a expandir a capacidade de realizar atividades externas, enquanto a formalização de parcerias amplia o alcance e a eficácia das iniciativas de extensão. O incentivo à participação de técnicos-administrativos, a proposição de programas que envolvam vários campi e a formalização de parcerias são elementos fundamentais para o desenvolvimento da extensão.

Partindo de questões gerais, o PEX-IG apresenta importantes informações sobre a extensão na Unidade, como setores de execução da extensão, formas de vinculação estudantil, avaliação da extensão e parcerias interinstitucionais. Essas informações mais específicas da Unidade são fundamentais para um planejamento que busca partir da relação entre o conhecimento construído no movimento em favor da extensão e a realidade de cada curso para desenvolvimento de uma extensão universitária totalmente vinculada a realidade local.

A organização da extensão no Instituto de Geografia passa pela Coordenação de Extensão, mas não se limita a atuação desse órgão. Outros elementos são estratégicos para a sua execução na Unidade, como os programas ou iniciativas para apoiar as execuções de atividades de ensino pesquisa e extensão. Após a aprovação do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) no CONSUN, estabelecendo o planejamento estratégico em busca dos objetivos institucionais, as Unidades Acadêmicas que compõem a Universidade Federal de Uberlândia realizaram os seus Planos de Desenvolvimento da Unidade, em conformidade com o que foi traçado pelo

PIDE UFU 2022-2027. No Instituto de Geografia, o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) – PDU-IGUFU 2022-2027, foi elaborado pela Equipe de Planejamento Estratégico e Compras do IG e aprovado pela Decisão Administrativa nº 72/2022 do Conselho do Instituto de Geografia (CONIGUFU).

Os Projetos Estratégicos elencados pelo documento dialogam direta ou indiretamente com uma construção extensionista. Entre os Projetos Institucionais que citam diretamente a extensão, estão: O Plano de Gestão dos Recursos para Atividades de Campo e o Programa de Apoio à pesquisa e extensão (PAPE-IGUFU). O primeiro tem como objetivo “aprimorar a aplicação sustentável dos recursos, valorizando os aspectos didático-pedagógicos das atividades em campo, com vistas à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (UFU, 2022b). Nesse sentido, o Plano dá prioridade na aplicação dos recursos para as atividades que executam a indissociabilidade.

O segundo Projeto Institucional do Instituto de Geografia que dialoga diretamente com a extensão é o PAPE-IGUFU, que consiste em um programa que busca “Estimular integração técnico-docente-discente na elaboração, proposição, execução e publicação/apresentação de projetos de pesquisa, ensino e extensão” (UFU, 2022b). Os demais Projetos Institucionais dialogam indiretamente com a extensão, pois tratam de temas como a recomposição e adequação de servidores e apoio e atenção aos/às estudantes. O avanço das iniciativas desse tipo é fundamental para o fortalecimento da extensão e de outras dimensões da universidade, considerando que os recursos da extensão não podem estar limitados à atividade fim da extensão, especialmente em um contexto em que o financiamento da extensão ainda não está estruturado.

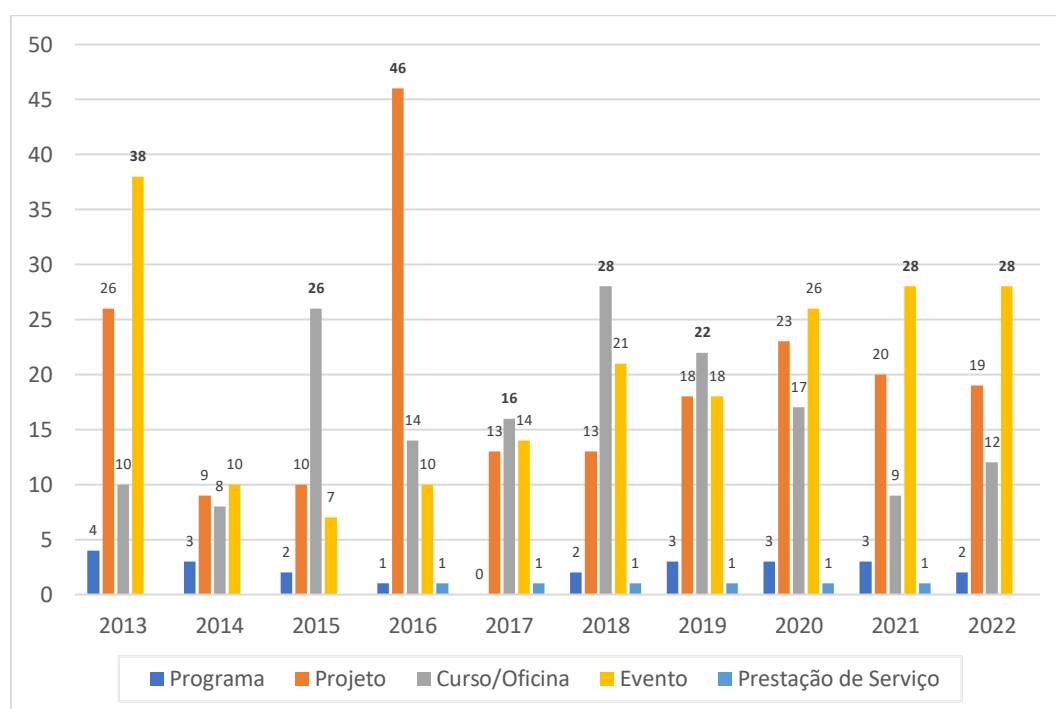
Considerando especificamente a extensão nas unidades acadêmicas que abrigaram ao longo da história o curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, podemos destacar alguns marcos extensionistas delimitados por transformações estruturais no curso de Geografia, na própria Unidade e na Universidade, como: a federalização da UFU, em 1978; a aprovação da Constituição em 1988; a aprovação do Regimento Geral e Estatuto da UFU em 2000; aprovação das Políticas Institucionais de Extensão em 2009 e 2019; Implantação do SIEX, em 2010; e aprovação do PEX-IGUFU em 2022.

Em relação aos registros das ações de extensão, os períodos que caracterizam a extensão na UFU podem ser divididos em dois: pré e pós a criação do SIEX, o que demonstra a importância dos registros para acompanhamento, avaliação e planejamento das ações extensionistas na UFU e nas Unidades Acadêmicas. É importante ressaltar

que há uma dificuldade para encontrar registros das ações no IG relativas ao período pré-SIEX, com essas se limitando, muitas vezes, ao relato de docentes que atuaram no Instituto de Geografia. Dessa forma, é fundamental que a Coordenação de Extensão atue no sentido de constituir uma memória desse perfil extensionista, como forma de demonstrar o seu caráter histórico no curso de Geografia, com atuação municipal e regional.

O Gráfico 4 apresenta as modalidades das atividades de extensão desenvolvidas no Instituto de Geografia entre os anos de 2013 e 2022.

Gráfico 4 – Modalidades das Atividades de Extensão no IG (2013-2022)



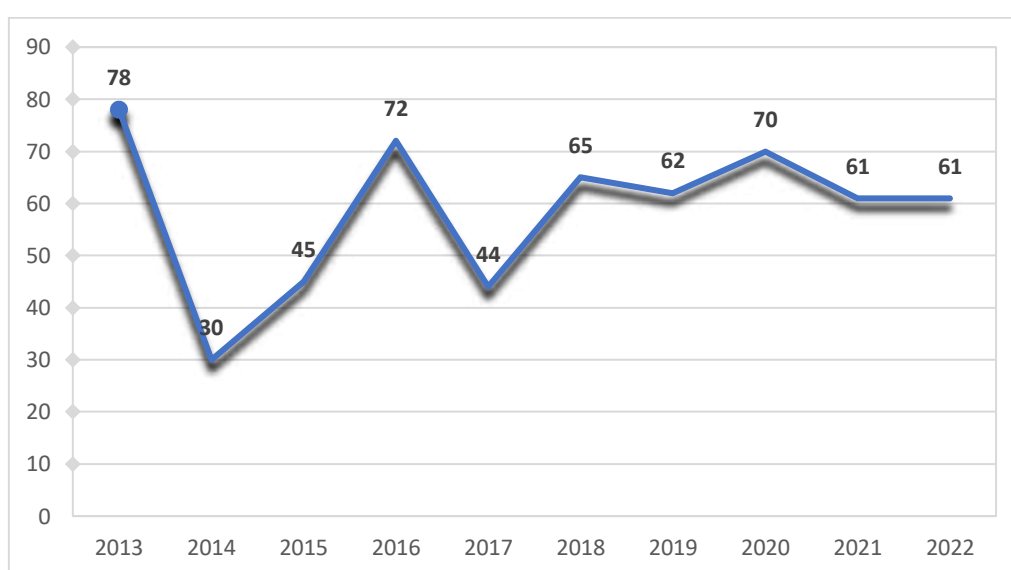
Fonte: SIEX/PROEX/UFU

O Gráfico 4 destaca as modalidades das atividades de extensão do Instituto de Geografia (IG) da UFU entre os anos de 2013 e 2022 demonstrando a diversidade e quantidade de ações realizadas na Unidade. Durante este período, as modalidades Evento e Projetos se destacaram pela quantidade de atividades. O aumento no número de eventos realizados a partir de 2020 pode ter relação com a modalidade adotada durante o período da Pandemia de Covid-19, seguindo a tendência da Universidade, como destacado anteriormente. A greve dos servidores pode ter relação com a variação do registro no ano de 2014, como apontado por Ferreira (2021) ao analisar as atividades da UFU. As atividades da modalidade Projeto atingiram seu auge em 2016, com 46

atividades, sendo alavancadas por uma série de ações relacionadas a gestão de resíduos sólidos e reciclagem em Municípios da Região de Uberlândia. A Prestação de Serviço, por outro lado, teve uma presença menor, com números variando entre 0 e 3 atividades por ano. A análise desses dados demonstra a importância das atividades de extensão na promoção do conhecimento e interação entre a universidade e a sociedade realizadas a partir das diversas áreas do conhecimento que compõem o Instituto de Geografia.

O Gráfico 5 apresenta o total de ações de extensão realizadas no Instituto de Geografia no período de 2013 a 2022.

Gráfico 5 – Total anual de atividades extensionistas no IG (2013 -2022)



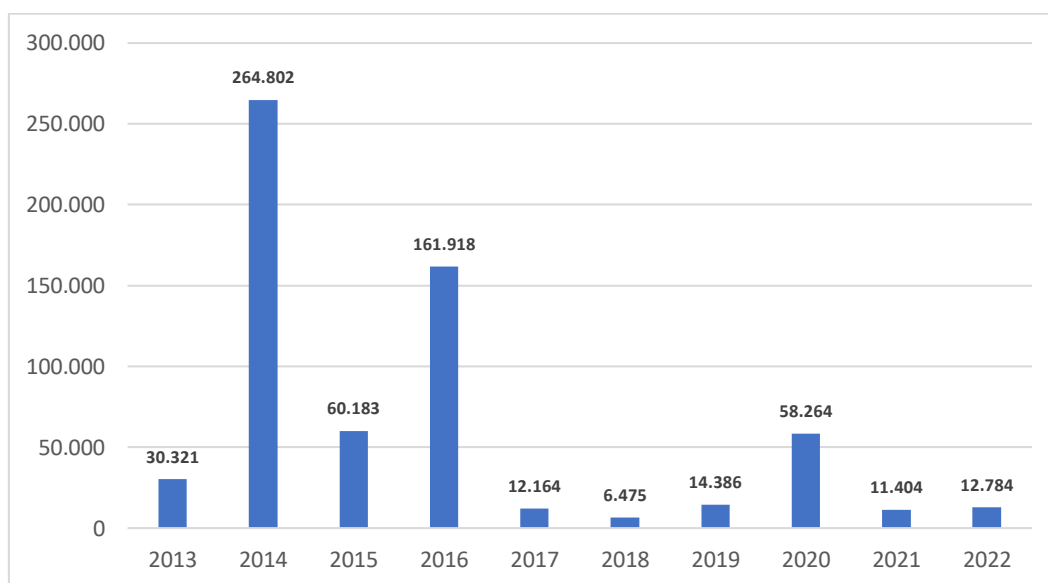
Fonte: SIEX/PROEX/UFU

O Gráfico 5 apresenta o total de ações realizadas pelos cursos do Instituto de Geografia no período de 2013 a 2022. Em média, o número de ações de extensão realizadas por ano foi de 59. A estabilização após o ano de 2018 pode significar uma consolidação da extensão e dos cursos de graduação na Unidade. Com o processo de inserção da extensão nos currículos, a tendência é que o número de ações extensionistas aumente significativamente, tornando-se um desafio para as coordenações de curso e de extensão.

Um dos problemas de analisar os dados da extensão, baseados nas informações oriundas do SIEX/UFU, é que os relatórios são gerados a partir das propostas de ações de extensão e não a partir de informações inseridas após a efetivação da extensão. Dessa forma, os dados podem apresentar divergências pois existem ações que, mesmo aprovadas, não são executadas, bem como ações que informaram certa expectativa de

público, mas que ao final não o atinge, isso pode gerar uma incompatibilidade entre os dados registrados e os efetivados. Apesar das necessidades destacadas, o SIEX tem uma importante contribuição para a extensão na UFU, um dos dados que podemos destacar é o público direto participante, que demonstra a abrangência da atuação da Universidade no município e na região. Abaixo o Gráfico 6 destaca o público direto participante nas ações desenvolvidas pelo Instituto de Geografia entre os anos de 2013 e 2022.

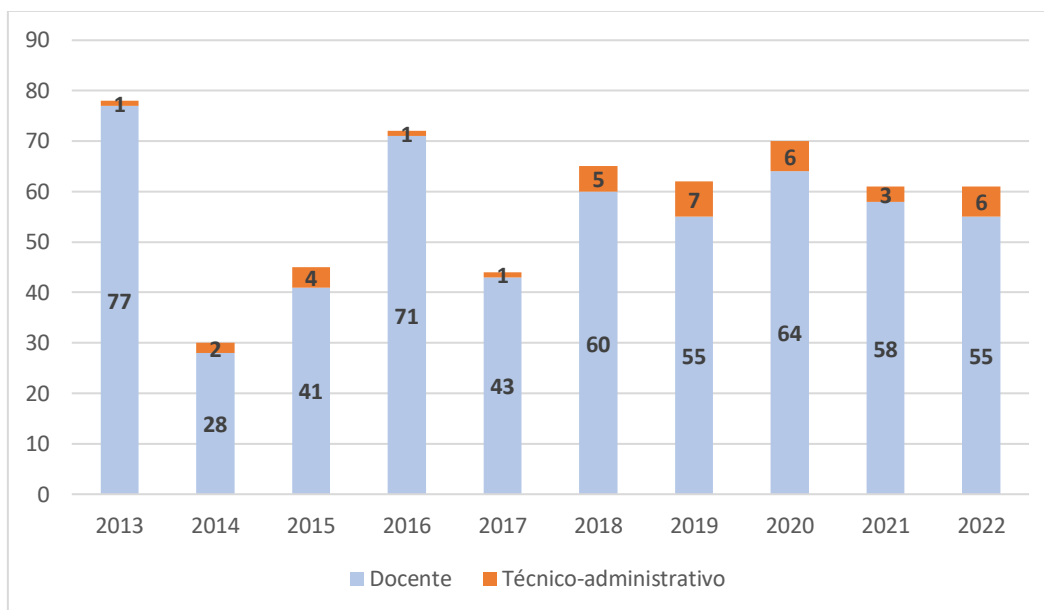
Gráfico 6 - Público Direto Participante em Ações de Extensão IG (2013-2022)



Fonte: PROEX/UFU.

Os dados demonstram que no período destacado, as ações extensionistas do Instituto de Geografia teve como público direto participante 632.701 pessoas. O número total é influenciado pela abrangência dos projetos desenvolvidos nos anos de 2014 e 2016, que envolviam parte das populações de municípios. O público direto envolvido nas ações de extensão desenvolvidos no primeiro ano da pandemia do Covid-19 também foi significativo, demonstrando que a universidade e o Instituto de Geografia, conseguiram, de certa forma, produzir ações, algumas delas com objetivos de contribuir para a educação e a saúde pública. O Gráfico 7 apresenta dados sobre a coordenação das atividades propostas no IG.

Gráfico 7 - Coordenação Geral das atividades de Extensão IG (2013-2022)



Fonte: SIEX/PROEXC/UFU

O Gráfico 7 apresenta dados sobre o segmento coordenador das atividades de extensão desenvolvidas na Unidade. Neste período, 92,82% das ações de extensão propostas nos Instituto de Geografia foram coordenadas por docentes e, somente 7,18% das atividades foram coordenadas pelo segmento técnico-administrativo. O incentivo à participação do segmento técnico administrativo pode contribuir para o fortalecimento da extensão universitária em diversos aspectos. Para isso, é necessário garantir as condições básicas para a participação, principalmente as condições referentes ao tempo dedicado às atividades. Segundo Ferreira (2021, p. 67), “o escasso envolvimento de técnicos justifica-se também pelo fato de a coordenação de ações extensionistas ser contabilizada apenas para a progressão docente, não contando para a progressão do Técnico Administrativo em Educação (TAE)”.

Como visto, no artigo 7º da Política de Extensão da UFU de 2019, trata que a extensão pode ser proposta por servidores da UFU (docentes e técnicos) ou estudantes com saber comprovado na área da ação (UFU, 2019). A política de extensão tem elementos que buscam inserir efetivamente a participação dos técnicos administrativos. Em âmbito local, o PEX-IG destaca a importância deste segmento para o desenvolvimento da extensão, constituindo até mesmo um critério de avaliação proposto para a extensão na Unidade.

Ao se analisar os segmentos proponentes das atividades de extensão, na Universidade Federal de Uberlândia e no Instituto de Geografia, temos somente os segmentos técnico-administrativo e o docente como coordenadores gerais. Assim, os discentes são considerados de forma secundária no ato de submeter à avaliação dos órgãos internos responsáveis pela avaliação das ações. Apesar de existir diversos elementos que levam ao caminho da limitação do cadastro de ações de extensão pelo segmento discente, como a necessidade de um papel formativo e a dificuldade pelo período limitado de duração da graduação ou pós-graduação, uma discussão importante se encontra na autonomia dos discentes em propor atividades extensionistas, acompanhados por docentes ou técnicos-administrativos. Um dos movimentos importantes que tem relação com os primeiros grupos, foi a formação de movimento estudantil, que no início do século XX, questionavam a função da Universidade, em busca de aproximar a instituição das comunidades, como estudada por Sousa (2011). Um movimento que busca incorporar as contribuições aprofundadas do segmento discente, como protagonista das ações, por meio da autonomia da proposição das ações de extensão pode contribuir para a ampliar a sua efetividade.

Considerando a história das lutas a favor do desenvolvimento da extensão universitária, é possível afirmar que esta vem sendo pensada como um processo em construção, em que as experiências vêm sendo incorporadas às novas formas de se pensar e praticar a extensão no contexto da universidade brasileira. As discussões nacionais têm rebatimentos locais, que representa os locais em que a extensão é de fato executada. O Instituto de Geografia avançou, junto à UFU no processo de institucionalização da extensão na unidade, com aprovação de diversas regulações, centrais para contribuir com a reformulação dos PPCs. A Geografia, diante desse cenário, é portadora de um amplo potencial para colaborar com as atividades extensionistas, mas também para utilizar das discussões e experiências no sentido de buscar avançar no seu objetivo.

3.2 - A ciência geográfica e a extensão universitária: caminhos para a transformação social

Com os avanços trazidos pela nova posição da extensão universitária no âmbito das Instituições de Ensino Superior, possibilitando que as antigas e as mais recentes

formas de relacionamento entre a universidade e a sociedade sejam reelaboradas por meio da inserção curricular da extensão. Nesse cenário, a ciência geográfica tem o potencial de avançar em direção a um movimento necessário de considerar cada vez mais a extensão como elemento chave para a construção do conhecimento geográfico. A extensão, como visto, sempre esteve presente na história dos cursos universitários, sendo parte do princípio que rege o funcionamento das instituições, mas somente com a Resolução 07 de 2018 do CNE, é que houve um movimento sem precedentes de produção de um novo lugar para extensão no interior das universidades, unidades acadêmicas e cursos.

As mudanças não são isoladas, a inserção e reelaboração das práticas extensionistas faz parte de um movimento que envolve várias escalas, com reivindicações constituídas por décadas em eventos de grupos extensionistas. Ao se discutir geografia e extensão universitária, é fundamental entender as formas como os conhecimentos que envolvem a extensão são produzidos pela comunidade geográfica. As pesquisas, nos mais diferentes níveis, são importantes indicativos da forma como a temática esta inserida na área do conhecimento. Entendemos que as pesquisas sobre a extensão podem ser divididas em pelo menos três grupos: um grupo que parte da experiência das ações extensionistas para a construção do conhecimento; outro que contribui através da análise de temas estruturais da extensão universitária, envolvendo diretamente as políticas de extensão; e, por último, trabalhos que buscam articular os elementos centrais dos dois primeiros grupos para produção das análises, tratando de temas estruturais, mas também sobre experiências específicas.

Os três grupos de pesquisas têm grande importância para o movimento extensionista, por dar centralidade a temática e desvendar nuances em diversos elementos que compõem a forma como as universidades e os cursos trocam conhecimentos com a comunidade externa.

Em consulta nos principais bancos de dados sobre a temática da extensão é possível encontrar muitos trabalhos representantes dos três grupos de pesquisas extensionistas. Ao pesquisar é possível entender os comentários que colocam a extensão como o pilar do “tripé” que recebe menos atenção nas universidades. Considerando a área da Geografia, uma pesquisa com os termos “extensão”, “projetos de extensão” e “extensão universitária”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para o período de 2014 e 2020, com o filtro “Geografia” em área de avaliação, retorna somente seis pesquisas que

dialogam com a extensão universitária, sendo que somente uma das pesquisas tem como foco específico a extensão e as outras apenas passam pela temática. Embora se exija outros, por esse parâmetro, é possível afirmar que no interior da ciência geográfica, assim como se é visto em outras ciências, a extensão universitária é um tema com muito potencial para a área. O movimento de curricularização deve gerar um maior interesse da comunidade geográfica para com a pesquisa sobre a extensão. Um importante avanço que as pesquisas podem trazer é no sentido de discutir o potencial da extensão para a construção do conhecimento geográfico e as metodologias para formação de professores.

Todavia, compreende-se que a extensão se encontra diante de um contexto bastante promissor, na medida em que sua inserção nos currículos pode indicar o início ou mais um passo na construção de uma nova forma e conteúdo das Universidades, como instituições, com ainda mais impacto na transformação social, a partir da interação dialógica com a comunidade externa. Sob tal perspectiva se compreende e, assim, se aventa como hipótese, que a curricularização da extensão, mais do que a reorganização das matrizes e fluxos curriculares, pode significar um ponto de inflexão da atuação das instituições universitárias junto à comunidade, integrando-a e referenciando socialmente seu saber-fazer acadêmico-científico.

O Quadro 5 apresenta o levantamento nos sites das instituições a respeito do estágio do processo de inserção da extensão nos cursos de Geografia das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do estado de Minas Gerais.

Quadro 5 – Curricularização nos Cursos de Geografia nas IPES de Minas Gerais.

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	CAMPUS	10% CH EXTENSÃO	ANO PPC
Universidade Estadual de Montes Claros	Bacharelado	Montes Claros	Sim	2020
Universidade Estadual de Montes Claros	Licenciatura	Montes Claros	Sim	2020
Universidade Estadual de Montes Claros	Licenciatura	Pirapora	Sim	2020
Universidade do Estado de Minas gerais	Licenciatura	Carangola	Sim	2023
Universidade do Estado de Minas Gerais	Licenciatura	Frutal	Sim	2016 adendo 2023
Universidade Federal de Viçosa	Bacharelado	Viçosa	Sim	2023
Universidade Federal de Viçosa	Licenciatura	Viçosa	Sim	2023
Universidade Federal de Uberlândia	Bacharelado	Uberlândia	Não	2018
Universidade Federal de Uberlândia	Licenciatura	Uberlândia	Não	2018
Universidade Federal de Uberlândia	Bacharelado	Ituiutaba	Não	2020
Universidade Federal de Uberlândia	Licenciatura	Ituiutaba	Não	2020
Universidade Federal de São João Del Rei	Bacharelado	São João Del Rei	Não	2012
Universidade Federal de São João Del Rei	Licenciatura	São João Del Rei	Não	2019

Universidade Federal de Minas Gerais	Bacharelado	Belo Horizonte	Não	2013
Universidade Federal de Minas Gerais	Licenciatura	Belo Horizonte	Não	2013
Universidade Federal de Juiz de Fora	Licenciatura	Juiz de Fora	Não	2020
Universidade Federal de Juiz de Fora	Bacharelado	Juiz de Fora	Não	2017
Universidade Federal de Alfenas	Licenciatura	Alfenas	Não	2017
Universidade Federal de Alfenas	Bacharelado	Alfenas	Não	2017
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Licenciatura	Diamantina	Sim	2018
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Licenciatura	Uberaba	Sim	2023
IF Minas Gerais	Licenciatura	Ouro Preto	Sim	2023
IF Sul de Minas Gerais	Licenciatura	Poços de Caldas	Sim	2020

Fonte: Próprio autor. Levantamento realizado no dia 20/12/2023.

Os dados apresentados no quadro, destacam que dos 23 cursos de Geografia nas IPES em Minas Gerais. A maioria dos cursos que fizeram a inserção curricular são ligados a rede estadual ou ao Institutos Federais. Assim, 12 cursos ainda não haviam realizado, até o início de 2024, a inserção da extensão, como definido pela Resolução nº 07 de 2018 do CNE. Entre os motivos para os atrasos nas alterações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), além dos atrasos decorrentes da Pandemia do Covid-19, está o movimento de resistência a Resolução nº 02 de 2019 do CNE e pelo retorno da Resolução nº 02 de 2015 do CNE, conforme pode ser evidenciado nas manifestações como moções de repúdio, de revogação, conforme já apresentado.

Entre os cursos que fizeram a inserção curricular da extensão, podemos destacar os processos de inserção que incluíram: a distribuição de parte da carga horária extensionista ao longo de das matrizes curriculares, selecionando algumas disciplinas chaves com carga horária extensionista; inserção de disciplinas especializadas na extensão universitária, que são focadas em discutir a extensão ou executar projetos; constituição de um programa de extensão do curso, envolvendo toda a comunidade acadêmica, com objetivo de articular as atividades extensionistas; abrindo a possibilidade de formalização da carga-horária em atividades de extensão autônomas conduzida por docentes. Além disso, alguns cursos, como o da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Carangola, além das modalidades de inserção destacadas anteriormente, abriram a possibilidade dos estudantes realizarem as atividades extensionistas também em outros cursos e IES reconhecidas pelo MEC, desde que supervisionada por docentes.

Dessa forma, a partir das experiências de construção dos PPCs inserindo a extensão nos cursos de Geografia, é possível afirmar que são amplas as possibilidades

de organizar a extensão curricularizada. Esse fato é importante, pois as Instituições de Ensino Superior são marcadas pela diversidade das regiões em que estão inseridas, e, portanto, desenvolver formas que se enquadre na realidade específica pode contribuir para uma maior efetividade da curricularização.

Um destaque, que envolve um currículo anterior a Resolução 7 de 2018, encontra-se em uma disciplina do curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa. O currículo de 2017, traz uma disciplina eletiva, de nome Metodologia de Extensão Universitária, na disciplina são tratados temas como: Aspectos Políticos e Conceituais da Extensão Universitária, o Ensino Superior e a Transformação Social, Metodologias Participativas em Extensão Universitária e Interações entre Ensino, Pesquisa e Extensão. O plano geral da disciplina traz um direcionamento inicial, que pode ser trazido para as disciplinas no processo de curricularização das universidades que não concluíram. Essa disciplina tem grande potencial de apoiar a iniciação a extensão, um importante movimento que precisa ser realizado no início da formação dos estudantes.

Nesse cenário, os cursos de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia ainda não realizaram a inserção da extensão, sendo que na mesma unidade os cursos que possuem somente a modalidade Bacharelado avançaram nas discussões, como o curso de Geologia, por exemplo, tendo iniciado a execução das Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) no ano de 2023.

Como visto, a resistência que envolve a resolução de 2019 com as diretrizes que guiam a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação básica e a formação continuada é fundamental, por esta estar completamente ligada ao projeto de Universidade e, mais do que isso, ao projeto de educação pretendido. Da mesma forma, as definições presentes nas diretrizes têm o poder de alterar a dinâmica de inserção da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura, podendo levar a uma inserção conservadora da extensão, tendo por exemplo, sobreposição de atividades da extensão com outras com diferentes naturezas. No ano de 2024, foi apresentado e homologado o Parecer nº 04 do CNE/CP, que segundo vários movimentos em defesa da educação, não atende as reivindicações dos movimentos pela revogação da resolução 02 de 2019 e retomada da resolução 02 de 2015. Esses argumentam que a Resolução de 2019 representou um retrocesso em várias questões centrais para a formação de professores no Brasil, como: o enfraquecimento da formação pedagógica, a precarização do estágio supervisionado e a desvalorização das licenciaturas, tudo isso em um movimento que

não contou com a participação dos grupos envolvidos com a educação na construção da política educacional. Assim, em sua leitura, os problemas não foram solucionados com o novo documento de 2024.

O objetivo da inserção da extensão nos currículos é mais do que atribuir no mínimo 10% da carga horária total dos cursos em atividades extensionistas, é ter a possibilidade de uma produzir uma mudança efetiva do currículo e das práticas de ensino, pesquisa e extensão. A extensão tem o potencial de transformação das Instituições e dos cursos, principalmente pela característica aprimorada das trocas de conhecimento, que envolve a comunidade interna e externa. Dessa forma, os cursos podem desenvolver novas e aprimorar as antigas abordagens, métodos e contribuir no movimento de formação crítica dos estudantes, diretamente ligada a um projeto de transformação social.

A discussão apresentada por Chauí (2017) sobre o discurso competente é fundamental para se pensar nas relações que decide quem pode, tem capacidade e prestígio para falar, quais são os lugares que devem ocupar e outras questões fundamentais. A extensão, com as características destacadas e aprovadas na política de extensão da Universidade Federal de Uberlândia, propõe uma reflexão que possibilita a inversão de uma visão de discurso competente.

Assim, uma questão que se coloca, considerando a relação intrínseca entre a comunidade externa e os estudantes na produção de ações de extensão, é o que se pode aprender sobre geografia com a comunidade. O desafio é considerar esses conhecimentos produzidos em diversos locais (na prática socioespacial) serem alvos de investigações para aprimoramento das abordagens geográficas.

Assim, como instituição pública, democrática e gratuita de ensino superior, a Universidade se caracteriza por produzir conhecimento, mantendo uma necessária relação com a sociedade em que se insere, de sorte tal laço indissociável entre ensino, pesquisa e extensão deve ser bem mais que uma simples bandeira. Tal laço nos define. Desse modo, dada sua natureza, seu compromisso com a produção de conhecimentos e sua interação com a sociedade, a Universidade torna-se lugar natural de concorrência entre saberes e também de crítica e de reflexão, sendo forte e necessária sua resistência ao que porventura possa ameaçar seu espírito crítico – espírito mediante o qual ela pode distinguir, por exemplo, os interesses de longo prazo da sociedade dos interesses imediatistas do mercado. (Salles, 2020, p. 94)

É fundamental a reflexão a respeito do contexto em que a ciência como um todo é atacada, especialmente as ciências humanas e tudo que tem relação com a esfera pública. Dessa forma, a resistência à lógica neoliberal na educação é um dos caminhos em busca de pensar a Geografia e a Extensão Universitária. Assim, a forma com que os cursos que ainda não fizeram as alterações nos seus PPCs, realizarem as mudanças influenciarão diretamente na capacidade da extensão contribuir nos processos que envolvem a busca constante por uma universidade mais democrática e inclusiva, intimamente ligada ao combate das injustiças sociais.

As discussões que culminaram na promulgação Constituição Federal de 1988, são fruto de um contexto social marcado por questões externas e internas ao país, que em certo ponto marcava também o movimento das ciências em geral e também da Ciência Geográfica no país, que passava por diversas transformações nos temas e abordagens de suas pesquisas. A Geografia, nesse período, passava pelo processo de renovação de seus métodos e abordagens, que ficou conhecido como Renovação da Geografia. Esse período, que na geografia brasileira pode ser demarcado pelas décadas de 1970 e 1980, foi marcado, principalmente, pelas críticas à incapacidade explicativa do mundo e aos vínculos dos métodos geográficos com a produção das desigualdades. A partir dessas críticas, passaram a ter mais espaço, abordagens fundamentadas em novos métodos, entre eles podemos destacar a fenomenologia e o materialista histórico-dialético, que ficaram conhecidas como perspectivas críticas da Geografia. Silva (2020), Santos (1996) e Moreira (2010; 2015) discutem a construção de concepções críticas no campo da ciência geográfica, que partiram da constatação das formas como esta ciência era utilizada em favor dos interesses hegemônicos, para assim, construir outros projetos de Geografia, analisando criticamente as contradições do espaço.

Assim, um movimento possível para nos aproximar do que consiste na ciência geográfica passa pela discussão sobre suas origens, objetivos e como o conhecimento dessa área foi mobilizado ao longo da história da geografia científica, ou seja, institucionalizada. Assim, é importante a discussão sobre a história do pensamento geográfico ou história da geografia, que nos trará questões importantes para discussão sobre como está organizado o conhecimento, e como esse conhecimento geográfico foi e ainda é vinculado ao ensino oficial de geografia. Mesmo considerando que a indissociabilidade é um princípio antigo e que já é aplicado em abordagens geográficas, é possível dizer, que o movimento atual de curricularização e, mais do que isso, de movimento valorização da extensão enquanto componente central da forma como a

universidade se relaciona com o mundo, represente mais uma possibilidade de reelaboração das abordagens disciplinares a partir de uma face mais extensionista da ciência geográfica. Essas novas abordagens podem contribuir para uma formação de profissionais com capacidade para compreender o mundo e agir no sentido de transformá-lo.

Partindo do pressuposto que a extensão tem grande potencial para fomentar a difusão e as trocas de conhecimentos geográficos, é necessário dar mais atenção para o desenvolvimento de ações de extensão, que pelas trocas proporcionadas, podem ser importantes para o desenvolvimento de pesquisas e para o ensino da geografia. As pesquisas científicas são fundamentais para a formação do(a) profissional de Geografia e essas têm grande impacto quando partem das trocas de conhecimentos entre a Universidade e a comunidade da qual faz parte.

Capel (2012) e Moreira (2010) evidenciam em suas pesquisas o caráter imperialista que desde a origem, marcou a ciência geográfica, reflexão ainda central principalmente para buscarmos superar o limite da ciência para além das metodologias carregadas, até os dias de hoje, de abordagens centradas em referências com uma ideologia dominante, e que distanciam a Universidade, muitas vezes, da extensão como prática das pesquisas e como projeto de ensino.

A busca por superar o caráter imperialista que, desde a origem do pensamento geográfico europeu, marca as concepções e conceitos difundidos, passa pelo diálogo e incorporação das discussões de pensadores que resistiram/resistem e produziram/produzem leituras de mundo que nos indicam o caminho para avançarmos, principalmente os pensadores que pensaram a realidade nos países latino-americanos.

Esse foi um trajeto que a Geografia passou no último quarto do século XX, de renovação e busca por superar os limites teóricos advindos de uma concepção positivista, que como é o seu objetivo, não contribui para a compreensão das contradições que marcam o desenvolvimento do capitalismo, visto a partir do Brasil.

Considerando que em nossa pesquisa tratamos da Geografia, podemos destacar importantes metodologias, que foram ressignificadas no interior desta ciência, como exemplo de como pode se desenvolver a extensão curricularizada no interior da Geografia. O trabalho de campo é das metodologias fundamentais para as ciências humanas como um todo, no caso da ciência geográfica é possível afirmar que essa técnica moldou o fazer geográfico ao longo dos séculos, como apontado por autores(as) como Kayser (2006), Serpa (2006) e Suertegaray (2002). As diferentes correntes do

pensamento geográfico ocidental, tiveram relações diferentes com a ferramenta, enquanto algumas tinham o trabalho de campo como primordial outras não tinham como central para a produção do conhecimento desta área.

Ao caracterizar o trabalho de campo como ferramenta geográfica, Alentejano e Rocha-Leão (2006) discutem a sua importância para a pesquisa e o ensino de Geografia, entre as preocupações apontadas pelo trabalho está a da banalização desta ferramenta. Os autores afirmam que o trabalho de campo é fundamental, mas, desarticulado do método e da teoria da Geografia, torna-se banal. Assim, em suas leituras, o trabalho de campo não deve se reduzir ao mundo empírico, sendo um momento de articulação entre teoria-prática.

Por ser uma ciência extremamente ampla, são diversos os usos do trabalho de campo para a produção do conhecimento no interior da Geografia. Enquanto para a Geografia mais ligada a aspectos físicos o trabalho de campo tem uma utilização, para a geografia que envolve mais diretamente questões políticas e sociais, o trabalho de campo é utilizado com outros objetivos, mas sempre tendo como característica o reconhecimento do espaço. Alentejano e Rocha-Leão (2006) criticam esta dicotomia entre uma geografia humana e a Geografia Física, apontando para problemas epistemológicos que envolvem essa cisão que na prática, segundo os autores, negligencia a missão original integradora da ciência geográfica.

Neste sentido, trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos [...] devemos compreender o trabalho de campo como uma ferramenta a serviço dos geógrafos, desde que articulada com a teoria, capaz de possibilitar a conexão da empiria com a teoria (Alentejano; Rocha-Leão, 2006, p. 53).

Há uma preocupação com a teoria e o com o método na utilização dessa ferramenta, para ultrapassar as primeiras aproximações em busca de compreender o espaço geografia, o conceito de paisagem representa esse momento em que se tem o contato com o objeto pesquisado. Podemos propor uma análise próxima a trazida pelos autores em relação a Geografia, para a extensão universitária, guardando as devidas diferenças. É fundamental ter uma preocupação com a teoria, a forma e os métodos que envolvem a extensão, esse movimento deve ultrapassar o mero contato com a comunidade externa e passar a ser parte de uma dinâmica que favorece o estabelecido através do princípio da indissociabilidade.

A entrada da extensão no currículo dos cursos de Geografia, se levada por um caminho realmente extensionista, pode contribuir para que todos os princípios constitucionais que formam a Universidade se desenvolvam. Ao ter um diálogo permanente e horizontal com a comunidade externa, abre-se caminho para a troca de informações que pode beneficiar tanto a Universidade e seus pesquisadores quanto os grupos da comunidade externa. O desafio é atingir esse ponto de incluir ações extensionistas nas pesquisas, quando o objeto permitir, sem perder o foco do problema que Serpa (2006) e Alentejano e Rocha-Leão (2006) apontam, o empirismo, devendo considerar a teoria e o método como fundamental para a produção do conhecimento.

Quando afirmamos que os trabalhos de campo desenvolvidos na geografia carregam consigo um caráter extensionista, não estamos afirmando que cumprem todos os critérios para ser considerados extensionistas e sim apontando para uma análise de que historicamente essa técnica foi utilizada, por algumas das diversas geografias produzidas, para o diálogo com comunidades, grupos sociais em geral, principalmente com esse contato sendo essencial para a complementação da leitura do espaço geográfico. Além disso, o trabalho de campo é essencial para a execução da extensão, com responsabilidade científica, para além do assistencialismo.

A curricularização da extensão pode contribuir para o desenvolvimento dessa e de outras metodologias centrais para a produção do conhecimento geográfico, principalmente se considerarmos a extensão desenvolvida através do diálogo horizontal com a comunidade externa, com seus saberes e formas de agir no mundo sendo respeitados. Dessa forma, considerando as correntes críticas da geografia, esse aprofundamento das ações extensionistas que a curricularização pode trazer pode contribuir com o uma geografia combativa, com a teoria cada vez mais ligada na realidade.

3.3 - Instituto de Geografia extensionista: caminhos para a curricularização nos cursos de Geografia

No caminho de construção de uma efetiva política extensionista no Instituto de Geografia e nos seus cursos, é importante compreender o papel dos vários atores envolvidos com a extensão da Unidade. Desde a origem do primeiro curso, a licenciatura em Geografia, as atividades acadêmicas foram desenvolvidas com algumas

características do que compõem o escopo do que atualmente chamamos de atividades extensionistas.

Dessa forma, buscou-se ouvir discentes egressos do curso de Geografia, servidores técnico-administrativo e docentes do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, que acumulam experiências relacionadas a extensão universitária. Nosso objetivo consistiu em estabelecer um diálogo sobre o cenário atual da extensão na UFU e sobre o potencial da extensão para a formação em Geografia. Os depoimentos não foram obtidos com objetivo de criação de um manual de instruções para a curricularização no curso de Geografia, mas para estimular os debates que podem contribuir para as discussões relacionadas a extensão.

Nesse processo de discussão sobre o impacto da participação em ações de extensão na formação dos discentes do curso de Geografia da UFU foram realizadas 6 entrevistas com discentes egressos. Para tanto, é importante considerar que: todos tiveram formação iniciada após a aprovação da Resolução nº 04 de 2009 (Política de Extensão), entre 2012 e 2017; dois dos entrevistados tiveram a formação finalizada após a aprovação da Resolução 25 de 2019 (atual Política de Extensão); todos tiveram participação em ações extensionistas, sejam institucionais (com iniciativa da própria Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFU), no Programa de Educação Tutorial da Geografia (PET-GEO) ou em atividades autônomas (liderados por docentes e/ou técnicos da UFU vinculados aos laboratórios) sem vínculo com programas institucionais e, por fim; 5 dos 6 entrevistados estavam vinculados a instituições de ensino básico desenvolvendo atividade docente, tanto da rede pública quanto da rede privada.

Os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia foram selecionados como um grupo para discutir a extensão, devido sua formação e experiências representarem indicativos fundamentais da importância da extensão universitária na trajetória acadêmica e profissional dos discentes. Entre as questões discutidas com o grupo dos egressos, estão: as características das atividades que participaram enquanto discentes; a concepção de extensão; o contato com as políticas extensionistas da UFU; o papel da extensão na formação enquanto profissional em Geografia; a execução de atividades em parceria com a UFU após a formação e; as lacunas na formação relacionadas a extensão.

O Quadro 6 apresenta o perfil dos egressos do Curso de Geografia da UFU entrevistados:

Quadro 6 – Perfil dos egressos do Curso de Geografia entrevistados

Nome	Ingresso na Geografia	Formação na Geografia
Ana Flavia Borges Oliveira	2012	2015
Henrique Caetano Vian	2017	2021
Lucca Alfinito Felipe	2012	2015
Mateus Moreira Amaral	2013	2018
Mauricio Aquilante Policarpo	2012	2016
Tatiana Silva Souza	2014	2017

Fonte: Próprio autor

Entre os egressos entrevistados estão Mateus Moreira Amaral, Henrique Caetano Vian e Tatiana Silva Souza, que fizeram parte do PET-GEO da UFU. Suas experiências em um programa estruturado a partir de uma concepção da indissociabilidade pode contribuir para o movimento de construção de um currículo extensionista no curso de Geografia.

Vian (2023) relatou que participou do PET, um grupo voltado justamente para o tripé da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ele mencionou que várias ações foram voltadas para a comunidade externa, especialmente para alunos de ensino médio que prestariam vestibular e ENEM. O grupo trabalhou em uma interrelação entre extensão e ensino, focando em projetos de inserção e introdução à universidade para jovens de escolas públicas municipais e estaduais de Uberlândia (informação verbal).¹⁵

A egressa Souza (2023), também fez parte do PET por aproximadamente três anos e meio, de 2014 até a metade de 2018. Ela destacou que o PET é um programa baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que lhe proporcionou uma ideia clara do que é a extensão e a oportunidade de trabalhar dentro desse projeto (Informação verbal).¹⁶

Amaral (2023) também destacou que o PET é fundamentado neste tripé. A partir de sua experiência, considera que o Programa tinha uma função específica, mas, com o tempo, passou a ser mais voltado para a formação de pesquisadores e professores. Amaral observou que, dentro do PET, algumas atividades eram classificadas como extensão e que acredita que essas atividades realmente cumpriam esse papel (Informação verbal).¹⁷

¹⁵ Entrevista concedida por Henrique Caetano Vian em 05/12/2023.

¹⁶ Entrevista concedida por Tatiana Silva Souza em 07/12/2023.

¹⁷ Entrevista concedida por Mateus Moreira Amaral em 07/12/2023.

As experiências dos discentes egressos do curso de Geografia com o PET, um programa estruturado e com ampla atuação em atividades que busca a indissociabilidade ancorado na relação entre ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir em um movimento de construção do currículo extensionista do curso de Geografia. Ao longo de sua história, de quase 30 anos, muitas atividades e formas de se relacionar com a comunidade e de formar os discentes por meio das atividades foram desenvolvidas. Para além dessas questões, outro item de destaque relativo a execução de atividades de extensão tem relação com o financiamento das atividades, sendo que o PET tem discentes bolsistas e outros recursos que contribuem para o desenvolvimento e estabelecimento das atividades.

Ao discutir os impactos que a extensão pode ter na formação de um graduando e futuros profissionais em Geografia, Amaral (2023), Souza (2023) e Vian (2023), argumentam que:

Eu diria que sim, porque tanto o ensino quanto a extensão, mas falando da extensão mais, eu acho que é na extensão em que se fura um pouco a bolha universitária. Eu acho que a extensão passa um sentido de convivência, de comunidade muito maior do que pesquisa e ensino, de forma geral. Só fazendo um pequeno parêntese, uma das maneiras de talvez eu me fazer entender um pouco melhor, quando eu já tinha me formado na universidade e fui trabalhar eu lidei muito melhor com as pessoas por causa desse contato diferente que eu tive na extensão, pelo entender diferentes opiniões, diferentes formas de viver e não ter dificuldade na atuação profissional, seja na geografia ou fora dela. E um dos fatores que eu fiquei analisando depois de eu ter sido julgado como um bom profissional é a capacidade de lidar com as diferenças de uma maneira harmoniosa, de entender situações que os alunos passavam em sala, mas que ia para muito além da sala de aula. Tudo bem que não fazia parte exatamente das minhas obrigações, mas o toque, digamos, mais humano com o aluno veio dessa extensão. (Amaral, 2023, informação verbal)

Tenho certeza absoluta, absoluta mesmo, se acredito que o conhecimento não pode ficar limitado à universidade, ele também não pode nascer apenas na universidade, acho que a gente precisa valorizar todos os saberes, e eu tenho plena certeza que o maior contato tanto da comunidade externa com a UFU, como da UFU com a comunidade externa, estabelecer realmente um elo, uma rede, uma ligação, seria benéfico para ambos os lados. Até também para desmistificar um pouco essa ideia da universidade como algo distante, algo como só um grupo seleto de pessoas pode ter acesso, pode ter oportunidade, ou a universidade, como também, né, a toda poderosa, e só ela detém o conhecimento, só ela detém todos os saberes, então acredito que é mais do que fundamental uma proximidade para conhecer todos esses saberes, todas essas vivências, o tanto que tem a

contribuir, o quanto que nós temos pessoas formadas socialmente mesmo, que às vezes não tiveram oportunidade de acesso à universidade, mas tem uma contribuição muito rica, em todos os aspectos, em todas as áreas, em todos os sentidos, assim, acho que tem muito, muito a colaborar. (Souza, 2023 informação verbal)

A extensão é a chave essencial para que nós não nos distanciemos da comunidade externa, que é uma coisa que acontece com muita frequência dentro das universidades. Muitas vezes o cotidiano universitário, ele é restrito àquilo que é desenvolvido dentro da universidade e ele se fecha nesse sentido. Então, a extensão, ela tem esse caráter de promover uma mudança e até exercer a função social da universidade [...] É interessante essa questão, porque, de fato, a extensão, ao mesmo tempo em que ela leva aquilo que existe de dentro da universidade para a comunidade externa, ela também tem essa função de trazer, né, de criar um diagnóstico, ver, conhecer realidades que são distintas muitas vezes e que engrandecem muito na formação, sobretudo do geógrafo. Então a extensão tem esse caráter também de ir a campo, conhecer a realidade do que se é estudado muitas vezes e a realidade também que muitas vezes pode retornar e ser de certo modo repaginada e inserida em novos projetos para realizações futuras de pesquisa e também atividades de ensino. Então, dentro da geografia, eu creio que isso é muito interessante. (Vian, 2023, informação verbal)

No mesmo sentido, uma das características destacadas pela extensão universitária ao longo dos anos foi a de possibilitar uma aproximação da realidade da população dos locais de atuação da Universidade. Considerando que os egressos atuam como geógrafo(a), professor(a) de geografia, buscamos compreender se e como suas experiências com a extensão contribuíram para um olhar mais apurado sobre os problemas sociais. Ademais, de que maneira o Instituto de Geografia pode agir para melhorar a formação em extensão e nas atividades extensionistas.

A resposta, Vian (2023) aponta que um dos caminhos pode ser o trabalho a partir do diálogo com aquilo que já é produzido dentro do Instituto, levando para a comunidade externa por meio de uma coordenação, articulado aos melhores métodos para tal. Por outro lado, destacando as lacunas identificadas em sua formação relacionada à extensão, Souza (2023) apresenta que

Relacionada à extensão, essa lacuna que eu sinto, tem mais a ver com a extensão ou talvez com o estágio, mas eu sinto que como a geografia tem essa dupla modalidade, a licenciatura e o bacharelado, eu sinto que o bacharelado ele tem um contato muito distante com a extensão, quase que inexistente assim, ou quase que imperceptível esse contato, sendo que nós, como geógrafos, poderíamos colaborar e ajudar em muitos problemas sociais, urbanos, problemas ambientais, ou mesmo na minha área, que é mais a Geografia Urbana ou Planejamento

Urbano na elaboração e execução de um plano diretor, uma coisa que não aconteceu. Então, eu sinto que existe um distanciamento muito grande e eu sinto que ficou uma lacuna para mais essa área do bacharelado mesmo, sabe, de não conhecer, não saber o que realmente acontece, não entender, às vezes, a demanda da população, ou mesmo, às vezes, não de mostrar para a população que o geógrafo tem um papel importante, um trabalho importante a ser executado na sociedade. Se tivesse uma aproximação maior com a extensão, a gente poderia sanar algumas necessidades. (Souza, 2023, informação verbal)

Para Souza (2023) as lacunas na formação relacionada à extensão dizem respeito à diferença entre as modalidades de licenciatura e bacharelado em Geografia. O contato muito distante com a extensão, quase imperceptível, apesar de o campo da Geografia ter o potencial de colaborar e ajudar na resolução de problemas sociais, urbanos e ambientais, como na elaboração e execução de planos diretores, é algo que não foi experimentado durante a sua formação.

O aparente distanciamento do curso de Bacharelado em Geografia das práticas extensionista constitui um desafio a ser enfrentado no processo de curricularização da extensão. Diversificar as abordagens, explorar novos temas e metodologias pode representar novas formas de se fazer a Geografia, e isso vale para todas as modalidades. É importante ressaltar que as atividades de extensão não devem ser desenvolvidas apenas em escolas da educação básica, já que existem inúmeras possibilidades para a realização da extensão no município e na região.

No mesmo sentido, ao dialogar sobre a participação dos egressos em atividades extensionistas, questionando sobre possíveis lacunas que identificaram em relação a sua formação relacionada a extensão, obteve-se respostas diversas, mas similares, ligadas a necessidade de uma maior divulgação e integração das atividades de extensão desde o início do curso.

Amaral (2023) observou que, embora houvesse iniciativas de extensão, elas não eram amplamente disseminadas entre os estudantes. Como resultado, poucos alunos realmente tiveram contato com esse tipo de projeto. Ele enfatizou a necessidade de aumentar a quantidade de oportunidades de extensão para que mais alunos possam se beneficiar delas (Informação verbal).

As lacunas apontadas pelos discentes egressos são pertinentes para o entendimento da questão e poderão ser solucionadas, ou melhor dimensionadas, na reconstrução de um novo PPC, trazendo a inserção da extensão, planejada e organizada para estabelecer os diálogos necessários entre a Universidade e as comunidades.

Além dos três egressos que fizeram parte do PET da Geografia, foram entrevistados dois dos discentes egressos que tiveram relação com a ação de extensão institucional Ações Afirmativas Integradas da Universidade Federal de Uberlândia (AFIN-UFU), Lucca Alfinito Felipe e Mauricio Aquilante Policarpo. Ademais, destacamos as experiências da egressa que participou de atividades de extensão a partir do Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP) do IG, Ana Flavia Borges de Oliveira.

Na discussão sobre possibilidades e lacunas da extensão no IG e nos currículos do curso de Geografia, Policarpo (2023) destacou a necessidade de incluir mais oportunidades de extensão no currículo do curso de Geografia. Ele mencionou que muitas atividades de extensão são vistas como atividades exclusivas para professores e sugeriu que um novo currículo poderia evidenciar mais claramente a importância da extensão universitária na formação profissional dos estudantes. Conhecer melhor os programas de extensão, como o AFIN, ajudariam a fortalecer essa ligação entre ensino e prática (Informação verbal) ¹⁸.

No mesmo sentido, as respostas de Borges (2023) e Felipe (2023):

Eu acho que falta levar esse conhecimento do que é extensão já desde o primeiro período, para os meninos do primeiro período. Quando eu fui chamada para um laboratório, foi quase ali finalizando a licenciatura. Então, não tinha conhecimento do que era extensão. Então, acho que falta essa questão de divulgação, chamar os meninos do primeiro período para uma roda de conversa, mostrar quais as possibilidades para já ficar desde ali. Então, falta essa divulgação e questão de trazer a lei para mostrar o que é. (Oliveira, 2023, informação verbal).¹⁹

Ah, uma coisa que eu acho que é interessante é que eu só fui participar da extensão no fim da minha graduação. Eu acho que o momento que você faz a extensão também é importante, sabe? Eu acho que talvez se eu tivesse feito uma extensão antes, nos primeiros períodos ou no meio da graduação, eu teria buscado outros projetos de extensão para participar. Eu participei nos dois últimos períodos da geografia na extensão [...] Eu acho que a lacuna que eu enxergo, de forma geral, na atividade extensionista na UFU, é a pouca diversidade de programas que a gente tem contato durante a nossa formação. O AFIN também, você tinha um monte de gente de várias áreas, né? Gente das Sociais, da Química, da Física. Então, você tinha uma mistura ali. Mas eu vejo que a maioria das atividades extensionistas, elas ficam muito restritas ao curso e a alguma coisa que é muito comum de ser realizada por aquele curso. E não alguma atividade que fuja do padrão, sabe? Que

¹⁸ Entrevista concedida por Maurício Aquilante Policarpo em 04/12/2023

¹⁹ Entrevista concedida por Ana Flávia Borges de Oliveira em 12/12/2023.

mostre uma nova possibilidade de atuação enquanto graduado depois. (Felippe, 2023, informação verbal).²⁰

A fala dos egressos evidencia a necessidade de uma maior divulgação das oportunidades de extensão desde os primeiros períodos do curso. A falta de conhecimento sobre essas atividades pode limitar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, reduzir o impacto positivo que a extensão universitária pode ter em sua formação acadêmica e profissional. É sugerido que a realização de rodas de conversa e a apresentação das possibilidades de extensão desde o início do curso poderiam fomentar um ambiente mais participativo e informativo, conforme regulamentado por leis e políticas educacionais. Com o processo de curricularização em curso, é necessário considerar a necessidade de introduzir a extensão universitária já no início do curso, como uma disciplina para introduzir a extensão. Algumas falas dos egressos são no sentido de terem tido contato com a extensão apenas nos últimos períodos do curso e, por ser uma atividade que mudou as suas perspectivas em relação à geografia, em relação à cidade de Uberlândia, seria mais proveitoso para a formação se tivessem tido o contato no início do curso.

É importante que os estudantes participem de todas as etapas de ações extensionistas para aumentar a potencialidade das atividades. Ao participar desde a elaboração, tem-se o contato com a política de extensão e outros documentos que fazem um aprofundamento sobre o que representa uma atividade de extensão. Em geral, os diversos egressos entrevistados participaram da elaboração ou do planejamento das etapas das ações, o que pode ter levado a um entendimento mais aprofundado sobre as características da extensão, em um momento em que essa não era obrigatória.

Os egressos que compuseram o grupo entrevistados atuam como docentes no Ensino Básico e/ou estão cursando pós-Graduação em Geografia. Dessa forma, foi feita um questionamento a respeito de temas ou abordagens que acham interessante para a abordagem do curso de Geografia na Escola.

Essa questão de levar a universidade para dentro da escola é importante para os meninos ter essa visão de que eles podem sim entrar numa universidade, porque hoje em dia eles acham que não. A gente pode entrar lá dentro? Tem que pagar? Eles acham ainda que tem que pagar. (Oliveira, 2023, informação verbal)

²⁰ Entrevista concedida por Lucca Alfinito Felippe em 05/12/2023.

E aí a gente viu o quanto que a universidade, ela era longe da realidade desses estudantes. Tinha aluno pra gente que perguntava se eles podiam usar a biblioteca, entrar na biblioteca. Pode folhear ele, sentar, ler. Só não pode levar porque tem que ser o da universidade, mas eles achavam que a UFU só podia entrar na UFU quem era estudante da UFU, né, e a gente sabe que por mais que a política de inclusão na universidade tenha melhorado, e ainda bem que melhorou, ainda está muito aquém da realidade brasileira, né, e mesmo a gente falando de uma cidade de classe média alta, né, que Uberlândia é uma cidade muito rica, e aí fica essa, esse ponto de interrogação na nossa cabeça, né, por que que a UFU, mesmo sendo tão rica, né, mesmo tendo tanto projeto, tem pessoas ainda que acham que a universidade é só para quem tá lá cursando. E aí, quando o cursinho começou a existir, para nós, principalmente para mim, assim, eu comecei a ver a realidade onde eu estava inserido, sabe? (Policarpo, 2023, informação verbal)

Na fala dos egressos, é apontada a necessidade de uma maior integração entre a universidade e as escolas. Ao levar a universidade para o interior das escolas, principalmente as periféricas, os alunos do ensino básico podem desenvolver uma compreensão mais realista sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior público, bem como de conhecer outros aspectos da Geografia, que não cabem no currículo da educação básica.

A necessidade deste movimento de aproximação, como destacado pelos egressos, é fundamental. Para que isso possa ocorrer de forma positiva, é pertinente que as atividades extensionistas sejam curricularizadas, e que sejam pensadas de forma a dialogar com diversas escolas no município, não somente as escolas próximas a UFU.

Em relação aos egressos extensionistas que atualmente atuam como professores(as) no Ensino Básico, uma questão surgida sobre a relevância da participação nessas atividades de extensão para sua atuação profissional atual, levou a uma importante análise.

Eu falo até em questão de desenvolvimento pessoal, de eu me desenvolver dentro de sala de aula. Para mim, eu achei muito importante porque eu tive contato com eles mais do que eu tive no estágio, em questão de estágio, estágio supervisionado. Então, o Projeto de extensão Contação de Histórias me ajudou muito agora que estou atuando em sala de aula, porque eu também trago a Contação para os meus alunos. Então, para mim, eu achei muito importante nessa questão. (Oliveira, 2023, informação verbal).²¹

²¹ Entrevista concedida por Ana Flávia Borges de Oliveira em 12/12/2023.

A egressa destaca a importância e a relevância das atividades de extensão universitária não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos no curso de Geografia. A participação nas atividades de extensão proporcionou uma experiência prática rica, uma das atividades que ela realizou durante a extensão se mostrou valiosa em sua atuação atual como professora, ao ponto de ela incorporar essa técnica em suas próprias aulas. Isso sugere que as atividades de extensão podem oferecer oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas inovadoras e eficazes, que podem ser diretamente aplicadas no ambiente de sala de aula.

Como visto, no processo de discussão sobre impactos da extensão na formação de um graduando em Geografia, é importante considerar diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante. Felipe (2023) enfatiza que:

a extensão, ela é importante pra formação do graduando, porque ele entende, de fato, que o retorno que ele pode dar para a sociedade, a partir da sua formação, não é só ser um profissional. É você poder participar de várias outras ações, que é universidade e pós-universidade, depois de formado, permitem de você atingir a sociedade, não só sendo uma mão de obra qualificada e eficiente. Eu acho que cria esse senso de sociedade na pessoa que participa, porque a extensão é sempre muito marcante, esse sentido de coletivo, esse sentido de sociedade, de retorno. (Felipe, 2023, informação verbal)

Como apontado, a extensão vai além de formar discentes pensando apenas nas dimensões acadêmica e profissional, para executar tarefas estabelecidas. A extensão permite uma certa sensibilização em relação aos fenômenos sociais, que pode levar a uma busca por uma contribuição à sociedade. A divulgação das atividades para fora das universidades também é relatada ao tratar sobre a possibilidade de desenvolvimento de mais parcerias, incluindo a escolas que os discentes egressos trabalham.

Eu acho que uma coisa muito importante é a divulgação. Nenhuma escola vai saber de questões, de programas que não são divulgados. E eu percebo que muitos desses programas são divulgados só dentro da própria universidade, da própria instituição, e não ultrapassam o muro, né? Então, acho que a primeira coisa é a divulgação. Acho que a segunda coisa seria atividades extensionistas, que é claro, que sempre precisa de uma coordenação e uma mediação de um professor ou de um coordenador, mas atividades que pudessem ser propostas pelos próprios graduandos, né? De ação efetiva em escolas, né? Propor, sei lá, escola sempre tem essas datas que são marcantes, como dia do

meio ambiente, dia da água, dia da reciclagem. Criar programas que fossem constantes. (Felippe, 2023, informação verbal)

Ao sugerir que a criação de programas contínuos, que possam se tornar tradicionais, como a organização de eventos anuais em escolas públicas pelo curso de Geografia da UFU, Felippe (2023) apresenta a ideia, como uma possível forma de fortalecer as relações entre universidade e a comunidade externa. Nesse cenário, como destacado, é importante a participação e protagonismo dos estudantes para consolidação das ações de extensão.

Ao discutir o que pode representar o processo de curricularização da extensão, Policarpo (2023) destaca que essa é uma grande oportunidade para inserir “essas atividades de extensão no currículo. e, ao mesmo tempo, valorizar elas, não só como uma algo a mais, porque é isso que as pessoas talvez vejam. Não, eu acho que a extensão bem feita é uma extensão que é feita com o tempo” (Policarpo, 2023, informação verbal). Percebe-se, através das falas dos egressos entrevistados o potencial que envolve o diálogo entre os/as proponentes na Universidade com os egressos que foram extensionistas, pois apesar de não terem executado ações em parceria com a UFU, após formados, demonstram interesse em trabalhar com atividades extensionistas articulados com o curso de Geografia. Essa aproximação e o forte vínculo desse grupo da comunidade externa com a UFU, pode ser considerada facilitadora na construção e no desenvolvimento de redes. Dessa forma, nos parece que é estratégico para as Unidades Acadêmicas e para os cursos, constituírem e manterem levantamentos de informações a respeito das pessoas (incluindo especial atenção aos egressos), entidades da sociedade civil, órgãos públicos e movimentos sociais dispostos a construir ações extensionistas.

Em relação ao grupo dos discentes egressos, é possível notar que suas falas refletem um certo padrão sobre a percepção do que é a extensão. Consideramos que esta visão está associada ao envolvimento, a participação e o comprometimento desses indivíduos com a extensão realizada de forma significativa.

Outro importante dado, é que parte dos entrevistados não tiveram contato com o texto das resoluções que aprovaram a Política de Extensão então vigente, porém, como participaram ativamente do processo de constituição das ações de extensão, demonstram um conhecimento sobre as definições e diretrizes da extensão na universidade. Os participantes vinculados aos programas institucionais citaram que parte do processo que

envolveu sua seleção teve uma exposição da equipe organizadora sobre a extensão e suas diretrizes.

Em geral, as apresentações das concepções sobre a Extensão Universitária foram orientadas para destacar a relação da Universidade com a comunidade externa. Esse fato pode ser considerado importante, por não haver falas dos entrevistados ligando a extensão a uma visão assistencialista. Esse movimento representa um avanço em relação a concepção de extensão, colocando a extensão enquanto componente que integra os objetivos da Universidade.

Podemos afirmar, com base nas respostas dos egressos, a importância da participação dos discentes em todas as etapas que envolvem a extensão, desde a seu planejamento inicial, pois esta participação permite um maior alinhamento às Diretrizes extensionistas das Universidade Federal de Uberlândia. Portanto, a dimensão formativa da participação discente, vinculada aos processos de aprendizagem, gera possibilidades de uma formação integral que envolve o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Para que um projeto que envolva a extensão seja efetivo e contribua com a universidade e os cursos alcancem seus objetivos, é necessário o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Nesse cenário, a participação do segmento técnico-administrativo nas atividades de extensão contribui para o seu estabelecimento enquanto uma das atividades centrais da Instituição. Entre os grupos escolhidos para as entrevistas, estão o segmento técnico-administrativo do IG.

O técnico administrativo Tulio Alves Santana atuou como servidor do Instituto de Geografia entre os anos de 2019 e 2021. No período, Santana (2024) participou da equipe executora e coordenou eventos de extensão em sua área de atuação (Engenharia de Agrimensura e Cartográfica), além de ações relacionadas ao Programa AFIN, no Campus Monte Carmelo, da Universidade Federal de Uberlândia (Informação verbal)²².

Além disso, Santana (2024) identificou que um dos principais desafios para executar atividades de extensão como técnico-administrativo é a questão dos recursos. Ele observou que toda ação extensionista precisava de financiamento e era recorrente a dificuldade para alcançar os valores necessários. Embora ele pessoalmente tivesse a disponibilidade para trabalhar com a extensão, percebeu que muitos de seus colegas enfrentavam demandas significativas que dificultavam essa possibilidade. Santana

²² Entrevista concedida por Tulio Alves Santana em 21/03/2024.

também destacou que, enquanto a extensão traz benefícios evidentes para outros grupos, isso nem sempre é evidenciado para os técnicos. O mesmo sente que a contribuição da categoria nas atividades de extensão não é amplamente reconhecida ou valorizada e que existem restrições no organograma institucional, que muitas vezes impedem a participação dos técnicos em posições relevantes dentro do contexto da extensão (Informação verbal).

Em relação sobre como a experiência com a extensão transformou sua atuação profissional, Santana (2024) destaca que:

Para mim, a experiência me transforma de muitas formas. Primeiro enquanto ser humano, porque a ação extensionista, esse contato com a comunidade, e principalmente porque eu começo na linha de frente com a extensão, principalmente no período da pandemia, desenvolver ações para que a gente conseguisse alcançar uma comunidade que estava com bastante vulnerabilidade. Então, ver que a gente estava fazendo alguma coisa no âmbito... Na verdade, naquela época, no âmbito do ensino, já que eu trabalhava no Afim, e também de um curso de elaboração de mapas à distância também, que teve pessoas do Brasil inteiro, inclusive esse também ficou registrado. E eu vi que, tipo, a gente tá num período pandêmico, a gente não pode sair de casa, mas as pessoas que minimamente tinham acesso a computador conseguiram, assim, ser contempladas. Infelizmente, não foram todas, mas conseguiram. Então, naquele momento, ver os resultados e ver as pessoas sendo acolhidas de alguma maneira foi algo que me impactou demais. E também até pra entender o que era extensão. Acho que um dos grandes ganhos pra mim foi o próprio conceito, né? Porque até hoje a gente observa nesse processo de curricularização que poucas pessoas entendem o que é extensão e é por isso que é uma dificuldade em muitas instituições a curricularizar porque as pessoas não sabem exatamente o que é, não estudaram sobre isso. Sabem muito bem o que é pesquisa, mas a extensão ainda é uma coisa que está muito por fora. Acho que ter aprendido esse conceito e também ter participado minimamente de uma transformação social, acho que me deixou bastante feliz e realizado. E, além disso, eu deixei de ser técnico para ser professor. E aí, por exemplo, hoje, como professor, eu também sou coordenador de um curso superior, que também passou pelo processo de curricularização da extensão. Então, essa visão que eu tenho hoje, a maturidade profissional que eu tenho, começa dali. Na verdade, talvez tenha começado de quando eu fui bolsista de extensão, em 2013/2014, mas atuar como coordenador nos projetos de extensão também, óbvio, que me colaborou bastante para a minha carreira. (Santana, 2024, informação verbal)

A experiência destacada evidencia a forma como a participação em atividades de extensão universitária pode ter um grande impacto na trajetória pessoal e profissional de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica, inclusive os técnico-

administrativos. A questão apontada sobre as atividades de extensão desenvolvidas na pandemia e os seus impactos sociais, permite um olhar sobre outra dimensão da extensão universitária, com potencial transformador do ser humano, tanto os representantes da comunidade acadêmica envolvidos quanto os membros da comunidade externa.

Dessa forma, a observação de que a falta de entendimento sobre o que realmente constitui a extensão universitária pode representar uma barreira para a sua curricularização da extensão e para a sua efetivação, o que leva a uma reflexão sobre a necessidade de uma formação em extensão. Mesmo estando cunhado na Constituição Federal, ainda existe a necessidade de avanços significativos para que a extensão universitária ocupe o espaço que merece no interior das instituições.

A participação e o envolvimento do segmento técnico administrativo é fundamental para que as metas estabelecidas para a extensão curricularizada sejam cumpridas. Dessa forma, é preciso considerar como o segmento está inserido nas atividades universitárias, não somente nas atividades de extensão. O desafio da construção permanente de uma universidade democrática, em que todos os segmentos podem construí-la, pode estar relacionada com o engajamento dos segmentos em suas atividades. Outro desafio, é redução do número de servidores é:

Nos últimos quatro anos, considerando o não atendimento das pactuações realizadas junto ao MEC para a redistribuição de novas vagas para a expansão de novos cursos na UFU, observa-se que o contingente de técnicos administrativos reduziu em aproximadamente 5%, tendo em vista as extinções dos cargos dos níveis “A” e “B” e de alguns cargos nível “C”, bem como a extinção de determinados cargos efetivos vagos e que vierem a vagar de níveis “C”, “D” e “E” conforme Decreto nº 10.195, de 2019.(UFU, 2022b, p. 59)

Os dados apresentados ilustram um cenário de redução e extinção de cargos dos Técnicos Administrativos em Educação, que pode reduzir o potencial de execução das atividades acadêmicas, além de levar a diversos outros problemas. Assim, é preciso pensar a universidade e sua estrutura, no movimento de pensar a extensão.

Ao longo do processo de análise do conjunto de dados sobre a extensão no Instituto de Geografia, pode-se perceber diversos estágios em que se encontram as ações extensionistas executadas na unidade. Enquanto algumas ações apresentam-se como pontuais, sendo executadas mesmo que mais de uma vez, de forma isolada e não

vinculada a atividades mais amplas como programas de extensão, projetos de pesquisa ou ensino, outras apresentam-se articuladas e consolidadas.

Nesse sentido, relevante observar o histórico das ações de extensão no IG, no período anterior ao SIEX. Esses fatos, motivaram a escolha de duas docentes do Instituto de Geografia para realização de entrevistas, pois compreender a forma como foram estabelecidas conexões e articulações, pode ajudar no processo que envolve o fortalecimento da extensão universitária por diversos meios, entre eles a inserção da extensão no currículo. Esse processo deve ser realizado de uma forma que as atividades sejam realizadas de maneira articulada, não apenas para o cumprir as determinações legais, mas como um potencial para fortalecimento da relação universidade e a sociedade. A seguir segue um quadro 7 apresenta os docentes do Curso de Geografia e Geologia da UFU entrevistados:

Quadro 7 – Docentes do Instituto de Geografia da UFU entrevistados.

Nome	Ano de Ingresso	Cursos de atuação	Área
Adriany de Ávila Melo Sampaio	2003	Licenciatura em Geografia (Campi Uberlândia)	Ensino de Geografia
Beatriz Ribeiro Soares	1976	Licenciatura e Bacharelado em Geografia (Campi Uberlândia)	Geografia Humana e Regional
Filipe Goulart Lima	2017	Geologia (Campi Monte Carmelo)	Geologia

Fonte: Próprio autor

A Professora Beatriz Ribeiro Soares destacou a significativa contribuição da Universidade Federal de Uberlândia e do curso de Geografia para o desenvolvimento de Uberlândia. A docente atuou como tutora do PET da Geografia por quase 20 anos, tendo desenvolvido diversas atividades de extensão. Segundo Soares (2024), inicialmente, no período de sua formação, a Universidade contribuiu com serviços básicos como odontologia, advocacia e medicina. No entanto, com o tempo, à medida que a universidade e seus docentes se organizavam e se qualificavam, a influência em relação a cidade crescia, fez evoluir as práticas extensionistas da universidade. A Professora ressaltou a importância de projetos, como a professora Denise Labrea, para entender como a prestação de serviços da universidade impactou a cidade e como essas ações mudaram a dinâmica urbana. Ela observou que várias práticas extensionistas,

realizadas por docentes, contribuíram significativamente para a transformação da cidade de Uberlândia. (Soares, 2024, informação verbal)²³

Além disso, Soares (2024) destacou uma das ações com grande impacto, que demonstra como a Geografia e a UFU contribuem com a região, com a elaboração de planos diretores em municípios da região, como são os casos de Araxá-MG, Tupaciguara-MG, Sacramento-MG, Rio Quente-GO e Prata-MG. Esses projetos eram realizados em colaboração com outras áreas de conhecimento, como a Arquitetura, o Direito e a Economia, exemplificando o caráter interdisciplinar das ações extensionistas.

Em uma visão retrospectiva, Soares (2024) destaca o impacto de diversos docentes do curso de Geografia da UFU que tiveram atuação em atividades de extensão. Ela destacou a contribuição da Professora Vera Lúcia Salazar Pessoa, que trabalhou com modernização agrícola e foi a primeira Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET-GEO). A Professora Denise Labrea, que na década de 1990, contribuiu com ações de extensão que envolviam o planejamento urbano e os transportes, que impactou significativamente a sociedade ao desenvolver projetos com a Prefeitura de Uberlândia e promover grandes mudanças na cidade.

Além disso, Soares (2024) mencionou o Professor Ireneu Antônio Siegler, que desenvolveu diversas atividades extensionistas e chegou a atuar como Secretário de Meio Ambiente do município de Uberlândia. Outros docentes extensionistas citados, como a Professora Marilena Schneider e a Professora Marlene Teresinha de Muno Colesanti, contribuíram com ações para a área ambiental, demonstrando preocupação com questões sociais. No mesmo sentido, destaca o trabalho do Professor João Cleps Junior, que atuou junto aos movimentos sociais e os professores Roberto Rosa e Jorge Brito, que desenvolveram projetos voltados para o sensoriamento remoto e o geoprocessamento. Na área de ensino, destacou a participação da Professora Vânia Rubia Farias Vlach, que desempenhou um papel fundamental ao se conectarem com as escolas, promovendo um diálogo com a universidade.

Um movimento que poderá contribuir para a estruturação da extensão no curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia é o de valorização da memória. Mesmo em outro contexto, o curso de Geografia desenvolveu inúmeras atividades com caráter extensionista, que vão sendo esquecidas pela falta de registros. Dessa forma, é

²³ Entrevista concedida por Beatriz Ribeiro Soares em 11/03/2024.

fundamental uma ação que construa um diálogo com os docentes, discentes e técnicos que compuseram o IG no período anterior a implantação do SIEX.

O depoimento da Professora Beatriz Soares, destaca o quanto o curso de Geografia esteve conectado com a cidade de Uberlândia e a região através de projetos de diversas áreas no interior desta ciência. O corpo acadêmico da Geografia da UFU contribuiu para o desenvolvimento do município de Uberlândia, mas também teve uma influência regional.

A Professora Adriany de Ávila Melo Sampaio foi uma das docentes ligadas ao curso de Geografia entrevistadas. Sua principal preocupação sempre foi a formação contínua de professores, uma área em que ela coordenou diversas ações de extensão. Ela mencionou que, antes mesmo de entrar no curso de Geografia, já havia sido professora na educação básica em Uberlândia, trabalhando nos anos iniciais após concluir o magistério. Durante sua graduação na UFU, procurou aplicar o que aprendia na universidade em seu trabalho como professora, sentindo uma forte necessidade de promover a formação continuada dos docentes. Nesse processo, constatou que os professores frequentemente têm pouco tempo para estudar, revisar conteúdos e preparar aulas. Ela acredita que a formação continuada funciona como uma espécie de "oxigênio" para os educadores, revitalizando-os. A experiência de levar novas ideias e práticas para a sala de aula através da extensão universitária foi, para ela, marcante e significativa, reafirmando seu compromisso com a educação e o desenvolvimento profissional dos professores. (Sampaio, 2024, informação verbal)²⁴

Ao comentar a respeito dos desafios e das dificuldades para a realização das atividades de extensão atualmente, foi destacado um elemento que é central e que havia sido apontado tanto pelo entrevistado técnico-administrativo, quanto pelas entrevistadas do segmento docente do Instituto de Geografia: a falta de recursos para realização das atividades extensionistas, inclusive para o transporte para possibilitar o diálogo com a comunidade externa, pelo desafios logísticos devido à falta de financiamento.

E a parte de realização do projeto, isso sempre foi um desafio, mas eu entendo que não é só do projeto extensão. Nós temos toda uma estrutura organizada para educação que, de fato, não dá todo o financiamento que a gente precisa. Então, muitas vezes, em projetos de extensão, os alunos não tinham recursos financeiros para ir lá no lugar da extensão. Teve editais que tinha recurso para pagar o ônibus do aluno, mas acaba sendo pouco. Recurso também de carro, pegar

²⁴ Entrevista concedida por Adriany de Ávila Melo Sampaio em 12/03/2024.

um carro da universidade e ir até o lugar da extensão. (Sampaio, 2024, informação verbal)

Ao analisar os dados no SIEX das atividades de extensão coordenadas pela Professora Adriany, no Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP-IGUFU), percebe-se que existe uma rede extensionista constituída, envolvendo docentes do IG, discentes membros do Laboratório e a comunidade externa, formada principalmente por professores e professoras do ensino básico.

É uma rede. Ajuda demais, facilita a comunicação, quando você consegue trabalhar com as pessoas. Então, como que isso foi sendo construído? Muitas pessoas foram convidadas a serem parceiros conosco. Antes, a gente sempre teve estudantes que tinham interesse em participar para que o projeto também seja de formação, né, para quem está começando, e essa parceria com os professores na educação básica. Então, uma coisa que a gente sempre, que eu aprendi, né, na minha formação também, é que a gente não vai para a escola ensinar professor. O professor, ele já é formado, ele já tem o conhecimento dele. Então, o que nós fazemos? A gente chega na escola e convida. Olha, a gente gostaria de fazer um projeto. A gente gostaria de trazer algumas coisas, mas a gente também quer ver o que vocês poderiam oferecer. Então, isso eu acho que é valorizar os profissionais que estão lá. E aí, com isso, você consegue trazer pessoas que vão trabalhar com você, que vão te trazer isso. Aí a gente tem isso em algumas escolas até, com direção, supervisão, pessoas que nos convidam para outros trabalhos, outras atividades, e que estão conosco. Muitos deles têm interesse em fazer uma pós-graduação, então acaba utilizando esse acesso para entrar na universidade se sentindo útil até dentro da academia, porque às vezes a gente vem da escola básica, a gente não tem tempo para participar de eventos, conversar com o orientador, retomar, porque fica fora da faculdade. Aí a extensão acaba sendo uma porta para convidar essas pessoas a virem. E muitas das pessoas que passaram pelos projetos já fizeram mestrado, não só comigo, gente que não fez comigo, mas que fez na UFU. (Sampaio, 2024, informação verbal)

O depoimento da Professora Adriany detalha um conjunto de atividades de extensão que foi desenvolvido pelos membros do LAGEPOP em colaboração com a comunidade externa e as relações construídas. A partir da organização das atividades, com uma adesão por parte da comunidade externa, constituiu-se uma rede extensionista, onde a comunidade acadêmica consegue parcerias para o desenvolvimento das atividades, que contribui tanto para a formação dos estudantes UFU como para os alunos das escolas e os docentes que ministram aulas.

Assim, segundo Sampaio (2024) a experiência colaborar em ações de extensão tem contribuído para que diversos participantes com envolvimento com o ensino básico

continuem seus estudos em níveis como mestrado e o doutorado, ampliando suas qualificações e perspectivas de carreira. Neste sentido, a rede de extensão pode contribuir para além de uma formação complementar, incentivando os profissionais em educação de se conectar novamente com a academia.

Assim, o fortalecimento do processo de constituição de redes de colaboração em extensão pode ser considerado um dos objetivos da curricularização da extensão. As parcerias entre a universidade e outras entidades da comunidade externa, como no caso escolas de educação básica, pode aprofundar cada vez mais a atuação da Universidade e também da Geografia.

Um dos grandes desafios das Instituições Públicas de Ensino Superior, que em certo ponto tem relação com as crises de legitimidade, apontada por Santos (2011), e em outros com o contexto político em que a educação está envolta, consiste na aparente tendência de queda do ingresso dos jovens em cursos superiores nas instituições públicas e a continuidade nesses cursos para os que entram, fato que pode ser comprovado utilizando dados em relação ao ingresso nos cursos de graduação.

O fenômeno do avanço da educação a distância pode ser constatado pelos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2022, que apontou que entre os anos de 2012 e 2022, “o número de ingressos variou negativamente 24,9% nos cursos de graduação presencial, enquanto nos cursos à distância aumentou 471,4%” (BRASIL, 2023). Outro dado relacionado a esse fenômeno é que em 2012 a participação dos ingressantes em cursos de graduação a distância representava 19,8%, enquanto em 2022 representou 65,2%. O apontamento do significativo aumento da modalidade a distância e o recuo da modalidade presencial, é indicativo da transformação da dinâmica da formação de nível superior no país e, mais do que isso, representa disputas entorno do projeto de educação no Brasil.

Como apontado no capítulo 1, a partir da efetivação e ampliação necessária das políticas que visam corrigir distorções no ingresso, como a Política de Ações afirmativas, o passo necessário é o fortalecimento das condições de permanência na universidade. Consideramos que outra importante ação tem relação com a promoção de discussões e mudanças, no sentido de dialogar com a sociedade, é entender toda a esta dinâmica. Nesse ponto, a extensão universitária se apresenta como uma possível ponte a ser fortalecida, aliada no processo que visa fortalecer a universidade enquanto importante instituição a serviço do desenvolvimento do país.

Diante desse contexto, em que a universidade pública é desafiada, temos alguns exemplos da forma que a extensão universitária, através do processo de inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação, pode ser mobilizada para contribuir para a superação dos desafios. Não como uma salvadora da Universidade, mas como mais um elemento de apoio, com potencial de por meio do diálogo produzir conhecimentos. Uma das experiências de construção curricular que pode ser considerada, se encontra no próprio Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, mais especificamente no curso de Graduação em Geologia, do campus Monte Carmelo da UFU. O curso de Geologia, junto ao curso de graduação em Medicina, foram os primeiros a completaram a curricularização da extensão no currículo na UFU. As Atividades Curriculares de Extensão (ACEs), forma de organização das atividades extensionistas da UFU, foram pensadas e integradas ao currículo considerando as diversas necessidades do curso.

O docente Filipe Goulart Lima, foi coordenador do curso de Graduação em Geologia entre os anos de 2019 e 2023, durante o processo de reformulação do PPC do curso. Ao abordar o que levou o curso de Geologia a ser um dos primeiros a ter o currículo com as atividades extensionistas aprovados, Lima (2024) destaque que:

Tinha três coisas que a gente precisava resolver. A gente adequou o nosso PPC, porque chegaram mais professores, a parte da extensão e também porque a gente teve redução de entrada de alunos de semestral para anual. Então, a gente se programou para, em 2020, já conseguir fazer a reformulação. Então, foi um planejamento do curso mesmo para cumprir o prazo de 2020. A gente tinha começado as discussões em 2019 para conseguir cumprir o prazo de 2020. (Lima, 2024, informação verbal)²⁵

Ao analisar a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) com foco na extensão universitária, o Professor Filipe explicou que o grupo enfrentou inicialmente o desafio de decidir como incorporar a extensão ao currículo.

Inicialmente, o desafio foi decidir como que ia colocar no currículo, se ia ser, um modelo que toda disciplina ia ser obrigada a ter 10% de extensão, ou se a gente ia criar componentes separados que iam concentrar a extensão. Então, a primeira discussão que teve no NDE foi essa. A gente optou por ter um componente para concentrar a extensão. E aí, como que a gente definiu esses componentes? Então, a gente reuniu os professores e perguntou quais eixos ou temas

²⁵ Entrevista concedida por Filipe Goulart Lima em 18/03/2024.

poderiam ser desenvolvidos com extensão dentro da geologia. Porque não é todas as disciplinas de geologia que a gente conseguiria trabalhar com extensão. Tem disciplinas no curso que você tem uma dificuldade de fazer isso. Aí a gente chegou em quatro temas, que era Divulgação em Geociência, a Geodiversidade, Sustentabilidade e Sociedade e Mineração. A gente tinha reformulado o PPC, aí a gente fez a conta de quantas horas de extensão ia ter que ter para essa proposta nossa. Aí a gente pegou esse quantitativo de horas e criou cada eixo. (Lima, 2024, informação verbal)

No mesmo sentido, o docente destaca a forma como os temas centrais foram inseridos e a motivação para a colocação de cada um:

Então, por exemplo, divulgação ficou no primeiro e segundo período. Porque, em geral, quando aluno ingressa na universidade, a gente tem vontade de falar do que a gente está aprendendo. Então, colocamos a Divulgação Geocientífica nos dois primeiros períodos. O próximo, que é a Geodiversidade, é um conceito, que se você pegar a parte da Ciência da Terra, Geologia, Paleontologia, e aquela comunidade usar aquilo para preservar e para poder ter ganhos, para poder ter um sustento na região. Então, a ideia é isso, trabalhar com os alunos esse conceito. O terceiro envolve a parte de sustentabilidade para geociências, que ainda não foi ofertada. E a mineração em sociedade também não. E mineração em sociedade era isso, era fazer o aluno desenvolver com a sociedade a importância da mineração, o porque que a gente tem ela no dia a dia nosso. Então, fazer essa troca. Então, o desafio foi esse, né? Saber quais os temas. (Lima, 2023)

Ao discutir as demandas e questões que chegaram à Coordenação após o desenvolvimento das primeiras Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) no curso, Lima (2024) destacou que o principal problema enfrentado foi a falta de mão de obra. Ele mencionou que, sempre que o trabalho envolve deslocamento, é necessário garantir recursos para tal. O Professor Filipe, enfatizou a importância de haver uma garantia de transporte, como a disponibilidade de uma van, para levar os alunos ao local de execução dos projetos. Além disso, ele ressaltou a necessidade de materiais para divulgação e execução das atividades.

A consideração da experiência da construção do currículo extensionista em um curso da mesma Unidade Acadêmica é fundamental. Uma das vantagens que envolve o processo da curricularização não ter sido finalizado nos cursos de Geografia da UFU em Uberlândia, tem relação com a possibilidade de observar como os cursos que já fizeram a inserção da extensão estão lidando, para a partir daí estabelecer a forma como a extensão será organizada no próprio currículo. Além de analisar os cursos da própria instituição, é possível considerar os cursos de Geografia de outras instituições, que também estão passando pelo mesmo processo.

Assim, no contexto de construção de um currículo de extensão, o diálogo com quem produziu as ações extensionistas na Unidade Acadêmica é fundamental, pois suas experiências podem servir de referência na busca por uma curricularização que cumpra o que foi estabelecido.

As entrevistas realizadas com egressos e servidores do Instituto de Geografia da UFU reforçam a relevância da extensão universitária como parte integrante da formação acadêmica e profissional. Participantes de programas como o PET-GEO e AFIN-UFU relataram que essas atividades promoveram o contato direto com a comunidade, contribuindo para uma compreensão mais ampla das demandas sociais e do papel da universidade no desenvolvimento local. As experiências adquiridas em projetos extensionistas também ajudaram a desenvolver habilidades interpessoais e profissionais, fortalecendo a atuação dos egressos tanto no ambiente escolar quanto em outras áreas de atuação geográfica. Os servidores destacaram a importância de maior integração da extensão universitária no currículo dos cursos, ressaltando a necessidade de superar desafios como a falta de recursos. A contribuição histórica da Geografia da UFU para o desenvolvimento regional foi destacada, apontando que a curricularização da extensão pode ampliar o impacto das atividades já existentes.

As experiências dos grupos entrevistados destacadas, demonstram o impacto profissional e acadêmico das atividades de extensão, que podem ser mobilizadas como mais uma ferramenta para construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de curricularização da extensão nas universidades brasileiras, iniciado após as diversas lutas que culminaram na aprovação da Resolução 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação, representa uma oportunidade histórica para as instituições universitárias. Ao buscar promover o engajamento com a comunidade e a troca dos conhecimentos como elementos centrais dos cursos e da universidade como um todo, abre-se uma oportunidade de construção contínua de uma universidade cada vez mais popular e democrática. Além disso, a extensão universitária curricularizada fortalece a relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais completa e integrada dos estudantes, que serão os profissionais que podem contribuir para a sociedade como um todo. Mais do que isso, esse processo abre caminhos para uma reafirmação da relevância das Instituições Públicas de Ensino Superior, em um contexto em que essas estão expostas à diversos ataques.

No entanto, pelo contexto em que as transformações foram implantadas, também existem diversos riscos associados a demandas diversas para a instituição e para a educação em geral. Como instituição social, na universidade coexistem projetos com diferentes visões sobre o seu papel e atribuições. Um dos riscos, relacionado a forma que se realiza a curricularização, é a possibilidade de a extensão ser reduzida a um mero formalismo no currículo, sem promover uma transformação real dentro da universidade e dos cursos. Quando a extensão é tratada apenas como uma exigência burocrática, perde-se a oportunidade de fomentar um aprendizado significativo e uma integração efetiva entre a academia e a sociedade.

Além disso, os efeitos da ideologia e das políticas neoliberais na educação podem representar um risco real à efetividade da extensão nos cursos de graduação. Como visto, a visão neoliberal busca transformar tudo e todos em mercadoria, por isso, atividades acadêmicas orientadas com essa visão podem ter como prioridade a busca de captação de recursos financeiros por meio de serviços prestados, especialmente em um cenário onde o Estado brasileiro deixa de priorizar a educação. Essa perspectiva privatista pode desvirtuar o verdadeiro propósito da extensão, que está ligado à contribuição da universidade a promoção do desenvolvimento social. Portanto, é crucial que a luta pela extensão não esteja desarticulada a uma luta pela educação e por direitos sociais, pois os avanços neoliberais podem impossibilitar o desenvolvimento de um projeto de universidade que tem a extensão transformadora como protagonista.

A análise das políticas de extensão universitária e do próprio processo de formação da universidade no Brasil, revelam a importância da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão para promover uma educação inclusiva e democrática. Nesse cenário, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Instituto de Geografia, tem implementado políticas que buscam promover o fortalecimento e o estabelecimento da extensão universitária, ou seja, tem conseguido consolidar as atividades extensionistas com a participação ativa da comunidade interna e externa. Dessa forma, destacamos que as resoluções 07 de 2018 e 02/2019 do CNE representam distintas visões sobre a Universidade, dois projetos para a instituição. A primeira Resolução está ligada a luta por uma universidade popular, que se desenvolve e se fortalece por meio do diálogo com a comunidade externa. Já a segunda Resolução, na forma como foi construída, não valorizou um projeto de educação orientado pelo diálogo, impondo um retrocesso nas discussões sobre a formação docente, ao se basear em uma visão tecnicista da universidade e da escola.

Ao discutir a possibilidades abertas por uma extensão curricularizada discutimos diretamente sobre a possibilidade de um aperfeiçoamento e estruturação da extensão enquanto componente curricular levar a um aumento da contribuição das universidades para a construção de um projeto de sociedade mais justa. O diálogo com os grupos entrevistados representou uma forma de destacar elementos que poderão ser mobilizados e discutidos no processo de construção do novo currículo para os cursos de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Através das falas dos egressos e dos dados sobre a extensão obtidos junto ao SIEX/UFU, foi possível perceber diversas aberturas ao diálogo com a Geografia e com a Universidade Federal de Uberlândia como um todo. A partir dos diálogos a respeito da extensão no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pudemos perceber que as ações de extensão parecem alcançar efetivamente o público externo quando existem redes de colaboração com contatos de grupos da comunidade externa estabelecidas, como por exemplo contato dos proponentes (docentes ou técnicos) com grupo de profissionais em Geografia.

No mesmo sentido, por meio das experiências foi possível destacar que uma das possíveis estratégias que podem levar a estruturação de redes, que elevam a inserção da UFU em diversos espaços em que atua, é o desenvolvimento de atividades em conjunto com egressos extensionistas dos cursos. A mobilização desse grupo é estratégica por

esse grupo já ter desenvolvido atividades de extensão e estarem atuando com diversas atividades na comunidade externa.

Assim, que é fundamental um papel articulador da extensão, que a Coordenação de Extensão pode assumir, mas também os/as extensionistas, construindo redes para aumentar cada vez mais a efetividade das ações de extensão e consequentemente as trocas mútuas que envolve o processo extensionista.

Mesmo com o processo de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, representando um importante passo nas disputas que envolvem a extensão nas IPES, um dos desafios ainda importantes se encontra no necessário avanço em relação a extensão universitária em outras áreas nessas instituições, como por exemplo na valorização das atividades extensionistas no interior das carreiras do segmento técnico-administrativo e docentes. Esses são passos fundamentais para a efetividade da extensão realizada na Universidade.

Espera-se que a partir da consolidação da extensão curricularizada nas Instituições Públicas de Ensino Superior e nas Instituições de Ensino Superior, um movimento se destaque: o aumento do número de pesquisas, pesquisadores e pesquisadoras, dedicando-se a elaborações a respeito da extensão universitária enquanto componente básico da formação e da construção de relações de trocas mútuas com as comunidades. Essas ações podem contribuir com a potencialização da extensão como caminho para estabelecimento de relações consistentes e produtivas, e para além disso, é provável que esse movimento torne possível um avanço nas construções tanto teóricas quanto prática das atividades extensionistas.

Neste cenário, a ciência geográfica, ao aprofundar suas relações com a extensão, pode ampliar seu impacto, promovendo um conhecimento produzido no diálogo, com os saberes e necessidades da comunidade. Essa interação não só enriquece o ensino e a pesquisa, mas também reforça o compromisso da universidade com a justiça social e o desenvolvimento social, mostrando-se essencial para a formação de profissionais, cidadãos críticos e engajados. Dessa forma, é necessário reforçar e defender uma universidade comprometida com a produção de conhecimento emancipatório e a promoção de uma sociedade ética e justa.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou instrumento banalizado?. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-68, jul., 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf> Acesso em: 19 jul. 2024.

ANFOPE; FORUMDIR; FORPIBID-RP et al. Nota de Repúdio ao Projeto de Resolução CNE – Das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica. **Formação em Movimento**. v.5, n.11, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/910/751>> . Acesso em: 30 jan. 2024

AMARAL, Fabíola Dutra. **A Extensão Universitária e seu papel na formação dos discentes dos cursos de licenciatura**: uma análise desta contribuição a partir do Programa de Extensão Integração UFU/ Comunidade – PEIC. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018. Disponível em: <<https://dspace.uniube.br:8443/handle/123456789/1162>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ARAÚJO, Tania Bacelar de. O desenvolvimento recente e a Universidade no Brasil. In: MATOS, A. G. (org.). **Pra que Serve a Universidade Pública?**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: Dispõe que o ensino superior no Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 1968. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 ago. 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-762-14-agosto-1969-374167-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 1978. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6532-24-maio-1978-365781-publicacaooriginal-1-pl.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 Abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Disponível em: http://in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/55877808. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 2 de janeiro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. **Sobre**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-sudeste/hc-ufu/acesso-a-informacao/institucional/sobre>. Acesso em: 27 ago. 2024

BRASIL Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Extensão universitária depende de financiamento permanente, defendem debatedores**. Câmara. Brasília, 29 mai. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/965842-extensao-universitaria-depende-de-financiamento-permanente-defendem-debatedores/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

CAPEL, Horacio. **Filosofia y ciencia en la Geografía contemporânea**: Una introducción a la Geografía. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2012.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CHAUI, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>

CHACON, Vamireh. As Primeiras Universidades Brasileiras. **Revista Serviço Público**. Brasília: Governo Federal, jan/abr. 1974.

CUNHA, Luiz Antônio. Anotações sobre avaliação: universidade e Estado. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 3, p. 10-13, jun., 1992.

DARLOT, Pierre.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes, Campinas**, n. 78. 2009. <http://doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade no Brasil das origens a reforma universitária. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERREIRA, Denilson Carrijo. **A Extensão na Universidade Federal de Uberlândia**: uma proposta avaliativa. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO DAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2019 E 01/2020. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res.

02/2015! **Formação em Movimento**, v.5, n.11, 2023.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**. Brasília: ANDIFES, 1997.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2004.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **III Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2011.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação das IFES**. Uberlândia: 2016. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>> . Acesso em: 15 jul. 2023.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/2021/07/09/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes/>> Acesso em: 15 jul. 2023.

FORUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/relex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>> . Acesso em: 24 fev. 2024.

FORUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

G1. **Lei de cotas em concursos**: entenda por que universidades sorteiam vagas para contratar professores negros. G1, 29 ago. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/08/29/lei-de-cotas-em-concursos-entenda-por-que-universidades-sorteiam-vagas-para-contratar-professores-negros.ghtml>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GENTILI, Pablo. Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: _____ (org). **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturção universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; SILVA, Ligiane Aparecida da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670364>

GIL, Antônio Carlos. Entrevista. In: _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p. 109-119.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 159–174, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043>

GOMES, Agnaldo Rodrigues; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes; NETTO, Miguel Rodrigues. **Fragmentos Imagens Memória: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia**. Edufu: Uberlândia, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>> . Acesso em: 15 jan. 2024

INÁCIO, Letícia. **Balanco anual do Orçamento do Conhecimento – PLOA 2024**. SI: SI, 2023. Disponível em: <<https://observatoriodoconhecimento.org.br/balanco-do-orcamento-do-conhecimento-ploa-2024/>> Acesso em: 30 abr. 2024.

KAYSER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, pp. 93-104, jul., 2006.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. Universidade no capitalismo dependente. In: _____. **Universidade e Heteronomia Cultural no Capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão Docente e Formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>

LUCKESI, Cipriano et al. Universidade: criação e produção de conhecimento. In: _____. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade Sitiada**: a ameaça de liquidação da Universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimental (Org.) **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

PERARDT, Susany; BURIGO, Carla Cristina Dutra. A concepção de universidade e a inter-relação com o processo da gestão universitária. **Revista FAE**, Curitiba, v.19, p. 80-93, jan./jun. 2016.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO – RENEX. **Cartas e Memória** – Encontros Nacionais do FORPROEX. 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>> Acesso em: 15 jan. 2023;

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FOTOURA, Helena Amaral da. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86000>

RODRIGUES, V. M. **O Programa de Extensão Universitária - PROEXT no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2012**: uma análise a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ROSINHA. **Lei de Cotas** – a desinformação e o paralelo histórico. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SALLES, José Carlos. **Universidade Pública e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia da Universidade à Universidade de ideias. In: _____. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed., Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: CARDOSO, C et al.. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

SARAMAGO, Jose. **Democracia e Universidade**. Belém: Ed. UFPA, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodologia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, pp. 7-24, jul., 2006.

SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, pp. 64-68, ago., 2002. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13423>

TEIXEIRA, Alison Nascimento. **O rap como "a voz da periferia" e a produção do espaço urbano no Brasil: contribuições geográficas**. 2018. 80 f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24973>. Acesso em: 24 nov. 2023.

TEIXEIRA, Alison Nascimento. **O RAP na Geografia: possibilidades de mediação do conhecimento e ensino de Geografia a partir da periferia**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.258>

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Estatuto**. Uberlândia: UFU, 2000a. Disponível em: <<https://ufu.br/legislacoes/estatuto-e-regimento-geral>> Acesso em: 14 fev. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Regimento Geral**. Uberlândia: UFU, 2000b. Disponível em: <<https://ufu.br/legislacoes/estatuto-e-regimento-geral>> Acesso em: 14 fev. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Resolução nº 04/2009:** estabelece a Política de Extensão UFU e da outras providências. Uberlândia, 2009. Disponível em: https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/politica_de_extensao_ufu-2009-04_0.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 08/2018: instituiu o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade e dá outras providências.** 2018. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2018-8.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho Superior. **Resolução nº 25/2019|:** Estabelece a Política de Extensão da UFU e da outras providências. 2019a. Disponível em: <http://reitoria.ufu.br/ResolucaoCONSUN-2019-25.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Instituto de Geografia. **Resolução nº1/2019, do Conselho do Instituto de Geografia.** Aprova a criação da Coordenação de Extensão no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, e da outras providências. 2019b. Disponível em: <http://reitoria.ufu.br/resoluções/ataconsun-2019-18.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Conselho Universitário. **Resolução nº 18/2019:** aprova a criação da Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. 2019c. Disponível em: <http://reitoria.ufu.br/resoluções/ataconsun-2019-18.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Resolução nº 10/2019: Dispõe sobre a regulamentação para a realização de eventos no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. 2019d. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2019-10.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 5/2020:** dispõe sobre a elaboração do Plano de Extensão da Unidade (PEX) nas Unidades Acadêmicas e Unidades Especiais de Ensino, e dá outras providências. 2020a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2020-5.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 14/2020, de 07 de janeiro de 2021:** dispõe sobre as normas que regulamentam a criação e o funcionamento de Empresas Juniores no âmbito da Universidade. Uberlândia: UFU, 2021a. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2020-14.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. PROEXC - Pro-Reitoria de Extensão e Cultura. **Plano de Extensão da Unidade**. Uberlândia, 2021b. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2021/04/plano-de-extensao-da-unidade>. Acesso em: 24 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Resolução nº 5 de 2021**: Estabelece linhas de fomento para as Atividades de Extensão e Projetos de Cultura no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. 2021c. Disponível em: https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/sei_ufu_-_2735590_-_resolucao_05-2021_0.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Pro-reitoria de Graduação. **Manual de Regulamentação dos Grupos PET MEC e PET Institucional da UFU**. Uberlândia: UFU, 2021c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão - PIDE: 2022-2027**. Uberlândia, 2022a. Disponível em: <https://www.proplad.ufu.br/pide/pide-2022-2027>. Acesso em: 13 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Instituto de Geografia. **Plano de Desenvolvimento e Expansão do Instituto de Geografia 2022-2027**. Uberlândia, 2022b. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/ig/institucional/plano-de-desenvolvimento-da-unidade>. Acesso em: 14 fev. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 24 de 2022**: aprova o Plano de Extensão do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, para o período de 2022 a 2027. 2022c. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2022-24.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAE. **Guia Viver na UFU 2023**. Uberlândia, 2023a. Disponível em: <https://proae.ufu.br/acontece/2023/03/guia-viver-na-ufu-2023>. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Nota Técnica nº 18/2023**. Uberlândia: UFU, 2023b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/NOTATECNICAN182023PROEXCREITO.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Portaria nº 365/2023**: divulga os organogramas da estrutura organizacional da Universidade Federal de Uberlândia. 2023c. Disponível em: <https://proplad.ufu.br/legislacoes/portaria-reito-no-365-de-17-de-marco-de-2023>>. Acesso em: 29 dez. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho Diretor. Resolução 30 de 2023: estabelece o modelo de distribuição de recursos de Outros Custeios e Capital – OCC entre as Unidades Acadêmicas. 2023d. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONDIR-2023-30.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2179?show=full>> Acesso em: 09 fev. 2024

APÊNDICE A – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES EXTENSIONISTAS DO CURSO DE GEOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> - Em que ano você ingressou no Instituto de Geografia da UFU? - Durante seu período no Instituto de Geografia, você participou de ações de extensão? Se sim, quais ações de extensão você pode destacar? - Você percebeu mudanças significativas nas ações de extensão do Instituto de Geografia após a criação do SIEX em 2010? - Como você se envolveu inicialmente com atividades de extensão? Foi por iniciativa própria, por influência de algum colega ou professor, ou por outras razões?? - Você se recorda de algum professor do Instituto de Geografia, no período de seu ingresso, que desenvolvia projetos ou atividades com a comunidade externa e os estudantes? Se sim, quais? - Você lembra como o curso de Geografia escolhia as comunidades para desenvolver ações de extensão antes da criação do SIEX? Havia algum critério específico ou parceria com alguma instituição ou movimento social? - As propostas para as ações de extensão surgiam principalmente do interior do Instituto de Geografia ou eram motivadas por demandas externas da comunidade? - Quais os principais desafios que você enfrentou ao desenvolver atividades de extensão naquele período? - Havia alguma atividade de extensão que envolvia escolas? Como era a relação do Instituto de Geografia com as escolas e com o ensino de Geografia naquela época? - Quais eram os principais desafios para realizar atividades de extensão naquela época? Como você compara as condições para desenvolver projetos de extensão antes e depois da criação do SIEX? - Você observou alguma mudança nos estudantes que participaram das atividades de extensão que você coordenou ou participou? Se sim, quais habilidades, atitudes ou perspectivas você acredita que foram desenvolvidas ou transformadas por meio dessa experiência? - Como sua participação em atividades de extensão impactou sua prática como professor(a) ou servidor(a) da UFU? Quais as principais transformações que você atribui a essa experiência? - Na sua opinião, a Universidade Federal de Uberlândia tem sido bem-sucedida em desenvolver atividades que que promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?
ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADOR GEOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Em qual período você atuou como coordenador do curso de Geologia? - Quais fatores você considera que foram determinantes para o curso de Geologia, juntamente com o de Medicina, ser pioneiro na curricularização da extensão na UFU? - Quais foram os principais desafios institucionais, políticos e pedagógicos enfrentados durante o processo de inserção da extensão no currículo do curso de Geologia? - Como foi estruturada a organização das Atividades Complementares Específicas (ACEs) em Geologia? Qual a lógica pedagógica utilizada para integrar essas atividades ao currículo do curso? - Por que a divulgação científica para a comunidade local foi um dos focos principais das ACES em Geologia? - Quais foram os principais desafios enfrentados na execução das primeiras ACES em Geologia, considerando o caráter pioneiro dessa iniciativa na UFU? - Qual é a avaliação dos docentes, discentes e técnicos a respeito das mudanças no currículo relacionadas a extensão universitária?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TECNICOS-ADMINISTRATIVOS EXTENSIONISTAS IG UFU

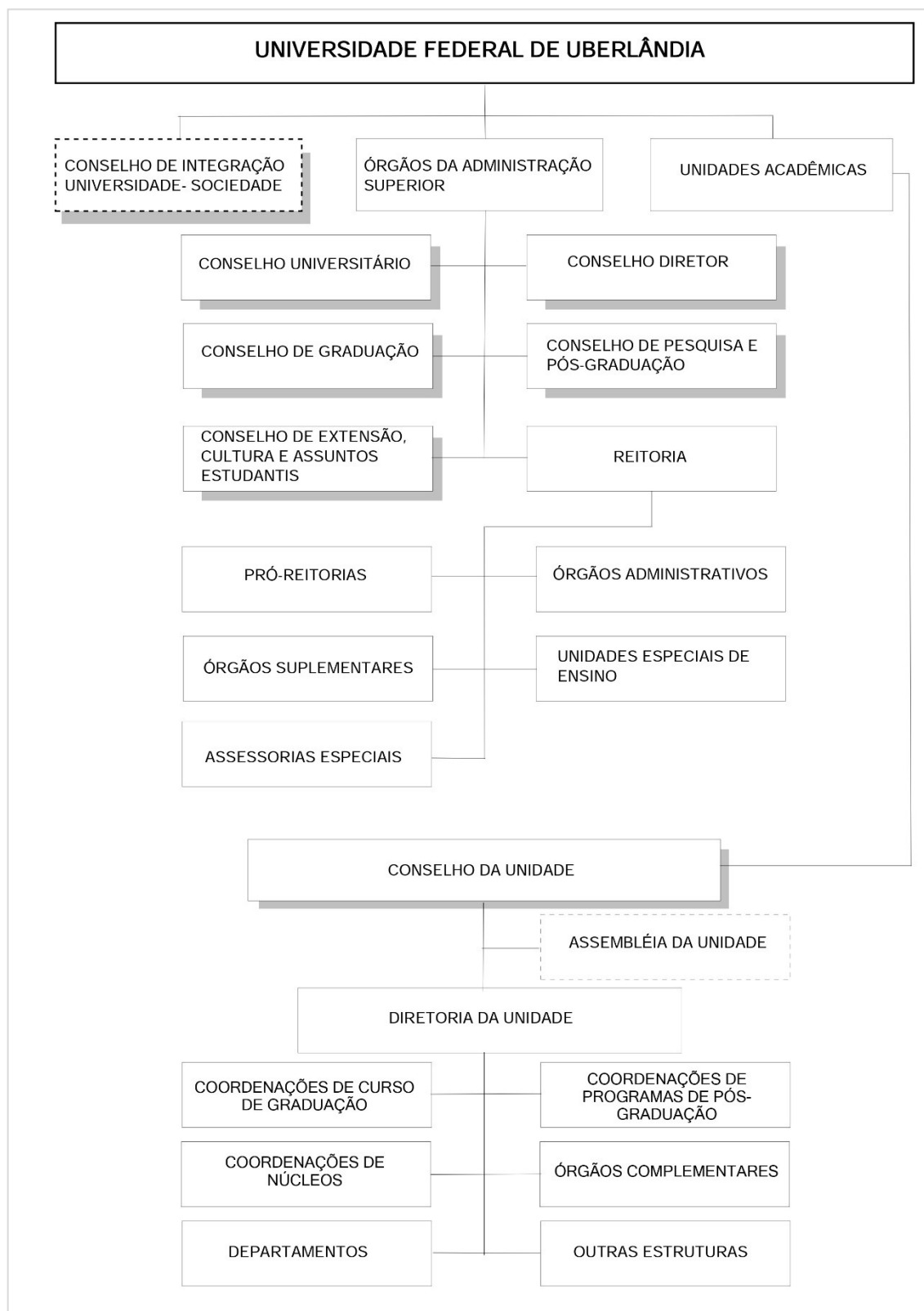
- Qual foi o período em que você atuou no IGUFU?
- Quais foram as principais ações de extensão que você coordenou ou participou durante seu período no IGUFU?
- Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao executar atividades de extensão como técnico-administrativo?
- Você considera que a participação de técnicos-administrativos em atividades de extensão é importante para o desenvolvimento profissional? Por quê?
- Quais estratégias você sugere para incentivar a participação de técnicos-administrativos em atividades de extensão?
- De que forma sua experiência com atividades de extensão impactou sua atuação como técnico-administrativo? Quais os principais benefícios ou mudanças que você observou em sua prática profissional?
- Qual é a sua expectativa em relação à curricularização das atividades de extensão? Quais os possíveis benefícios e desafios que você enxerga nesse processo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DO CURSO DE GEOGRAFIA UFU

- Em que período você cursou a graduação em Geografia?
- Você participou de alguma atividade de extensão durante sua graduação em Geografia?
- Na sua visão, quais são as principais características que definem uma atividade de extensão de qualidade?
- Como a extensão universitária contribuiu para sua formação profissional?
- Você acredita que um maior envolvimento do curso de Geografia com a comunidade externa pode contribuir para a formação de profissionais mais qualificados? Justifique sua resposta.
- De que forma a participação de discentes em atividades de extensão pode contribuir para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do curso de Geografia?
- Com base em sua experiência no ensino básico, quais temas você considera mais relevantes para que graduandos em Geografia desenvolvam em projetos de extensão?
- Durante sua atuação na educação básica, você já desenvolveu algum trabalho em parceria com a comunidade da UFU?
- Na sua opinião, a Universidade Federal de Uberlândia tem sido bem-sucedida em desenvolver atividades que promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

Fonte: Próprio autor.

ANEXO 1 – ORGANOGRAMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



Fonte: UFU (2023)

