



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

ZENILDE NUNES BATISTA

**Políticas para a Extensão Universitária e sua implementação na UFG:
2006 a 2016**

**São Carlos-SP
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

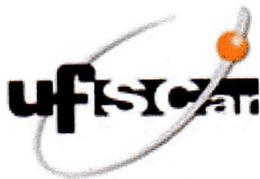
ZENILDE NUNES BATISTA

**Políticas para a Extensão Universitária e sua implementação na UFG:
2006 a 2016**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy

**SÃO CARLOS – SP 2019
ZENILDE NUNES BATISTA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Zenilde Nunes Batista, realizada em 02/07/2019:



Prof. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
UNESP



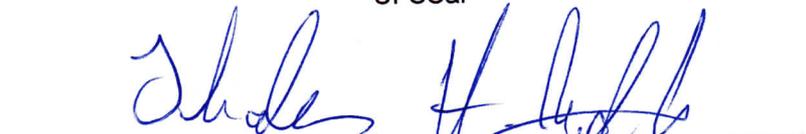
Prof. Dr. José Luis Bizelli
UNESP



Prof. Dra. Elizabeth Balbachevsky
USP



Prof. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin
UFSCar



Prof. Dr. Thales Haddad Novaes de Andrade
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Elizabeth Balbachevsky e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

“A história sempre nos apresenta um horizonte aberto a possibilidades múltiplas. A qualquer momento podem acontecer eventos inesperados, conduzindo a sociedade a um novo estágio, a um estágio diferente da imagem convencional de seu futuro” (Alberto Guerreiro Ramos).

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e maior agradecimento a Deus, a quem reconheço e acredito como doador e mantenedor da vida e em quem sempre posso confiar.

Gratidão profunda às pessoas mais caras ao meu coração: Altair, Allana, Aléxia e Alexandre, meus alicerces na vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade/UFSCar, que acolheu a proposta desta pesquisa. Também por me proporcionar aprendizado, quando pude adquirir mais conhecimento através da interação com colegas e professores. A esses, também um muito obrigada especial, por ensinar discussões e reflexões que se fizeram fundamentais para o amadurecimento da percepção sobre as implicações da ciência e da tecnologia na sociedade.

Agradeço imensamente à minha orientadora, prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy, sempre presente - ainda quando fisicamente distante - e pela solicitude no atendimento às minhas demandas.

À Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, que inicialmente autorizou a concessão de meu afastamento, possibilitando o cumprimento dos créditos na UFSCar e, em um segundo momento, concedeu a mim horário especial de trabalho para finalizar a escrita.

Ao Professor Dr. Oto Araújo Vale, por sugestões valiosas em um momento complexo da jornada acadêmica.

No processo de construção desta tese as contribuições da banca de qualificação foram fundamentais, pois foram apresentadas as consistências, bem como as lacunas, contingências e possíveis caminhos. Muito obrigada às professoras Camila Carneiro Dias Rigolin e Elizabeth Balbachevsky que, junto com minha orientadora, prof.^a Maria Teresa, se prontificaram a atuar nessa etapa do trabalho.

Agradeço de forma especial ao Professor Dr. Anselmo Pessoa Neto, que com muito desprendimento colaborou com a coleta de dados, em conversas profícuas, agregando, em uma outra frente, importante contribuição ao fazer a leitura e discussão de parte deste trabalho.

Minha gratidão e reconhecimento se estendem a todos(as) que, de alguma forma, se fizeram presentes no processo de construção desta pesquisa, colaborando assim para o crescimento da pesquisadora.

Políticas para a Extensão Universitária e sua implementação na UFG: 2006 a 2016

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas direcionadas à Extensão Universitária na Universidade Federal de Goiás-UFG, no período que compreende 2006 a 2016. O estímulo para essa investigação surgiu a partir do questionamento sobre as políticas de governo relativas à prática de ações institucionais direcionadas às ações de Extensão. Entendendo-a como uma das ferramentas da universidade que é capaz de auxiliar no processo de transformação social, em um momento preliminar elegemos aporte teórico para a compreensão da matéria, tomando-a como componente de uma rede, através da qual se movimentam diferentes atores, com vistas à construção e compartilhamento de saberes. Em relação à metodologia, a tese se situa predominantemente no âmbito da pesquisa qualitativa, tendo como norte estudos do campo CTS, bem como aqueles específicos sobre Extensão Universitária - sua história e seus conceitos. O aspecto quantitativo se resume à porção final, em que realizamos a análise das políticas institucionais, portanto, desenvolvemos esta pesquisa sob metodologia mista. Para isso, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental, além da coleta de dados. Nessa empreitada, foram essenciais os documentos internos da Pró-Reitoria de extensão e cultura, bem como dados do sistema eletrônico de extensão da UFG. A consulta a leis e normas foi outra ação importante no processo. O objetivo principal desta tese foi averiguar o impacto causado pelas políticas públicas de extensão na UFG. A questão principal a ser respondida é se houve crescimento da extensão propiciado por aquelas políticas. Nossa hipótese inicial - de que a adesão a essas políticas e aspectos específicos da governança interna propiciaram um alto desempenho na área da extensão na UFG. Esta hipótese foi confirmada ao final da pesquisa, junto à constatação de que as iniciativas do governo naquele período também foram motivo de retorno institucional.

Palavras-chave: Extensão universitária; Políticas públicas; Educação; Atores sociais.; Governança.

ABSTRACT:

This research analyzes the public policies directed to the university extension at the Universidade Federal de Goiás – UFG, during the period from 2006 to 2016. The impulse for this investigation arose from the questioning about the government policies and about the practice of institutional actions directed to the actions of extension. Understanding it as one of the tools of the university that is capable of assisting in the process of social transformation, in a preliminary moment we elected theoretical input for understanding the matter, taking it as a component of a network, through which they move different actors, with a view to the construction and sharing of knowledge. Regarding the methodology, the thesis is predominantly in the scope of qualitative research, having as north studies of the STS (Science, Technology and Society) field, as well as those specific on University Extension – its history and its concepts. The quantitative aspect is summarized in the final section, in which we analyze the institutional policies; therefore, we developed this research under mixed methodology. For this, we resorted to bibliographic and documentary research, in addition to data collection. In this endeavor, the internal documents of the Extension and Culture Pro-Rectorate were essential, as well as data from the GFU's electronic extension system. The laws and norms consultation were another important action in the process. The main objective of this thesis was to investigate the impact caused by public extension policies at GFU. Moreover, the main question asks as a response whether there was growth in the extension afforded by those policies. Our initial hypothesis – that adherence to these policies and specific aspects of internal governance provided a high performance in the area of extension at GFU – confirms itself at the end of the research, along with the finding that government initiatives in that period were also reason for such institutional return size.

Key-words: *University Extension; Public Policies; Education; Social Actors; Governance.*

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01 – Modelo Difusão e Translação.....	36
Figura nº 02 – Diversidade de possibilidades na construção de artefatos.....	40
Figura nº 03 - Modelo Linear de Progresso.....	47
Figura nº 04: Representação do conjunto formado por ensino, pesquisa e extensão na estrutura da Universidade.....	56
Figura nº 05: Momento da assinatura de lei da criação da Universidade Federal de Goiás, pelo Presidente da República, Juscelino Kubitscheck.....	102
Figura nº 06: Professor Darcy Ribeiro, reitor da Universidade de Brasília, proferindo conferência na I Semana de Planejamento da UFG.....	106
Figura nº 07: Ciclo de políticas públicas.....	134
Figura nº 08: Cabo de aço como metáfora de Política pública micro e macro.....	161
Figura nº 09: marca UFG até 2006.....	165
Figura nº 10: Marca UFG de 2007 até a atualidade.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 01: Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação.....	140
Gráfico nº 02: Número de matrículas na educação superior.....	143
Gráfico nº 03: Evolução dos Projetos de pesquisa e das matrículas de graduação na UFG entre 2007 e 2012	143
Gráfico nº 04: Atividades do Centro Cultural UFG entre 2010 e 2013.....	144
Gráfico nº 05: Ações de extensão da UFG aprovadas com recurso nos editais PROEXT (2006-2013).....	157
Gráfico nº 06: Panorama de contemplação nos editais por variedade de linhas temáticas.....	158
Gráfico nº 07: Evolução das Bolsas de Extensão/UFG entre 2006 e 2016.....	167
Gráfico nº 08: Número de ações institucionalizadas na UFG a partir de 2006.....	169
Gráfico nº 09: evolução das participações de docentes, técnicos e estudantes em ações de extensão e cultura/UFG.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01: Principais eventos na criação da Universidade Federal de Goiás.....	104
Quadro nº 02: Cursos ofertados pelo Centro de Estudos Brasileiros.....	109
Quadro nº 03: Áreas temáticas contempladas nos editais PROEXT 2006 a 2008.....	149
Quadro nº 04: Linhas temáticas e sub-temas do edital PROEXT de 2009.....	150
Quadro nº 05: Linhas temáticas PROEXT e ministérios envolvidos.....	153
Quadro nº 06: Ações importantes para a qualificação da extensão e cultura na UFG na gestão 2005-2013.....	163
Quadro nº 07: Ações de extensão conforme Resolução 003/2008 e incentivos recebidos....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01: Evolução do número de matrículas em universidades públicas e privadas -Brasil 2002 a 2010.....	141
Tabela nº 02: Primeiros editais após a reestruturação do PROEXT (2003)	149
Tabela nº 03: Linhas temáticas e subtemas do edital PROEXT de 2010 a 2016.....	152
Tabela nº 04: Cadastro de ações de Extensão e Cultura na UFG.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB- Centro de Estudos Brasileiros
CEFET - Centros de Educação Tecnológica
CIDARQ/UFG - Centro de Informação, Documentação e Arquivo/UFG
CIUS - Conselho de Integração Universidade-Sociedade
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CWUR - Center for World University Rankings
ESCT – Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia
EUA – Estados Unidos da América
FIES – Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior
FORPROEX-Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
ICHL- Instituto de Ciências Humanas e Letras
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES-Instituições Federais de Ensino Superior
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ITA- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-Ministério da Educação
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAD- Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROEC-Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PRPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PRPI - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
Pró-Pessoas - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROEXT- Programa de Extensão Universitária

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RENEX-Rede Nacional de Extensão
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu/MEC – Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação
SIEC – Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura
UDF-Universidade do Distrito Federal
UFG-Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UnB-Universidade de Brasília
UNE- União Nacional dos Estudantes
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
USAID - United States Agency for International Development
USC - Universidade Federal de Santa Catarina
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	16
2. Extensão Universitária e Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): tecendo pontos de convergência	23
2.1. Alguns conceitos em extensão	24
2.1.1. A extensão enquanto trabalho social.....	30
2.2. A Extensão e os estudos em Ciência Tecnologia e Sociedade CTS	33
2.2.1. Produção da Ciência e dos fatos científicos	34
2.2.2. Parte do tecido sociotécnico.....	37
2.2.3. Progresso Técnico e participação social.....	40
2.3. Progresso, desenvolvimento e construção de paradigmas científicos.....	44
2.4. A rede: possibilidade de um novo paradigma	51
2.4.1. O novo paradigma em ação.....	61
3. Contexto de formação do ensino superior no Brasil e o lugar da Extensão Universitária.....	66
3.1. O lugar da Extensão na história da universidade brasileira	67
3.2. A elaboração e evolução da extensão na Universidade.....	71
3.3. Sobre duas grandes ações de referência em extensão	75
3.3.1. O Projeto Rondon.....	77
3.3.2. Os CRUTAC's. - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária.....	82
3.4. Influências na formação da Extensão brasileira: a implantação de modelos	88
3.4.1. Um período de formação.....	92
4. Universidade Federal de Goiás e o início das Políticas Públicas para a Extensão.....	96
4.1. Surge uma universidade federal no Centro-Oeste.....	96
4.2. Seguindo adiante – nasce a extensão na UFG.....	105
4.3. Os institutos e o Câmpus II: dias de r(evolução).....	110
4.4. A extensão: expansão na UFG – Crutacs e Câmpus Avançados.....	115
4.4.1. O Projeto Rondon na UFG e a experiência de Picos (PI).....	117
4.5. Institucionalização da Extensão na UFG.....	122

4.6. O cenário do militarismo ao neoliberalismo	125
5. Políticas públicas e institucionais para a extensão: governança na UFG no período de 2006 a 2016.....	129
5.1. Política Pública	129
5.1.1. A Formulação das Políticas Públicas e as instituições.....	132
5.1.2. O Neoinstitucionalismo e a <i>policy-making</i>	133
5.2. A UFG e as Políticas públicas para a extensão entre 2006 e 2016.....	135
5.2.1. Estrutura e Administração da UFG.....	138
5.3. Políticas institucionais: questões de governança	139
5.3.1. O REUNI	141
5.3.2. O PROEXTE: um projeto piloto	146
5.3.2.1. O PROEXT.....	147
5.3.2.2. Respostas da UFG ao PROEXT.....	155
5.4. Governança institucional	159
5.4.1. Protagonismo na governança da extensão e cultura/UFG.....	162
5.4.1.1. Qualificação da extensão.....	163
5.4.1.2. Projetando ações de extensão cultural	173
6.Considerações Finais.....	176
7. Referências.....	182
8. Anexos	198
Anexo 1 - Dados do Sistema de Extensão e Cultura de 2006 a 2016	198
Anexo 2 – Autorização para pesquisa documental.....	200
Anexo 3 – Ata da Frente Acadêmica Pró-Ensino Federal.....	203
Anexo 4 – Convênio Firminópolis.....	207
Anexo 5 – Convênio Jataí.....	215

1. Introdução

Conversar sobre extensão universitária com pessoas de fora do círculo acadêmico é uma atividade instigante. É sempre possível perceber uma interrogação no olhar, quando não uma expressão de espanto mesmo. Por mais corriqueiro que o assunto possa parecer a quem transita pela universidade, fora desse ambiente não parece acontecer a mesma coisa. Isso mostra quão pouco se tem falado e escrito sobre essa atividade intrínseca à Universidade, como se faz em relação ao ensino e à pesquisa.

Observa-se um duplo paradoxo. Em primeiro lugar e contraditoriamente ao quase desconhecimento do público externo sobre esse assunto, há diversas pesquisas que abordam o tema extensão universitária. A história e o conceito de extensão têm sido apresentados por alguns autores e autoras. Alguns trabalhos referência são o de Pimentel (2015), Sousa (2000a; 2000b), Nogueira (2001; 2005), Gurgel (1986), Paiva (1986), Freire (1975), FORPROEX (2001a; 2001b, 2007 e 2012). Dentre esses e outros estudos mais, há os que se dedicam especificamente a teorizar sobre a conceituação de extensão Universitária – como o de Faria (2001), outros ainda buscam situar o seu desenvolvimento historicamente. Há também aqueles que apresentam um outro viés investigativo relacionado a essa função da Universidade.

A segunda contradição se dá pelo fato de que a extensão universitária é precisamente a atividade cuja existência se justifica pela interação com o público externo. Ao considerar que a extensão universitária é ainda pouco conhecida da comunidade externa, se ela não está sendo conhecida tanto quanto o ensino e/ou a pesquisa, parece haver um problema, algo que dificulta que ela se apresente e que seja divulgada, através de toda a profusão de ações voltadas para o público que traz em seu bojo. Nesse contexto parece-nos razoável entender que as políticas públicas para o fomento da extensão desempenham um papel importante para seu desabrochar enquanto atividade dinâmica, que é inerente à Universidade e que a coloca em convívio com o entorno.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as políticas públicas para a extensão efetivadas no lócus da Universidade Federal de Goiás - UFG. Entendemos que o conhecimento público das atividades institucionais está diretamente associado ao fomento destinado a elas e à governança dessas atividades.

Investigamos as políticas públicas para a Extensão Universitária na Universidade Federal de Goiás efetivadas nos anos que compõem o decênio de 2006 a 2016 e as mudanças

que podem ser associadas a essas políticas. Acreditamos que para a compreensão do contexto, interessa a perspectiva histórica da extensão, por isso construímos um panorama em que apresentamos as nuances históricas e conceituais - pois não há de se falar em Extensão sem contextualizá-la no quadro dos acontecimentos históricos e sociais em que se coloca.

A escolha da UFG também é significativa, sob a perspectiva de que o entendimento dos aspectos micro do objeto, lança luz para a compreensão do macro. A análise de uma micro-história do desenvolvimento da extensão e das políticas a ela direcionadas se torna relevante para compreender como estas se fizeram presentes em um cenário mais amplo, nacional. De acordo com esta proposta discutimos a participação da UFG na consolidação cultural, científica e econômica da região Centro-Oeste.

Esboçamos o percurso da extensão enquanto gestada na própria história do Ensino Superior, onde se fez notar sua gênese por volta de 1912, pela Universidade Livre de São Paulo. Esse movimento que se expandiu e teve seu desenvolvimento incrementado a partir da década de 60, vindo a adquirir uma característica formal durante o período de governo dos militares.

A delimitação temporal (10 anos) se deu com o embasamento teórico de Secchi (2013), ao apontar que, em geral, os efeitos de uma política pública são tangíveis e passíveis de avaliação por volta de dez anos de sua implementação. Em adição a isso, há o conhecimento de que nesse intervalo de tempo a política extensionista em nível nacional se movimentou e diversas mudanças foram desencadeadas, relacionadas a parcerias com setores governamentais que praticaram políticas sociais através da extensão universitária.

A extensão universitária foi objeto de um grande número de políticas públicas também porque era de interesse do governo do período, promover uma maior participação social nos processos, inclusive a democratização do conhecimento acadêmico. Efetivamente, o *input* para esse crescimento extensionista já vinha de certa forma delineado na própria experiência e trajetória do presidente e da presidenta que cumpriram mandato nesse período, num alinhamento político ligado à inclusão e participação social.

Realizar uma pesquisa sobre políticas públicas direcionadas à Extensão Universitária se apresentou como um tema interessante por diversos motivos: a vivência diária com a extensão por anos; talvez por isso mesmo surgiu o interesse por compreender como tem se desenvolvido essa relação da Universidade com o entorno; também consideramos as constantes observações dos extensionistas em relação às questões que envolvem o fomento para a extensão.

Como servidora pública do quadro administrativo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, sempre tive um olhar mais atento às atividades burocráticas do que com o fazer extensionista propriamente dito. Mas o convívio diário com as ações de extensão - ainda que em relação à maioria, no formato protocolar - despertou o interesse por aprofundar o conhecimento sobre como gira essa engrenagem, como a Universidade capta e gerencia recursos para que a extensão aconteça e especialmente quais são os programas do governo direcionados a ela e como eles são efetivados. Por tudo isso a pesquisa sobre este objeto se mostrou instigante.

Por meio da consulta bibliográfica a vários autores de referência já citados, da pesquisa nos documentos de Extensão da PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG e também daqueles do FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, pudemos observar como se desenvolveram as ações no sentido da busca de um maior reconhecimento do papel da extensão nas Universidades, no cenário resultante das reformas que ocorreram.

As ações implementadas na última reforma realizada pelo governo federal que se dirigiam à educação superior foram amparadas pelo Decreto de 20 de outubro de 2003. Nele o grupo de trabalho Interministerial focou seu relatório em quatro partes: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a Reforma Universitária (SANTOS & CERQUEIRA, 2009). A regulamentação, o reconhecimento e financiamento para ações de extensão universitária idealizadas pelo FORPROEX foi fruto de várias ações de intermediação embasadas nesse relatório.

O Fórum, que se formou tendo a missão de representar os interesses da extensão, assumiu o compromisso de fazê-lo inclusive junto a movimentos sociais, organizações e diversas instâncias do próprio governo federal; estruturou para isso na composição de sua agenda - resultado das discussões dos encontros do FORPROEX - algumas premissas do Plano Nacional de Extensão Universitária (PIMENTEL, 2015). Dasquelas, três interessam mais de perto a esta pesquisa:

- garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas.
- reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;

-viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país (FORPROEX, 2001b, p. 03).

Essas intervenções tiveram um resultado positivo na empreitada de engendrar políticas para a extensão - ainda que os recursos advindos do Governo não fossem descentralizados diretamente às IFES, mas sim através de editais nacionais - e já se fazia sentir certo ânimo por parte dos extensionistas, considerando que desde 2003 o programa do Governo Federal de fomento para a extensão, sob o nome de PROEXTE, fora reativado, afirmando a importância das políticas públicas para a extensão e a inclusão social.

Assim, para a compreensão do perfil de extensão que temos hoje e que foi desenhado a partir de 2006, construção que teve evidentemente como alicerce discussões, lutas e conquistas anteriores, apresentamos as políticas públicas que, partindo diretamente do governo, chegaram à UFG e também aquelas delineadas pelos atores institucionais, na própria Universidade.

Souza (2006, p. 24) explicita que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública.” A política pública definida por Mead (1995) se compõe de um campo incluso nos estudos políticos que busca fazer a análise de governos considerando grandes questões públicas. Dye (1972) aponta que a política pública é tudo aquilo que o governo escolhe ou não fazer. Dias & Matos (2012, p. 12) a definem como “conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais”. Secchi (2013) afirma que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. “Política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros” (SECCHI 2016, p. 5).

As definições adquirem nuances variadas, de acordo com diferentes autores. Essas variações importam e são verdadeiramente indispensáveis para a compreensão do conceito. Dentre este corpo conceitual, a acepção que entendemos ser mais aderente ao nosso objeto é a de Jenkins (1978): para ele a política pública se faz de um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores.

Estamos considerando neste estudo específico a política pública como um conjunto de programas e ações desenvolvidos por entes governamentais, destinados a atender os direitos constitucionais de inclusão e de exercício da cidadania. Essa inclusão se traduz no acesso ao que estamos chamando de bens intelectuais por uma parcela da sociedade, que, por não transitar nos espaços internos da Universidade, pode se encontrar excluída do convívio com esta.

Com esta pesquisa objetivamos verificar o impacto das Políticas Públicas voltadas para a Extensão na Universidade Federal de Goiás no período de 2006 a 2016, o que nos deu respaldo para responder à seguinte questão: No período investigado, quais resultados, na interação Universidade x Sociedade, se relacionam diretamente ou podem ser atribuídos às políticas públicas direcionadas para a Extensão?

Reconhecemos a extensão universitária como um instrumento mediador de políticas públicas: ela recebe o fomento, os incentivos e recursos e tem a incumbência de transformá-los através da elaboração de ações, direcionando-as ao público de interesse. A hipótese de trabalho se orientou no sentido de que as políticas públicas para a extensão tenham aumentado no período pesquisado. Porém, se confirmado o acréscimo, resta-nos saber se esse crescimento trouxe consigo um incremento na extensão na UFG, suficiente para fazer a diferença na interlocução com a sociedade?

A tese é composta de mais quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção, discutimos pontos importantes na convergência entre os estudos em CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade - e a atividade da extensão universitária. Os estudos CTS encampam iniciativas no sentido de tornar possível uma agenda de Ciência e Tecnologia voltada para o desenvolvimento social; a extensão se encontra em um espaço acadêmico que abriga discussões e ações importantes também direcionadas para o social, balizados pela comunicação entre um ambiente onde se produz ciência e tecnologia e a comunidade externa. A discussão busca demonstrar que associação entre extensão e estudos CTS pode ser particularmente fecunda para o entorno da Universidade.

A terceira seção se compõe do percurso da Extensão no Brasil, entendendo-a como elemento constitutivo da ideia de desenvolvimento social - e como apoio no cumprimento desse papel, é destinatária de políticas governamentais. Abordamos a forma como foi construída, através da influência norte-americana e de países da América Latina. O objetivo do resgate da história da extensão é melhor compreendê-la no presente e assim contribuir para sua realização futura. Para isso foi necessária uma investigação histórica das políticas para a extensão

Universitária em diferentes momentos históricos no que concerne à Educação Superior. Fizemos esse resgate através da leitura de parte da literatura disponível em forma de teses, livros, artigos e documentos voltados para esse tema.

Na quarta seção construímos a trajetória da extensão na Universidade Federal de Goiás, em seus aspectos históricos e institucionais, contextualizando-a na forma como foram criadas, moldadas e praticadas as políticas públicas para a extensão ao longo desse percurso. Também apresentamos a movimentação da extensão na UFG e as políticas públicas recebidas e geradas, como ferramentas facilitadoras da articulação entre a Universidade e sociedade. A abordagem também procura demonstrar como essas políticas possibilitaram uma maior participação da comunidade universitária nas ações de extensão - tanto os técnicos, quanto os docentes e os estudantes.

Na quinta seção apresentamos a dinâmica da extensão no intervalo de tempo proposto, através de dados colhidos em documentos físicos consultados na UFG, bem como por intermédio do banco de dados institucionais de extensão. Evidenciamos a dinâmica de ocorrência das ações de extensão da Universidade como ferramentas facilitadoras da articulação entre a Universidade e comunidade externa, mantendo um olhar reflexivo diante das políticas engendradas pelo Governo e efetivadas pelos atores institucionais. O propósito nesta seção será verificar se as políticas públicas conferiram destaque à extensão na Universidade, bem como perceber as possíveis relações entre as Políticas de extensão e a evolução do envolvimento dos atores universitários no fazer extensionista: docentes, técnicos e discentes.

Finalmente apresentamos nossas considerações finais.

O método de trabalho adotado para a realização da pesquisa é o de pesquisa documental, em que o elemento histórico é de grande importância. Foi feita de início a pesquisa bibliográfica, rastreando a literatura disponibilizada sobre o tema, para o embasamento conceitual. Foram acessados documentos disponíveis na página do MEC/PROEXT e analisados documentos, tais como editais, ofícios, relatórios de gestão. Para isso, acessamos, mediante autorização (Anexo 2), dados documentais da extensão na UFG.

O exame e análise dos editais PROEXT – bem como dos resultados destes - se fez de grande importância para perceber neles os elementos de oferta e regulação das políticas de extensão. Por conta dessa análise, pudemos construir ao final da pesquisa os demonstrativos da movimentação na extensão/UFG nesses dez anos. Esperamos que esses demonstrativos

ofereçam informações importantes que apresentem como a extensão se constituiu na UFG e, de forma específica, sua movimentação naquele período.

Quanto às consultas documentais na Universidade, a busca foi feita nos arquivos da própria Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEC *in loco* e também no CIDARQ/UFG - Centro de Informação, Documentação e Arquivo/UFG.

2. Extensão Universitária e Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): tecendo pontos de convergência

A conceituação de Extensão Universitária tem passado por diversos momentos, o que tem resultado em versões com nuances diferenciadas. Desde a reforma de 1968, um marco para a história da Universidade Brasileira, muito especialmente para a Extensão, sua institucionalização tem sido objeto de debates e o esforço para evidenciá-la e dar a ela maior visibilidade tem sido uma constante desde então. Por muito tempo as diferentes definições de Extensão contemplavam a Universidade como um ente em separado - de preferência no centro, onde se produz pesquisa, onde se processa o ensino - que levaria o conhecimento produzido ao seu entorno, à sociedade, ou ainda que se ocuparia de difundir os resultados das pesquisas e produções culturais (BRASIL, 1931; 1967; 1968).

Em 1987, quando da estruturação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a definição que foi elaborada concebia a Universidade como um organismo desconectado da comunidade externa que através da Extensão teria instrumentos para se vincular a ela. Por aquela definição a Extensão Universitária se colocava como

“...o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.” (FORPROEX, 1987).

Nas versões posteriores do Plano de Trabalho de Extensão Universitária que se seguiram, ela continuou sendo definida então como ação institucional que, entre outras questões, atenderia às organizações e populações, na busca de uma retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Empenhava-se em pensar uma Extensão para o atendimento dos

interesses do entorno, incluindo a participação em movimentos sociais e preferindo ações voltadas para a superação de situações de desigualdade e exclusão.

Atualmente a Extensão Universitária é definida e defendida pelo FORPROEX como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade¹” (FORPROEX, 2012). O documento, numa reformulação mais recente das políticas Nacionais para a Extensão, continua ressaltando o pressuposto que mantém a indissociabilidade entre esta, o Ensino e a Pesquisa.

No entanto, a novidade nesta definição atual reside no fato de a Universidade estar sendo tratada aqui como parte da sociedade, um setor dela. Diversos autores têm elucidado essa condição. Chauí (2001) discute a relação entre a universidade e a comunidade externa, reiterando a natureza social daquela instituição. “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” (p. 35).

Gurgel (1986), ainda na década de 80, também já evidenciava essa necessidade de homogeneização da Universidade com seu entorno. “... fala-se ser imprescindível sua relação com a sociedade que a cria e com seu meio: universidade e sociedade se interpenetram e influenciam ineludivelmente” (p. 49). Bernheim (2001) apresenta o desenvolvimento do conceito de extensão, acentuando que as Universidades são instituições sociais que correspondem a partes do corpo social e que a extensão é uma de suas funções.

2.1. Alguns conceitos em extensão

No Brasil, as primeiras atividades de extensão assim nomeadas, tiveram lugar em 1911, na Universidade Popular, ligada à Universidade Livre de São Paulo. Nogueira (2001; 2005) assinala que em um primeiro momento, a extensão se restringiu à realização de cursos e conferências abertas ao público. Mais tarde, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e também na Escola Agrícola de Lavras a Extensão adquiriu o caráter de prestação de serviços. Notamos que, tanto esta concepção quanto aquela primeira apresentam a extensão distanciada da perspectiva acadêmica.

Tanto o conceito de extensão no formato de cursos e conferências, quanto o de prestação de serviços tiveram lugar no meio universitário de maneira proeminente até o início da década de 1960. A partir daí outras ações começaram a ser desenvolvidas e direcionadas às classes populares, no intuito de promover a conscientização sobre seus direitos e também a respeito da realidade social. Além disso, a Universidade passou a oportunizar o fazer extensionista em conjunto com Ministérios e órgãos governamentais e como realização de estágios, ampliando a abrangência dessa atividade.

Nesse contexto e em meio a um período de ditadura militar, em que o Estado repressor interferia inclusive no funcionamento das Universidades, o modelo de extensão então praticado e que já era questionado pelo movimento estudantil, começou a ser objeto de profunda reflexão por parte dos educadores e outros intelectuais. De lá até a atualidade, as reflexões sobre extensão universitária se tornaram produtivas e refletiram na institucionalização da atividade.

Paulo Freire trata, na obra *Extensão ou Comunicação?* (1971), sobre o significado de extensão conforme o conceito da extensão rural. Ela era vista como uma atividade cujo escopo se limitava a levar, estender, entregar e talvez impor um conhecimento técnico a um grupo de pessoas, que detinha um outro tipo de conhecimento que não o técnico ou o acadêmico.

O autor propunha que se entendesse essa atividade enquanto *comunicação*, num processo que não pressupõe estender, impor, entregar nenhum tipo de conhecimento, mas sim comunicar, agir sobre, reformular e reelaborar um conhecimento, tendo como ingredientes os saberes de ambos os lados. Educador eminente, que tratou a educação como algo que deveria ser, acima de tudo, libertador, engendrou reflexões importantes para a extensão, especialmente a de modalidade rural. A extensão na concepção de Freire está estreitamente associada a um processo educacional, de ambas as partes.

Até hoje, tanto a Universidade quanto os pesquisadores do assunto não abrem mão do termo *extensão*, ainda que se tenha conferido a ele um sentido mais abrangente, que procure dar conta do alcance de seu significado prático - na atividade de se movimentar de dentro da universidade em direção ao público externo e com ele interagir, para o enriquecimento de sua comunidade e da comunidade externa. O conceito moderno de extensão parece ter assimilado esse entendimento de comunicação. O que para Freire tinha uma representação divergente da existente naquele momento adquiriu, no decorrer de sua evolução, uma perspectiva de totalidade orgânica.

Segundo Rocha (2001) a imposição cultural e quase ausência de diálogo para Freire eram traços que caracterizavam a extensão,

indicando a ação de estender alguma coisa a alguém que recebe. Indica que o conceito de Extensão encontra sua relação associativa com transmissão, entrega, doação messianismo, mecanicismo, invasão de cultura, manifestação, entre outros aspectos. A Extensão teria um caráter domesticador, persuasivo, representaria um momento de encontro entre pessoas que julgam saber muito, serem donos do conhecimento – no caso o EXTENSIONISTA – com pessoas que julgam que nada sabem, ou seja, as populações com quem trabalha (ROCHA, 2001, p. 22).

Freire, tratando da extensão direcionada aos camponeses, elaborou uma reflexão sobre o verdadeiro sentido que a extensão deve ter para o educador extensionista:

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda. [...] Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1971, p. 24 e 25).

A extensão como deve ser pensada e feita envolve a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, armazena e manifesta seu conhecimento nas suas relações com o mundo.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformando em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (FREIRE, 1971, p. 27)

Em se falando da necessidade de considerar a visão de mundo daqueles que recebem as ações de extensão, não significa que o detentor do conhecimento técnico vai passar a crer no que o leigo crê, mas vai acrescentar a seu rol de conhecimentos mais esse saber cultural, que o fará conhecedor de um componente social importante daquele grupo. Dessa forma, o saber não é algo que se constrói com alguém sabedor estendendo-o até os que pretensamente não sabem.

Ele é elaborado em meio a relações entre pessoas e mundo, o que possibilita problematizar criticamente essas relações e produzir o conhecimento.

Freire faz um paralelo entre a extensão de via única e a invasão. Trata da antidialógicidade da extensão, o que faz com que ela tenha características paralelas com as de uma verdadeira invasão cultural. Na verdade, a manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de domesticação. Ser dialógico é vivenciar o diálogo. Não é invadir, é não manipular, é empenhar-se na transformação constante da realidade. Nessa concepção Freire considera que não nos é possível ignorar a conotação ostensiva de invasão cultural que há no termo extensão.

O autor reitera que há uma descrença no homem simples, em sua capacidade de se movimentar rumo ao conhecimento. Como se duvida desse poder de reflexão duvida-se também que esse homem se torne sujeito agente nessa busca. Então, invariavelmente, há a tendência em transformá-lo em objeto de um conhecimento imposto. Em meio a essas considerações, Freire apresenta e discorre sobre um significado maior do termo **extensão**, que deve envolver todo o processo de educação rural, que é **comunicação**.

Na verdade, o educador se empenhou no sentido de chegar a um conceito de extensão como o que se busca na atualidade: para fazer a verdadeira extensão é preciso haver aproximação, para que se entenda o objeto na linguagem do outro. O autor, em alguns momentos, questiona o uso do termo *extensão*, considerando algumas aproximações semânticas a ele. Não houve êxito em se substituir a expressão. Ao que parece, a partir de reflexões embasadas em suas discussões, o termo passou a ser objeto de constantes debates, sendo problematizado. Como resultado, adquiriu diferentes tons em momentos históricos distintos.

Marcovitch (1998) apresenta uma perspectiva institucional e social, da extensão que está desprovida de paternalismos. Uma concepção que envolve reflexões sobre o lugar que a extensão deve ocupar na estrutura universitária. Nisso não há espaço para uma pesquisa que é mais importante, ou para um ensino que se faz mais proeminente. Desse ponto de vista não deve haver um centro, mas vários centros.

O autor segue tratando do “falso dilema” que permeia o discurso universitário relativo à extensão, no que tange ao seu reconhecimento institucional. Se há - e há - uma convivência transdisciplinar na universidade, é necessário que haja um equilíbrio na percepção da importância de cada pilar que sustenta a instituição. Existem as diferentes áreas de conhecimento, com tradições e práticas também diferenciadas em relação à pesquisa, ao ensino

e à extensão. Essa realidade em si já apresenta um espaço de valorização diferenciado das diversas atividades.

É preciso refutar a ideia de, em um extremo, pesquisadores e aspirantes subestimarem a extensão por entender que sua atividade é mais importante. Por outro lado, não faz sentido tomar a extensão como um fim em si mesmo. Segundo Marcovitch esse é um ledô engano, pois no universo da cultura, o centro está em toda parte. Não é possível uma construção de pensamento moderno em que uma dessas atividades seja mais importante do que a outra. Faria (2001, p. 10) destaca que “a extensão é o Ensino e é a Pesquisa e, como tal pode não ser correto concebê-la como atividade separada daquelas.” Diferentes autores têm trazido à reflexão o pensamento de que a extensão, se devidamente realizada enquanto atividade envolta em um contexto tão intrincado de saberes, deve desaparecer enquanto ação em separado, pois ela está na pesquisa e está no ensino (FORPROEX, 2001a e 2001b).

O esforço para realizar uma extensão que tenha qualidade e que alcance o objetivo de ligar universidade e comunidade externa produzirá resultados compatíveis com o ensino e a pesquisa, com o incremento de contribuir para o desenvolvimento desses.

Os alunos sempre tiveram e terão aprendizagem via extensão. [...] Ela é oriunda de um disciplinado esforço de desenvolvimento, de estudo, de reflexão e até de experimentação, na medida em que o conhecimento resultante vai para a sala de aula. [...] A extensão não pode ser relegada ao segundo plano, como se fosse uma atividade opcional para professores dedicados à pesquisa. O perfil do bom professor abrange as três vertentes (MARCOVITCH, 1998, p. 36, 37 e 39).

Outra questão que o autor traz à tona é sobre a expectativa do público e sua esperada atuação em relação à extensão. Para além de se apegar ao assistencialismo como bandeira da extensão, ou mesmo incentivar o outro extremo, o pensamento da extensão mercantilista, ele assevera que:

Em matéria de extensão há três mensagens a sublinhar. A primeira é que a universidade, através de um inventário das suas atividades de extensão, permite a avaliação pelo outro da sua prática. Um serviço duradouro que identifica as práticas de excelência na relação universidade/sociedade. Um guia para que interessados possam visitar e conhecer ao vivo as atividades desenvolvidas. A segunda mensagem é que não existe o dilema entre uma extensão aos privilegiados e uma extensão aos desprovidos. Essa ideia de que a universidade deve optar entre ser submissa ao setor produtivo ou dedicada aos excluídos é um falso dilema. A universidade deve estar a serviço da sociedade em seu conjunto, interagindo sempre com a mesma qualidade. Deve

simultaneamente dar apoio a um setor ansioso por elevar a sua competitividade e aos segmentos em busca de melhor qualidade de vida. A terceira mensagem se dá na dimensão da cultura: é preciso lembrar que a universidade é um centro cultivador e irradiador de valores humanos” (MARCOVITCH, 1998, p. 38).

A avaliação pela comunidade externa seria um instrumento de renovação, o que Marcovitch pontua como algo a se fazer cotidianamente na Universidade, pois essa atualização evita que se caia numa rotina de mesmice, sujeita a uma rápida superação, no sentido de obsolescência das próprias ações extensionistas.

Falando da troca entre Universidade e comunidade, de como a universidade deve reconhecer a importância da convivência com o que é externo, Marcovitch reitera que a Universidade deve desenvolver as habilidades de promover o enriquecimento coletivo através da vivência com o outro. E o outro, no caso, não se circunscreve às classes desfavorecidas. A Extensão não pode ser vista como uma ferramenta universitária para se produzir ações caritativas ou ainda dirigidas apenas a um público modesto ou desafortunado. Essa é uma atribuição de órgãos governamentais devidamente destacados para isso. Existem outros microcosmos sociais fora da universidade – empresas, grupos artísticos, indústrias e outros – cujo contato se faz interessante e produtivo.

Até porque essa relação com o diferente e a troca de experiências se fazem importantes para o reconhecimento e medição dos talentos individuais e das ações da própria Universidade. “O trabalho em grupo e o compromisso social são precondições para saltos ousados e projetos ambiciosos. Viver com o outro, por mais diferente que ele seja, constitui uma habilidade a ser desenvolvida” (p. 177).

O autor salienta nesse contexto a exclusão social como sendo o maior problema da sociedade moderna e chama a Universidade ao debate que envolve essa questão. E apela aos grupos de Políticas Públicas para que ajam nesse sentido.

A extensão é retratada também por GURGEL (1986; 2001), que desvela um olhar crítico sobre as propostas de relação entre Universidade/comunidade externa. Salienta que a comunidade, na prática, sempre se fazia mero receptáculo das ações institucionais das universidades. Em suas discussões o autor explicita o envolvimento estudantil e docente nas mudanças por que passou a extensão, principalmente até a promulgação da lei 5.440/68, e isso conferiu a ela um caráter ligado à educação, inclusive a de cunho político.

Contudo, ele apresenta essa extensão como instrumento necessário de mudança social. “Pensou-se igualmente, que a análise das formas de relacionamento entre universidade e

sociedade representa um ponto fundamental para quem pretende conhecer concretamente as possibilidades ou impossibilidades da instituição de ensino superior como elemento de apoio à mudança social” (GURGEL, 1986, p. 13-14). Em seus escritos, a educação está estreitamente relacionada à atividade extensionista, mas a ênfase de suas discussões se coloca na extensão enquanto ferramenta de mudança social. No intuito de estabelecer um marco referencial para uma relação

Educação → extensão → mudança social

2.1.1. Extensão enquanto trabalho social

Em consonância com os movimentos estudantis e docentes que tiveram lugar de forma mais contundente nos anos 1940 e 1950, a extensão universitária era chamada a acontecer nesse contexto de valorização dos diversos níveis de intelectualidade presentes nas camadas sociais reconhecidamente heterogêneas. Entretanto,

De um modo geral, a extensão universitária em direção ao povo, ou em função de um novo projeto de sociedade, praticamente inexistiu. *E a tão propalada comunicação, que implicaria em relacionamento entre iguais, restringiu-se basicamente ao plano dos discursos ou a tentativas individuais.* Predominantemente, se teve o desenvolvimento de ações a partir do interesse da universidade que, *muitas vezes, refletiam um puro processo de domesticação.* E com isso, em alguns momentos, sem dúvida alguma se reduziu a intensidade dos movimentos populares, cumprindo consciente ou inconscientemente uma determinação do Estado no sentido de sustentação do *status quo*² (GURGEL, 1986, p. 173).

Gurgel considera que a operacionalização da extensão universitária pela via da *domesticação* sofreu influência direta da fragilidade do ensino e da incipiência nas pesquisas universitárias, tornando-se muitas vezes em prestação de serviços assistenciais, atribuição do Estado. E desse modo, em se tratando da extensão, a educação deixou uma lacuna no cumprimento do seu papel, que é o de coadjuvante para a transformação social.

² Grifos do autor.

Por último, a extensão tem em Melo Neto (2014, 2017) uma concepção que dialoga com a de Gurgel, considerando que o primeiro a percebe como um trabalho social e educativo. É importante observar que o autor também se debruça sobre a ideia de mudança social, entretanto, essa transformação acontece em um primeiro momento, através da compreensão derivada das bases ontológicas, nas distintas percepções do termo **extensão universitária**. Essas bases se constituíram em diferentes contextos e momentos históricos.

No Brasil, tendo recebido diretamente as influências norte-americanas e de países vizinhos latino-americanos, a extensão se constitui inicialmente enquanto prestação de serviços rurais e mais tarde alinha-se aos movimentos sociais, em um reflexo do Movimento de Córdoba (1918). Como resultado, a extensão universitária deveria fortalecer o papel social da universidade e ser assim entendida. A divulgação da cultura para as classes populares seria uma característica da extensão que, por sua vez, seria ferramenta de conscientização dessas massas para o exercício dos seus direitos. A partir desse estado da arte, a extensão seria um reduto de defesa dessas classes e suas reivindicações.

Sendo assim, a Extensão é um TRABALHO SOCIAL e não mera prestação de serviços – trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social. Como um trabalho, a Extensão pressupõe a participação tanto da Universidade como da sociedade organizada [...] para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas (TAVARES, 2001, p. 79).

Essa dimensão popular, acentuada por Melo Neto (2014, p. 30) como uma perspectiva política, possibilita a construção de uma nova hegemonia, a da classe trabalhadora. Nessa direção o mesmo autor, a exemplo de Freire (1971) se posiciona criticamente ao conceito de extensão que objetiva a simples difusão de conhecimentos e a oferta de serviços. Melo Neto chama a atenção para a falácia que pode haver no famigerado conceito de via de mão dupla da extensão. Segundo o autor, ontologicamente ela pode bem possuir elementos que se consolidem como de mão única, pois essa característica configuraria, a seu ver, o fazer acadêmico autoritário, em que a Universidade que tem o conhecimento leva um pouco dele aos que não sabem nada – a população externa.

O autor propõe que se avance na construção de outra hegemonia para o conceito de extensão. “Ao compreender a universidade como um aparelho de hegemonia, onde se debatem forças permeadas de contradições as mais variadas, a extensão universitária pode ser entendida

como trabalho social. Isso abre a possibilidade, talvez, de se avançar na formulação conceitual de *extensão*” (MELO NETO, 2017, p. 10).

Em relação a isso importa assinalar que não será possível chegar a um novo modelo hegemônico apenas pela negação ou destruição do atual. Em consonância com Schumpeter (1961) em sua teoria da destruição criadora, a destruição deve necessariamente vir acompanhada de uma construção, no sentido prático, que vai criar um novo lugar de organização da vontade coletiva.

Depreende-se que o trabalho social educativo se configuraria assim partindo da própria Universidade, onde tanto docentes quanto estudantes, pela convivência com o público externo, adquiririam uma “educação” para o trato com os atores sociais.

O alcance da expressão **trabalho social** conforme apresentado por Melo Neto (2017) é amplo, multifacetado e é expresso por ele nestas palavras:

O trabalho social não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem. [...] A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a *extensão* exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia *teoria e prática*. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da *extensão*.” (p. 10 e 11).

Todas essas abordagens enxergam a Extensão por um prisma deveras importante, que a inserem, ora no quadro teórico educacional, ora no plano histórico, ou ainda enquanto componente de estudos sociais. E para o entendimento da extensão universitária enquanto uma via da Universidade cuja própria razão de ser é a comunidade externa, procuramos ancorar este estudo nos pressupostos teóricos que se fazem presentes nas investigações sociais da Ciência.

Por identificarmos a existência de lacunas teóricas importantes que lancem luz sobre e ajudem na compreensão do processo extensionista, buscamos elaborar essa analogia. Essa relação se fundamenta por entender que, uma vez que as ideias manifestas nos estudos sociais da Ciência se alinham com a natureza da Extensão Universitária - que na prática, pretende ser a socialização do conhecimento produzido na Universidade e ao mesmo tempo a internalização daquele de outro tipo, que se origina fora dela.

2.2. A Extensão e os estudos em Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS)

Neste estudo, propomos compreender a extensão através da lente de teorias que deem subsídios para enxergar a Universidade como sendo esse componente inerente à Sociedade, portanto, inseparável dela. Para essa compreensão procuramos o entendimento mediante os princípios da Sociologia da Ciência, que analisam o contexto social da produção do conhecimento científico.

A Sociologia da Ciência foi precedida por uma iniciativa anterior de se investigar criticamente a Ciência: a Sociologia do Conhecimento³. Esta busca resultou na relação entre ideias formadoras de diversas áreas de conhecimento - tais como a filosofia, política, o pensamento teológico – e seu contexto social e histórico de produção. “O que perdura, então, é o fato de que correntes intelectuais diversas não se desenvolvem isoladamente, mas mutuamente se afetam e se enriquecem” (MANNHEIM, 1974, p. 30)⁴. O autor, personagem proeminente nessa tradição, evidencia que tão importante quanto se produzir o conhecimento é analisar e compreender o contexto social aliado ao quadro intelectual de determinado tempo. Sendo assim, suas palavras encontraram eco tempos depois, nas discussões de Robert Merton:

A palavra “conhecimento” deve ser interpretada, certamente, de modo muito amplo, já que os estudos nesta área têm tratado virtualmente de toda a gama de produtos culturais (ideias, ideologias, crenças jurídicas e éticas, filosofia, ciência, tecnologia). Mas seja qual for o conceito de “conhecimento”, a orientação desta disciplina continua sendo em grande parte a mesma: interessa-se primordialmente pelas relações entre o conhecimento e outros fatores existenciais da sociedade ou da cultura (MERTON, 1972, p. 553)⁵.

A partir da década de 1940 a Sociologia do Conhecimento tomou novo fôlego, a partir dos pressupostos de Merton (1972, 1974, 2013), que, apesar de ter levantado duras críticas ao que chama de “limitações da análise de Mannheim”, afirmou que este “esboçou os amplos contornos da sociologia do conhecimento com perícia e penetração notáveis” (MERTON, 1972,

³Mannheim, na década de 1920, sistematizou as questões relativas às discussões epistemológicas e metodológicas ligadas às ciências naturais e culturais, que passaram a constituir o bojo da Sociologia do Conhecimento (*wissenssoziologie*).

⁴ Traduzido de “The Problem of a Sociology of Knowledge”, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Oxford University Press Inc., 1952. Publicado originalmente em *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Tubigen, vol. 3, nº 3, abril de 1925.

⁵ Em *Twentieth Century Sociology*, Georges Gurvitch e Wilbert E. Moore (orgs.), philosophical Library Inc., Nova York, 1945.

p. 606). Reformulando os pressupostos teóricos até então retratados, apresentou-os sob o prisma da concepção do *ethos* científico, conjunto de normas intrinsecamente constitutivas de o próprio fazer científico, anunciando através desses pressupostos a ideia de comunidade científica.

De grande importância foi sua contribuição para que a Sociologia da Ciência se firmasse como campo de investigações.

Como fundador dessa área subdisciplinar, Merton define problemas, conceitos e procedimentos que condicionam o desenvolvimento posterior dos estudos sociológicos da ciência, na medida em que eles se constituem pelo diálogo crítico com o paradigma mertoniano e os resultados a que permite chegar (GARCIA, 2013, p. 7).

Sua abordagem normativa enfatiza o **universalismo**, o **ceticismo organizado**, o **desinteresse** e **comunalismo** enquanto normas que, alinhadas à sociologia funcionalista, compunham aquele *ethos* e delineavam a estrutura social da ciência. Merton, que era sociólogo, veio apresentar a Sociologia da Ciência como campo não necessariamente dependente da Filosofia.

2.2.1. Produção da Ciência e dos fatos científicos

Com efeito, os estudos de como se produz a ciência e os fatos científicos têm sido feitos por investigadores oriundos de diferentes campos de saberes. Um dos marcos mais importante para o início dos estudos em Sociologia da Ciência está em David Bloor, filósofo e psicólogo que colocou em evidência o **Programa Forte**, através do seu **Conhecimento e Imaginário Social** (2009, 1976). Thomas Kuhn (2001, 1962) – físico e filósofo da ciência, mas que se auto intitulava “ex-físico⁶”, através do contexto de descoberta apresenta em sua obra a noção de como se dá a construção dos paradigmas científicos e descortina a dinâmica do surgimento das anomalias que geram as crises, condições necessárias para que aqueles se desfaçam. Em adição a estas, as investigações de Bruno Latour (2000, 1998), se fizeram de suma importância para compreender a produção da ciência e dos fatos científicos a partir principalmente da teoria de redes e atores, com ênfase na Antropologia da Ciência.

Nesses estudos são ofertadas análises e discussões que se constituem sob os pressupostos teóricos da Sociologia da Ciência. Essas investigações propõem uma compreensão

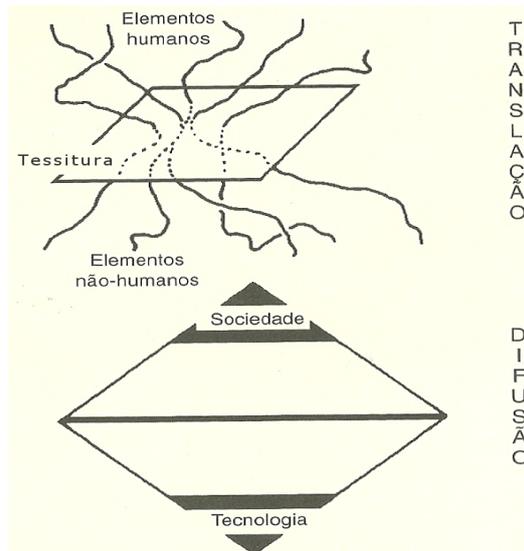
⁶ Na obra *The Essential Tension* (1977, p. 225) Kuhn refere-se a si mesmo como um “ex-físico que agora trabalha em história da ciência”.

mais precisa do contexto social em que a Ciência e a Tecnologia se desenvolvem, propondo o abandono do tratamento neutro da C&T e um salto dessa neutralidade para uma abordagem no plano das Ciências Humanas. Essa compreensão mais refinada é necessária considerando que a Ciência e a Tecnologia, desde o momento da concepção das ideias e dos artefatos, possuem implicações em diversos planos: econômico, político, ambiental, cultural e social.

Certo é que a Ciência e a Tecnologia - esta última de modo mais percebido pelo cidadão comum – têm lugar proeminente na sociedade, na organização das práticas sociais. Entretanto, a via oposta também é verdadeira: as relações sociais têm grande relevância em se tratando das fases de produção, aplicação e principalmente das implicações tecnológicas e do conhecimento científico (CAMPOS, 2010). O público comum é sempre parte de um entrecruzamento de circunstâncias, situações, uso, posse e de construção de conhecimentos, bem como de fatos e artefatos.

Latour (2000), ao discutir a tricotomia que comumente designa e se aplica ao campo CTS, apresenta dois modelos possíveis para se compreender a “construção de fatos e de máquinas” (p. 53), reiterando sempre que se trata de um processo coletivo. O primeiro, denominado **difusão**, pressupõe uma sociedade formada de grupos de interesse, que por sua vez resistem, aceitam ou são indiferentes aos fatos e máquinas, itens estáticos. Ou seja, ciência e técnica se encontram separadas da sociedade. “É assim que se acaba ficando com a ideia de que há três esferas: Ciência, Tecnologia e Sociedade, havendo necessidade de estudar as influências e os impactos que cada uma delas exerce sobre as outras” (LATOURE, 2000, p. 233)!

Figura nº 01: Modelos de Difusão e Translação



Fonte: Adaptado de Latour (2000)

Já no segundo modelo, denominado por ele de *translação*, essas distinções se esmaecem e surge um todo formado por “cadeias heterogêneas de associações” (p. 233), ciclos de acumulação e redes que criam pontos de passagem inevitáveis entre si. Uma questão que Latour (2000) coloca como de fundamental importância são as associações.

É interessante que estas cadeias de associações citadas por Latour são observáveis na própria descrição de difusão de novas tecnologias anteriormente retratadas por Rosenberg (1982). É certo que este autor aborda o assunto sob o prisma da economia. Contudo, sua discussão explicita todo um cenário formado por elementos - atores, para usar os termos de Latour - que são arregimentados no processo de adoção de novas tecnologias, o que valida a ideia de que “Nunca estamos diante de uma ‘ciência, tecnologia e sociedade’, mas sim de uma gama de associações mais fracas e mais fortes, portanto, entender o que são fatos e máquinas é o mesmo que entender quem são as pessoas” (LATOUR, 2000, p. 232). Em suma, a construção de máquinas e fatos se torna assim um processo coletivo na tecnociência, o que quase sempre passa imperceptível aos olhos do público. Nesse sentido, mais adiante complementa:

A tecnociência tem um lado de dentro porque tem um lado de fora. Mas há uma retroalimentação positiva nessa definição inócua: quanto maior, mais sólida, mais pura a ciência é lá dentro, *maior a distância que outros cientistas precisam percorrer lá fora*. É por causa dessa retroalimentação que quem entra num laboratório não vê relações públicas, políticos, problemas éticos, lutas de classes; vê ciência isolada da sociedade (LATOUR, 2000, p. 258).

A proposta do autor se constrói alicerçada em um modelo de construção de fatos – e artefatos - no qual não há uma divisão, um seccionamento dos componentes Ciência, Tecnologia e Sociedade, muito embora haja uma predisposição natural para entendê-los dessa forma (modelo de difusão). Esses três componentes se encontram imbricados irremediavelmente: fatores sociais, máquinas e fatos estão ligados entre si, mediante diversos tipos de associações, sejam elas mais fracas ou mais fortes e exercendo impactos e influências mutuamente uns sobre os demais. E assim a Ciência se constrói com associações à Tecnologia e à Sociedade, que está presente em processos e procedimentos científicos e tecnológicos; tudo isso através de alianças versáteis e heterogêneas, que atraem o interesse dos atores e motivam seus comportamentos.

Não há uma dicotomia entre tecnologia e sociedade. As tecnologias (e os conhecimentos científicos) são construídas socialmente – dentro de um contexto de sistema de objetos e sistema de ações – assim como contribuem para a formação desta sociedade e deste espaço. Assim, as decisões tecnocráticas não são neutras e sim políticas, pautadas por interesses (CAMPOS, 2010, p. 27).

Conforme a discussão realizada acima, entendemos que as pessoas do entorno universitário - uma vez que fazem parte de um contexto em que ciência, tecnologia e sociedade estão amalgamadas - compõem o que Latour nomeia de *rede* e, sendo assim, importa que esses atores sejam vistos como tais.

2.2.2. Parte do tecido sociotécnico

Sendo parte desse tecido, é cabível que a extensão Universitária seja acolhida em uma abordagem teórica através da qual seus fenômenos possam ser tratados enquanto fatos sociais naturalmente imbricados na produção de ciência e de tecnologia. “O tecido tecnocientífico não existe à margem do próprio contexto social em que os conhecimentos e os artefatos resultam relevantes e adquirem valor” (PALACIOS et. al, 2003, p. 10).

Ao contrário, a construção da ciência e da tecnologia são produtos das interações, demandas e interesses sociais, é o que a literatura tem apresentado nos estudos das últimas décadas. Nessa direção, Pinch e Bijker (1984) trataram a questão da influência dos fatores não tecnológicos no processo de mudança tecnológica. Sob essa abordagem, a mudança tecnológica é apresentada como um produto de demandas sociais, cujas classes influenciam nas diferentes

fases de construção e adaptações por que passa determinado produto, até que este se torne apto a ser apresentado ao público de interesse.

Ou seja, é resultado de uma evolução que pressupõe interação social. Algo para o que os autores chamam a atenção é sobre a forma de encerramento de todos esses processos como uma evolução necessariamente motivada, desprezando todo o processo de negociação social. A abordagem de *caixa-preta* feita por Latour (2000), onde se encerram as descobertas científicas, ocorre de igual forma em relação ao desenvolvimento tecnológico: ambos, ao fim e ao cabo, são tidos como motivados.

Kuhn (2001) também reitera que o conceito de ciência exposto pelos livros - a caixa preta - é muito diverso do que se pode encontrar nos registros históricos da própria atividade de pesquisa (p. 20). Por outro lado, o autor também aponta, em relação ao desenvolvimento científico, que ele “é o processo gradativo através do qual esses itens foram adicionados, isoladamente ou em combinação, ao estoque que constitui o conhecimento e a técnica científicos” (p. 21).

Nesse processo de desenvolvimento o ator comum frequentemente tem participação. Ele é entrevistado, analisado e observado. O que, via de regra, não é socializado com esse ator externo é a maneira como aquele conhecimento será construído. Em geral ocorre o oposto: ao ator externo é passada a mesma ideia que vem dos livros dos achados científicos: da ciência como um lugar de onde emana autoridade, lugar de onde espontaneamente brota o conhecimento.

Bourdieu (2014) também considera um problema a ser resolvido, na verdade um desafio, a apresentação de uma gênese histórica para verdades consideradas trans-históricas. O filósofo discute a incipiência em como se apresentam “verdades” que não têm relação com o lugar e o momento de produção e que se apresentam como eternas e universalmente válidas. Este é um questionamento importante de Bourdieu, quando neste particular compartilha a ideia de Latour (2000), de oposição à tendência em se descrever a ciência já concluída, retirando-se dela as leis segundo as quais ela tenha sido feita, pois nisso são retirados os processos reais e substituídos por uma “reconstrução racional” deles.

Em contraposição a isso Bourdieu registra que sociólogos diversos “abriram a caixa de Pandora” (2014, p.13), adentrando o laboratório e descortinando a rotina real do fazer científico enquanto regras, estratégias, artifícios, efeitos de domínio, trapaças e assim por diante. Isso proporcionou uma visão desencantada do mundo científico, que levou os cientistas sociais a propor teorias que se opõem à representação oficial da Ciência.

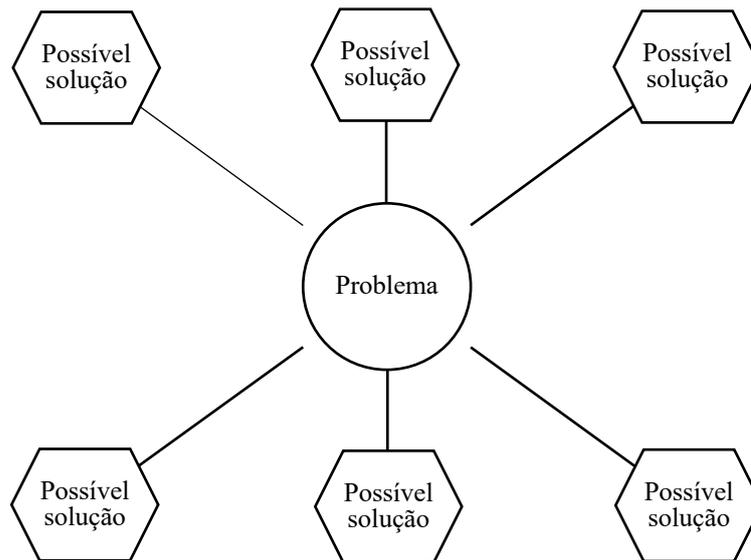
Da mesma forma que ocorre na ciência - longe de proceder de uma trajetória natural - a mudança e conseqüente difusão tecnológica igualmente não se consolidam unicamente por conta da ação de *experts*. “A palavra de especialistas geralmente é considerada como tendo um valor especial por causa das metodologias e controles de qualidade usados na ciência. [...] No entanto, as verdades científicas não são tão estáveis quanto às vezes se acredita” (RIP, 1985, p. 95).

Tendo em vista essa perspectiva, Pinch e Bijker (1984) apresentam a evolução da tecnologia separada da ideia de que esta seria programada, naturalmente, pelas suas propriedades intrínsecas, para que as mudanças ocorressem. Nesse sentido, os autores argumentam sobre a importância da aceitação dos grupos de interesse em relação a essas novidades. Uma questão que os autores colocam é sobre se o que chamam de **grupos sociais relevantes** percebem as ‘soluções’ apresentadas pelos artefatos como sendo de fato soluções definitivas.

“O fechamento na tecnologia envolve a estabilização de um artefato e o 'desaparecimento' de problemas. Para fechar uma ‘controvérsia’ tecnológica, os problemas precisam ser resolvidos no sentido comum da palavra. O ponto chave é se os grupos sociais relevantes vêem o problema como sendo resolvido” (PINCH & BIJKER, 1984, p. 427). Os artefatos são produzidos e disponibilizados tendo em vista determinado público de interesse.

Esse público é um grupo social diretamente envolvido no processo. Então, um problema apenas é definido como tal quando há um grupo social para quem isso constitui um problema. Para a solução, o processo de desenvolvimento não é linear. É importante que se atente para o caráter multidirecional da construção dos artefatos: o estágio final conhecido – ou bem-sucedido, como denominam os autores – de desenvolvimento não é o único possível.

Figura nº 02: Diversidade de possibilidades na construção de artefatos



Fonte: Adaptado de Pinch & Bijker (1984)

Com efeito, importa refletir: decisões sobre a formatação e a adequação das invenções e aperfeiçoamentos tecnológicos seriam eficazes e frutíferos sem a participação externa, de um público diretamente interessado? São diversas as variáveis que importam e o público detém informações importantes, tais como conhecimento de aspectos e costumes locais, bem como necessidades e interesses específicos direcionados para o uso de determinado produto.

Assim, inevitavelmente, a construção dos artefatos, como dos fatos científicos, passa por polêmicas e resistências entre atores envolvidos no processo. Segundo Milani (2006), Rip (1985) e Jasanoff (1993), a participação se desenvolve em esferas sempre marcadas também por relações de conflito. Isso é natural e diríamos necessário, no processo de construção. Por que seria diferente em se tratando da construção do conhecimento que envolve Universidade e Sociedade? As divergências, contribuições e consensos acontecem dentro da academia e vão acontecer quando esta se projetar para fora de seus limites também.

2.2.3. Progresso Técnico e participação social

Temos na historiografia do progresso técnico, de Rosenberg (2006), elementos importantes que endossam a afirmação de que a definição de “tecnologia” não se circunscreve ao desenvolvimento de equipamentos e artefatos, mas abarca a própria essência do progresso técnico em suas raízes e dinâmicas sociais. Nesse sentido, inclusive, a popularização da

participação pública tem dado maior legitimidade política para a solução dos problemas sociais que envolvem a ciência ou inovações tecnológicas.

A introdução e incremento crescente da participação social nas discussões e deliberações em processos políticos e decisórios de ciência, tecnologia e inovação demonstram bem a importância que essa modalidade de representação adquiriu nas últimas décadas, em diversos cenários (BURGESS, 2014; RIGOLIN, 2013; ROWE & FREWER, 2004; MILANI, 2006; 2008). Milani (2006) afirma que a participação social pode ser considerada indícios da construção de uma cidadania ativa e não deixa de ser uma resposta necessária aos impactos nocivos do Estado-providência.

A modalidade paradigmática de conhecimento tem sido então colocada em xeque e tem-se buscado a negação de seu caráter absoluto, tendo em conta outras - e não menos importantes - formas de se compreender o mundo.

Os estudos empreendidos por pesquisadores dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT) estão na vanguarda dessa nova abordagem. A inflexão advinda desses estudos retrata que a ciência e a tecnologia estruturadas no tecido social tem adquirido cada vez maior visibilidade. Velho (2011) evidencia essa nova orientação como fundamental para a construção de novos paradigmas de política científica e tecnológica, considerando as particularidades locais.

Vale enfatizar que a noção de ciência como socialmente construída está cada vez mais aceita, se não pelos próprios cientistas, pelos analistas de CTI e pelos tomadores de decisão. [...] A nova concepção de ciência que está sendo delineada admite que existem muitas formas diferentes de conhecimento e que estas se relacionam de forma variável e assimétrica. [...] O conhecimento se faz de forma predominantemente interdisciplinar e se dá nos locais mais variados (p. 143-146).

Em se tratando do progresso técnico e científico na América Latina, Balbachevsky (2011) destaca que a interação de grupos de pesquisa das universidades com a comunidade externa tem sido de suma importância para se debater a evolução da ciência. Enfatiza que na realidade, em boa parte das universidades latino-americanas, localizam-se grupos de pesquisa cuja atuação é de suma importância para o entorno social, pois através deles são estruturados canais de comunicação com agentes externos, o que traz resultados importantes para o desenvolvimento de seus países.

A autora atenta para o fator **responsabilidade social da ciência perante a sociedade** como um elemento que provê oportunidade para que o cientista saia daquele isolamento

preconizado pelos moldes tradicionais de se fazer ciência. Um dos *feedbacks* positivos em relação a essa interação são os recursos financeiros obtidos. “Grupos bem-sucedidos nesse movimento são mais bem equipados e garantem a continuidade de sua equipe” (BALBACHEVSKY, 2011, p. 510).

Nessa linha de investigação, é apresentada a importância dos diversos impactos que resultam da interação do ambiente interno à pesquisa com o ambiente externo a ela. Esse movimento, valorizado mais especificamente pela literatura pós anos 70 – período em que coincidentemente ocorre uma mudança drástica nas investigações da Sociologia da Ciência - é determinante para os resultados, tanto aqueles restritos às equipes de pesquisa quanto para a Universidade como um todo. Balbachevsky conclui seu estudo afirmando que

a abordagem estratégica da relação do grupo acadêmico com o ambiente externo é essencial para alcançar uma mudança substantiva na cultura do grupo e criar as bases para uma ciência socialmente robusta, que sustente uma busca ativa de legitimação junto à sociedade (BALBACHEVSKY, 2011, p. 515).

Essa intersecção com a rede científica e tecnológica coloca a Extensão Universitária em uma posição tal que a harmoniza com os estudos do campo CTS, de forma especial aqueles ligados à sociologia da ciência pós-mertoniana, de acordo com a qual o conhecimento científico em si mesmo se torna um objeto de análise social, pois é socialmente que o ser humano constrói sua vida, pensamento e cultura (RESTIVO & CROISSANT, 2017).

Disso resulta que não podemos saber nada independentemente de nossas heranças sociais e culturais, contextos e instrumentos. Há coisas sobre o mundo que são verdade e coisas que são falsas, mas essas coisas não são verdadeiras ou falsas de uma forma simples e descontextualizada (p. 221).

A extensão, por sua essência, se comunica com esse campo, que se encontra constituído e em constante avanço no propósito de abrigar estudos que envolvem os aspectos sociais da produção de ciência e de tecnologia – aqueles fatores sociais impactantes na mudança científico-tecnológica - e também os resultados sociais dessas mudanças. Por se configurar nesse campo interdisciplinar, que se debruça sobre as questões sociais interligadas à Ciência e à Tecnologia,

o conceito de CTS se converteu em uma marca de identidade para uma variedade de pesquisadores e especialistas, correspondente a distintas disciplinas e campos de interesse teórico e prático, constituindo uma

comunidade de interesses cognitivos compostos por historiadores da ciência e tecnologia, sociólogos e antropólogos do conhecimento científico e da ciência e da tecnologia; economistas da inovação, pensadores e analistas das políticas de C&T e especialistas da administração e gestão da ciência e tecnologia (HAYASHI et. al., 2010, p. 10).

Trazer a Extensão Universitária à evidência como objeto de investigação sob esse prisma em um tratamento científico é um estudo que se legitima através da perspectiva da Sociologia da Ciência. Por isso, nos apropriamos das vozes e das reflexões desses autores do campo para dar suporte a este estudo, pois percebemos a extensão universitária como parte de uma rede - para usar os termos de Latour (2000, 1998).

Essa apropriação é significativa em um processo que objetiva entender a Extensão enquanto parte da Universidade Pública, que se proclama incumbida da tarefa de introduzir-se na comunidade externa e trazê-la também para seu meio, onde se produz pesquisa científica e tecnológica. O princípio da ação extensionista deve ser também interdisciplinar, bem como transdisciplinar (NOGUEIRA, 2005.)

Embasados nessas reflexões podemos afirmar que ao se buscar soluções inter e mesmo transdisciplinares oportuniza-se as melhores condições para que haja, de forma eficaz, uma aproximação entre academia e entorno social (FOLLMANN, 2014). Eis um dos papéis da abordagem CTS. O autor sustenta que a segmentação disciplinar do conhecimento é um dos frutos perversos da modernidade e talvez seja razão de muitas de suas crises. Seu argumento é que a transdisciplinaridade “é o verdadeiro pulmão de vida da extensão universitária e traz legitimidade na participação desta nos processos de produção de conhecimento e formação profissional. [...] A extensão universitária é ambiente de cultivo da transdisciplinaridade e chave para o sucesso para a aproximação da academia com a sociedade” (FOLLMANN, 2014, p. 31; 38). E chama a atenção para o fato de que é verdadeiramente complicado obter retorno positivo em relação ao compromisso social de cidadãos que tiveram no decorrer de sua formação estímulos direcionados apenas para a excelência visando ao mercado de trabalho.

Acreditamos que este também é um ponto que permeia as discussões em CTS e a extensão universitária: despertar os estudantes – enquanto ainda estudantes – para a construção e vivência do compromisso social. Dar lugar a interrogações diversas, oriundas de lugares igualmente diversos, oportunizando o diálogo verdadeiramente plural e integrativo do saber universitário ao externo.

Analisar a extensão à luz dos estudos CTS torna-se produtivo por oportunizar, na prática universitária, enxergá-la como elo capaz de conectar a comunidade externa à produção de ciência e de tecnologia, entendendo essa conexão inclusive como ferramenta de conscientização do contexto político e ideológico que permeia o desenvolvimento tecnológico. Isso seria proporcionar ao ator externo à Universidade a conscientização sobre sua trajetória social nesse cenário e impulsionar a visibilidade desse ator.

2.3. Progresso, desenvolvimento e construção de paradigmas científicos

A concepção de progresso retratada e disseminada no século XVII é considerada por Heidemann (2014) como um mito. Naquele contexto, a transformação que o progresso traria no campo material era fundamental para que ocorresse uma mudança positiva que alcançasse as pessoas comuns, que viviam à margem da sociedade.

Ao declarar que houve um desencanto em relação à noção de progresso, Heidemann faz eco ao que está explícito em Adorno (1992,1969), quando este expressa sobre a carência de uma palavra salvadora em função da miséria existente e sentida no estado de coisas. A ideia de progresso para o filósofo seria mais relativa à sobrevivência da espécie do que à de uma humanidade em estágio pronto para realizar os avanços inerentes.

O termo *progresso*, para Adorno, traz em si uma fragilidade em sua conceituação. É um termo difuso, sem precisão em relação ao objeto. Esse progresso viria para quem? Em relação a quê? Essas lacunas possibilitam os equívocos e o emprego do conceito de modo grosseiro.

Então em sua obra *Fortschritt* (1969) é apresentada a dialética do progresso tendo como ponto nevrálgico a decadência. Lançando mão da condição de decadência e sob os auspícios da Ciência e da Tecnologia, propala-se a ideia do desenvolvimento, que é vendida à Sociedade. Ainda segundo o filósofo a ideia de progresso está necessariamente ligada em parte à filosofia e em parte à sociedade. O progresso sendo visto e debatido somente com base nas construções filosóficas sobre ele, perderia sua principal razão de ser: a sociedade, para quem em certa medida passou a existir desde o nascimento da humanidade e, por conseguinte, tornou-se também objeto de reflexões teóricas. Esse é um pensamento que coaduna com as reflexões de Palacios et. al. (2003), bem como de Rosenberg (2006).

Este último se refere especificamente à história do progresso técnico como também sendo inseparável da história da civilização, “na medida em que trata dos esforços da humanidade para aumentar a produtividade sob uma gama extremamente diversificada de condições ambientais (p. 17)”. Palacios et. al. salienta que a própria existência humana pode ser entendida como um produto técnico, da mesma forma que os artefatos que nos possibilitam viver. E nesse sentido a técnica se torna indissociável do ser humano. “Seguramente a técnica é uma das produções mais características do homem, mas é certo que os seres humanos são, ao que parece, o produto mais singular da técnica” (PALACIOS et. al., 2003, p. 38).

Sem a sociedade - e sua evolução mediante o refinamento gradual das atividades de caça e de coleta, ou da defesa da liberdade, após vivenciar a escravidão massificada - a ideia de progresso se tornaria vazia, carente de referência e sem conteúdo. Entretanto, a existência do progresso, nessa concepção da atividade evolutiva e de aperfeiçoamento técnico independe da vontade ou ação humana, na verdade os homens são moldados “à sua imagem e semelhança” (ADORNO, 1992, p. 230).

Uma vez que o progresso se tornou parte da evolução social, impedi-lo nunca seria uma alternativa, segundo Schaff (1985), mas sempre é possível pensar em “medidas sociais profiláticas” para combater as consequências negativas. Sim, pois a evolução do conhecimento em si não é negativa, mas a forma como o ser humano utiliza esse processo em sociedade é um ponto crucial. “Uma mesma descoberta pode ser utilizada pelo homem para abrir caminho a um novo paraíso ou a um novo inferno muito pior do que aquele que conhecemos até agora. As possibilidades de desenvolvimento são enormes, como são também enormes os perigos inerentes a elas especialmente na esfera social” (p. 24-25).

A ideia de progresso se consolidou sob a regência das forças de economia de mercado. Teoricamente era proposto que a realização de enormes sacrifícios para alcançar metas de caráter macroeconômico resultaria no equilíbrio econômico e financeiro das nações e o progresso se “derramaria” como uma consequência disso.

A busca e as lutas pela democracia no período do século XIX ajudaram a fazer crer neste mito do progresso, que “dominou todas as manifestações da cultura ocidental durante aquele século. Não foi, portanto, por mero acaso que o lema do progresso acabou sendo estampado então na bandeira do Brasil” (Heidemann, 2014, p. 24).

O modelo econômico de desenvolvimento preconizado para se empreender uma caminhada rumo ao progresso, entretanto, se deparou com sérios entraves. Não encontrou eco, conforme se esperava, nos acontecimentos da realidade histórica e o caminho se mostrou bem

mais difícil do que se pensava a princípio, apontando toda a complexidade que envolve as relações entre o setor econômico e o social (KLIKSBERG, 1997).

O conceito romantizado foi abalado pelas duas guerras mundiais e provocou um choque de realidade. A visão romântica e simplista embutida nesse conceito devia ser aprimorada. No Brasil, depois da II Guerra Mundial essa noção, em sua acepção plena, passou a fazer parte das intenções políticas através ações como a criação de *think tanks*, por exemplo, que tinham como tarefa fomentar a ideologia de desenvolvimento. Heidemann (2014) pontua que esta demandou o surgimento de conceitos como o de política pública.

Ainda segundo o autor, o conceito de desenvolvimento no Brasil, avançando século vinte adentro, se construiu de uma forma fragmentada. As ações de industrialização, por exemplo, não eram pensadas e construídas dentro de um planejamento que envolvesse integração do aspecto social, como saúde, educação e meio ambiente. Constituíam-se de projetos setoriais “que em boa parte se esgotavam em si mesmos e se norteavam por uma ação ainda forte de progresso e de mercados sem fronteiras” (p. 26).

Nesse contexto de busca pelo desenvolvimento e a modernização pós-guerra, a Ciência foi vista como o caminho para o progresso e o desenvolvimento. Em âmbito mundial, o pensamento científico e o investimento em pesquisa se mostraram como a solução para as mazelas sociais. A ciência se apresentou como alternativa a questões importantes que haviam surgido, inclusive as de alcance social. A pesquisa científica veio para coroar a ideia de desenvolvimento de forma acentuada nesse período.

No pós-guerra, a ciência e a tecnologia foram consideradas a chave para o progresso técnico e para a prosperidade econômica. Enquanto aliviavam as necessidades materiais e disponibilizavam instrumentos de geração de riqueza e bem-estar, C&T obtinham a sua legitimidade social. Contudo, a partir do final dos anos 1960, uma mudança profunda no modelo de política científica e tecnológica nos países desenvolvidos começa a se delinear. [...]Esta [mudança] se caracterizou pela transição de um sentimento coletivo de euforia quanto à capacidade da ciência de resolver problemas da sociedade, para uma crescente “desilusão”, ou mesmo revolta contra a ciência, ou ao menos contra a *big science* (RIGOLIN, 2013, p. 124-126).

De fato, desde que se findou a II Guerra Mundial, nas políticas de Estado em se tratando de Ciência e Tecnologia, ficou definido que se havia algo que poderia alavancar a recuperação dos danos causados por aquele conflito mundial e promover o crescimento e desenvolvimento humano, seria a pesquisa científica, orientada e apoiada pelo Estado

(FURTADO, 2005; VELHO, 2011; RIGOLIN, 2013). Nessa direção, o Projeto *Manhattan*⁷ foi um marco na construção dessa mentalidade do Estado, na forma de incentivar e apoiar a pesquisa científica e tecnológica.

A chamada imagem pública da Ciência que se formava em âmbito mundial, em meados do séc. XX se consolidou nesse contexto, adotando como modelo os países industrializados e preconizava inculcar nos países em desenvolvimento a referência de política em Ciência e Tecnologia. Surge o paradigma segundo o qual a ciência tinha autonomia, ela ultrapassava processos sociais, de acordo com a própria comunidade científica (VELHO, 2011). Formava-se um modelo linear de progresso, em que o desenvolvimento científico promoveria o desenvolvimento tecnológico, através do qual viria o desenvolvimento econômico e a partir dessa condição, a sociedade avançaria em prosperidade, traduzida pela junção do avanço econômico e social.

Figura nº 3 - Modelo Linear de Progresso



Fonte: Campos, 2010

Entretanto, essa mesma grandeza científica disseminada mundialmente e tida como a mola propulsora da recuperação pós-guerra e do progresso humano revelou-se fonte de desapontamentos e destruição. As catástrofes ambientais e os efeitos destrutivos comprovados das armas nucleares⁸ chegaram para testificar que a Ciência, longe de ser uma força alijada dos impactos sociais, está inevitavelmente vinculada à sociedade. E em relação a esta, ela passou a ser vista com olhos críticos por movimentos ambientalistas e, inclusive, pelo pensamento acadêmico, em cuja tradição positivista da filosofia e da sociologia da ciência se firmam as

⁷ Projeto que resultou no desenvolvimento da primeira bomba atômica (1943-1945).

⁸ Como aqueles advindos dos testes feitos no atol de Bikini (1946). Disponível em <http://conhecerparadebater.blogspot.com.br/2012/04/radio-bikini-e-os-soldados-atomicos.html>

bases para que estabeleçam condições para uma nova forma de ver as interações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Dessa forma, para muito além de ser solução, a Ciência se apresentou também como causa de problemas sociais. “O sonho de que o avanço científico e tecnológico geraria a redenção dos males da humanidade estava chegando ao fim, por conta de uma tomada de consciência dos acontecimentos sociais e ambientais associados a tais atividades” (LINSINGEN, 2007, p. 4).

É a partir dos anos 1960 e início dos 1970, neste contexto de desilusão e questionamento em relação à Ciência como absoluta no sentido de promover o desenvolvimento e o bem-estar social que ressurgem os Estudos Sociais em Ciência, Tecnologia e Sociedade, imprescindíveis para que a concepção de ciência seguisse sob uma nova orientação. Nesta nova fase, que ao que parece buscava evidenciar as repercussões sociais, a política científica e tecnológica nos países-modelo sofreu um deslocamento na direção de responder aos desafios e questionamentos que se impunham.

A velha política do *laissez-faire* proposta para a ciência começa a se transformar em uma nova política mais intervencionista, onde os poderes públicos desenvolvem e aplicam uma série de instrumentos técnicos, administrativos e legislativos para encaminhar o desenvolvimento científico e tecnológico e supervisionar seus efeitos sobre a natureza e a sociedade. O estilo da participação pública será desde então uma constante nas iniciativas institucionais relacionadas com a regulação da ciência e da tecnologia (PALACIOS et. al., 2003, p. 123)

Temos então uma convergência de ideais sociais. Tanto na produção científica quanto no desenvolvimento tecnológico, a partir daí buscou-se conferir protagonismo ao elemento social enquanto componente importante dessa rede. Avaliar e levar ao público a realidade em se tratando dos riscos que a introdução de novas tecnologias poderia trazer foi uma tarefa atribuída cada vez mais ao poder público (RIGOLIN, 2013).

Como resultado desse movimento, foram instituídas as primeiras iniciativas de avaliação e controle, que em suma, ofereciam indicações dos prováveis benefícios e das implicações adversas da aplicação de novas tecnologias. Desde então diversas agências de avaliação foram instituídas pelo mundo e passaram a realizar o trabalho de acompanhar a implantação e os efeitos sociais de novas tecnologias.

A inclusão, na pauta científica, de seus impactos sociais demandava o entendimento de que “a ciência é culturalmente situada e construída, e incorpora conhecimentos locais,

abrindo espaço para estilos nacionais de produção, ao lado dos universais. [...] O conhecimento se faz de forma predominantemente interdisciplinar e se dá nos locais mais variados” (VELHO, 2011, p. 146).

Os questionamentos todos que tiveram lugar nesse novo cenário oportunizaram a elaboração de alternativas ao modelo tradicional de ciência. Um bom exemplo pode ser evidenciado a partir de Weinberg (1972). O autor trata de situações que demandam respostas que podem se referir à ciência, mas que esta não pode responder: são perguntas que, embora sejam, epistemologicamente falando, questões de fato e possam ser ditas na linguagem da ciência, esta não tem respostas para elas. São transcendentais à ciência: é preciso uma transciência para elucidá-las.

Muitas das questões que surgem no curso da interação entre ciência ou tecnologia e sociedade - por exemplo, o lado destrutivo dos efeitos da tecnologia, ou as tentativas de lidar com problemas sociais através dos procedimentos de Ciência - persistem nas respostas às questões que podem ser feitas à ciência e ainda não podem ser respondidas por ela (WEINBERG, 1972, p. 01).

Ainda segundo Weinberg, no que se refere a questões que acarretam juízos éticos, políticos e estéticos a utilização da ciência como único norte é inadequado e “cada vez mais, a sociedade é obrigada a pesar os benefícios da nova tecnologia contra seus riscos. Em tal equilíbrio, as questões científicas e trans-científicas devem ser feitas por aqueles que têm a responsabilidade das decisões e aqueles que se preocupam com as decisões” (p. 4). Porque enquanto muitas decisões têm caráter pragmático, outras tantas se revestem de imensa subjetividade.

Exemplificando com a destinação de recursos para finalidades distintas, Weinberg ilustra o quão diversas podem ser as deliberações realizadas. Aquelas pragmáticas resolvem-se de forma prática considerando o padrão científico. Assim, os recursos a serem alocados podem ser tangíveis e específicos, como quando uma decisão é tomada para ir à lua; ou podem ser mais difusos e penetrantes, como quando se faz um programa de governo que tenha em vista melhorar a posição das minorias (p. 4). Dessa maneira, havendo um entrecruzamento entre ciência e política, por exemplo, as questões não mais são exclusivas dos cientistas, pois os problemas afetam a todos, então o direito de participação é, igualmente, de todos.

...Essa forma de analisar o binômio ciência-sociedade é excessivamente simples e incapaz de recolher toda a complexidade das relações entre a ciência

e a sociedade. Inclusive naquelas situações nas quais é possível reconhecer respostas claramente científicas a questões envolvidas em assuntos políticos, a possibilidade de estabelecer uma distinção brusca entre o âmbito científico e o âmbito político é realmente complicada tanto quanto é muito difícil separar os fins dos meios. O que se considera que é um fim político ou social termina por ter numerosas repercussões nas análises do que deveria estar sob a jurisdição da ciência, e cada uma dessas repercussões têm de ser avaliadas em termos políticos e morais (PALACIOS et. al, p. 26).

Estas análises lançam luz sobre as discussões de Latour (2000) referentes à interpenetração entre Ciência, tecnologia e sociedade e a impossibilidade de separar uma coisa da outra.

Em um contexto assim formado, a participação pública passou a adquirir proeminência, se envolvendo nos debates, intervindo em favor do interesse público. É um momento em que se rompeu um pensamento paradigmático formado, no qual a voz da ciência tradicional se manifestava como única opção para o desenvolvimento e assim reinava soberana. Nessa direção, incluir o envolvimento do público comum em decisões relativas a novas tecnologias como parte normal do processo tem sido uma solução legítima para diminuir o descrédito em certas áreas da ciência e tecnologia (COLLINS, 2014, p. 22)

Este modelo alternativo, alinhado ao transcientificismo, alimentava o status de insatisfação com o paradigma anterior e começa a se delinear um novo cenário: o consumidor final da tecnologia começou a ter voz e a demandar maior informação e inclusão nos processos decisórios.

É exatamente porque a emergência de uma nova teoria rompe com uma tradição da prática científica e introduz uma nova, dirigida por regras diferentes, situada no interior de um universo de discurso também diferente, que tal emergência só tem probabilidades de ocorrer quando se percebe que a tradição anterior equivocou-se gravemente (KUHN, 2001, p. 117).

A participação social passa então a ser tema importante também nos países em desenvolvimento e em diferentes planos: acadêmico e intelectual, na cooperação internacional para o desenvolvimento e também no âmbito da administração pública.

Sob diferentes formatos e com metodologias que também assumem modos distintos, a participação da sociedade adquire força. Abre-se espaço para maior participação popular, e a adoção de mecanismos participativos se fez presente, principalmente a partir de quando os efeitos destrutivos da utilização de certas tecnologias desenvolvidas se fizeram sentir. Assim, “fomentar a participação dos diferentes atores sociais em sentido abrangente e criar uma rede

que informe, elabore, implemente e avalie as decisões políticas tornou-se o paradigma de inúmeros projetos de desenvolvimento local (auto) qualificados de inovadores e de políticas públicas locais (auto) consideradas progressistas” (MILANI, 2006, p. 554).

Toda essa mudança de perspectiva propiciou uma espécie de conversão na forma de se perceber a ciência e o desenvolvimento tecnológico. A teoria de paradigma de Kuhn oferece lentes eficazes e um suporte interessante para a compreensão desse fenômeno.

2.4. A rede: possibilidade de um novo paradigma

A teoria de Thomas Kuhn (2001) que contempla a formação e o rompimento de paradigmas esteve na vanguarda em se tratando de analisar socialmente as mudanças científicas e seus períodos de estabilidade, crises e renovação. Hochman (1994, p. 201) elabora a definição de paradigma da seguinte forma: “...é um trabalho científico exemplar, que cria uma tradição dentro de uma área especializada da atividade científica ou, em outras palavras, são realizações científicas universalmente reconhecidas que, por um período de tempo, fornecem soluções modelares para uma comunidade científica”. Ou, conforme o próprio Kuhn, “paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 2001, p. 220).

No que tange à produção e legitimação do conhecimento científico, há em seu interior grupos de praticantes que se formam, se consolidam e são considerados legítimos para essa tarefa: de produzir e arbitrar sobre a ciência. E assim se estruturam as comunidades científicas, cujos membros têm em comum o conhecimento e a habilidade para solucionar problemas dentro de determinada tradição.

Em momentos de reconhecimento de um paradigma ou teoria, a ciência normal acontece e os problemas são resolvidos mediante a aplicação desse paradigma. Por outro lado, ao surgirem instabilidades, as anomalias originadas pelo surgimento e acúmulo de problemas não resolvidos dentro dessa lógica podem terminar provocando uma crise e uma conseqüente revolução, o que pode trazer à luz um novo paradigma. A crise indica o momento de se alterarem os mecanismos de solução de problemas da comunidade científica. Segundo Hochman (1994, p. 207), “o novo paradigma vingará se conquistar adeptos que desenvolvam suas potencialidades, acreditando mais no seu rendimento futuro do que na eficiência da tradição vigente”.

Foi assim que naquele momento histórico de desilusão quanto ao status redentor da Ciência face à Sociedade processou-se a tomada de consciência de que ela, para além de trazer inúmeros benefícios, abrigava, nesse processo, problemas e consequências que necessitavam ser vistos, revistos e avaliados. E a sociedade começa então a adquirir uma visibilidade maior - em instâncias que anteriormente cientistas e sua ciência reinavam absolutos -, protagonizando a construção de um novo paradigma. Jasanoff (1993) ressalta que a abertura maior à participação social ocorre de forma sensível no âmbito da Ciência Reguladora⁹. No fazer da ciência acadêmica, o hermetismo permanece e se revela considerando a estabilidade do ambiente consensualmente teórico em que se move, onde existe o apagamento da participação externa, inclusive do público de interesse.

A ciência da pesquisa acadêmica, tal como praticada em laboratórios universitários, tende a ser conduzida em ambientes de consenso razoavelmente forte, regidos por paradigmas estabelecidos e padrões de controle metodológico e de qualidade relativamente incontestáveis (JASANOFF, 1993, p. 148).

Ver o mundo de uma forma diferente faz parte dos resultados de uma mudança de paradigma. As reações ao mundo são diferentes, pois olha-se para esse mesmo mundo através de lentes diferentes. “Em vez de ser um intérprete, o cientista que abraça um novo paradigma é como o homem que usa lentes inversoras. Defrontado com a mesma constelação de objetos que antes e tendo consciência disso, ele os encontra, não obstante, totalmente transformados em muitos de seus detalhes” (KUHN, 2001, p. 157). Essas reflexões nascidas no campo científico são igualmente legítimas para se pensar a Extensão.

Uma extensão que em um momento histórico era vista como uma mera entrega dos achados científicos à sociedade, em um momento seguinte pode ser enxergada como algo a ser comunicado, compartilhado e mais: como um conhecimento a ser avaliado por atores sociais externos à Universidade.

⁹ A autora estabelece uma dicotomia entre a Ciência Reguladora e a Acadêmica. Enquanto esta última atua em ambiente estritamente acadêmico, trabalhando assim com maior autonomia e consenso entre os pares, aquela primeira preconiza a participação de cientistas que atuam no processo de regulamentação, “tendo em vista melhorar a qualidade, mas também a objetividade da ciência relevante para as políticas” (JASANOFF, 1993, p. 143).

Desse modo, a extensão “revolucionária” seria caracterizada pelo surgimento - e aceitação por parte dos atores envolvidos - de paradigmas alternativos e, com isso, tendo início uma nova forma de enxergar os problemas insolúveis conforme o paradigma anterior.

A obra de Kuhn dá lugar a uma tomada de consciência sobre a dimensão social e o enraizamento histórico da ciência, ao mesmo tempo em que inaugura o estilo interdisciplinar que tende a dissipar as fronteiras clássicas entre as especialidades acadêmicas, preparando o terreno para os estudos sociais da ciência (PALACIOS et. al., p. 22).

Efetivamente, os estudos em CTS surgem naquele contexto de percepção das adversidades atribuídas às descobertas científicas e tecnológicas, à procura da compreensão da dimensão social, que permeia a ciência e a tecnologia. Eles despontam e se desenvolvem, resultando no direcionamento para um novo paradigma, que apresenta não uma nova forma de se fazer a ciência e a tecnologia, mas que evidencia os componentes sociais que são – ou devem ser - ativos nos processos.

Na vertente da pesquisa científica eles se apresentam como uma possibilidade importante de reflexão tanto acadêmica quanto social, através de uma visão contextualizada socialmente dos processos de produção científica. A partir de então é possível entrever a formação de um paradigma de **percepção de produção da ciência**, que pode influenciar na sua real produção.

Esse tratamento é de suma importância para analisar a extensão à luz dos estudos CTS, uma vez que fatores sociais fazem a diferença no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Observamos uma congruência - senão uma sintonia - entre a direção dos estudos em CTS e a Extensão Universitária conforme ela é proposta hoje: ser acima de tudo um instrumento de diálogo com agentes sociais. Sendo assim, importa trazer para o centro o tipo de atenção que esse segmento da Universidade tem recebido, tanto do Governo quanto da própria Instituição, através de suas políticas.

Aquela consciência da anomalia (Kuhn, 2001) pode ser discutida como papéis atualmente desempenhados pelo campo CTS e pela extensão em relação à articulação universidade/sociedade: apresentar a comunidade externa como ator ativo (ou que pode e deve ser) nos processos de descobertas científicas e tecnológicas. Como capaz de atuar em processos decisórios a respeito de novas descobertas e não apenas ser ator passivo, receptor delas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 52) apresenta a extensão e a pesquisa em condição de igualdade e uma sendo, como a outra, pilar importante

de sustentação da Universidade. Nesse sentido, o trabalho do movimento CTS e da Extensão, similares em sua natureza social, ainda que avançando talvez lentamente, sem dúvida provocará resultados impactantes tanto na universidade e em outras instâncias de produção científica, quanto na comunidade externa. É uma tarefa que certamente contribui para se romper com uma tradição de ciência e de tecnologia como sendo produzidos e compreendidos apenas por uma elite intelectual.

Iniciativas que visem o fomento de abertura da Universidade - lugar de pesquisa - para a comunidade externa é, sem dúvida, uma ação essencial no processo didático e político de formação desse público atento à ciência ali produzida. Analisar essas iniciativas contribui para o debate que visa incrementar essas mesmas políticas. Nesse sentido, é possível entender a extensão como um conector que pode ajuntar e ligar o público externo à Ciência.

As empresas, a comunidade, enfim, o público alvo externo à Universidade tem elementos importantes para contribuir na construção do conhecimento. Diante deste os atores que compõem a rede se movimentam, cada um em seu plano, participando dessa elaboração. “A rigor, uma universidade que apenas reproduz conhecimento é dispensável, porque esta função está migrando crescentemente para instrumentações eletrônicas, com a vantagem de serem ao vivo, em cores, e com efeitos especiais” (DEMO, 2001, p. 147).

Produzir pesquisa foi uma mudança gradual de paradigma no Ensino Superior, que preconizava em suas bases apenas o ensino. Entretanto, o dinamismo que se introduziu na Universidade por conta da pesquisa não foi suficiente para promover sua integração plena ao meio externo. Esse papel coube à Extensão, cujo objetivo de representar o compromisso social da Universidade ainda vem sendo atualizado e reelaborado (SILVA, 2001).

Uma reelaboração que a coloca mais do que nunca amalgamada ao ensino e à pesquisa. Alguns autores defendem que a extensão deve estar tão incorporada às demais atividades acadêmicas que, como resultado, desaparece. Santos (2000) discutindo a democratização na Universidade pontua que

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 actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino (2001, p. 01).

Demo (2001, p. 156) chega a afirmar que “se a atividade de extensão estiver adequadamente encaixada no mandato científico e educativo da Universidade, não precisamos

mais dela, não porque se tenha tornado inútil, mas porque foi colocada em seu devido lugar”. Entendemos que quando Demo fala do **devido lugar** da extensão, pretende dizer que sua esfera de ação é verdadeiramente em todo lugar na Universidade.

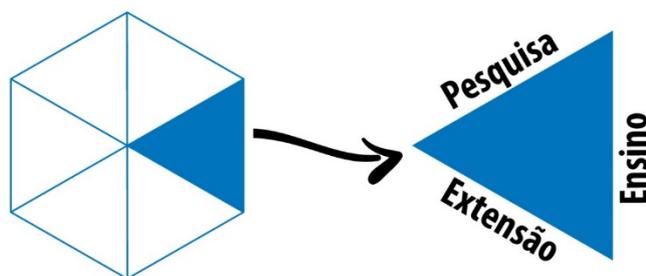
A extensão também é analisada por Botomé (2001) enquanto uma atividade que não deve ser tratada como diferente do ensino e da pesquisa, mas como um aspecto delas. Gurgel (1986) reitera que a extensão enquanto filosofia de ação da universidade deveria suceder à extensão funcional, aquela que aconteceria quando houvesse uma nova concepção de Ensino Superior. E então desapareceria.

Com uma dinâmica assim, atrevemo-nos a dizer que a extensão- embutida na Pesquisa e no Ensino seria a própria essência do pensamento CTS: a de enfatizar o social em meio a questões técnicas e científicas. Se estabelecermos um paralelo entre CTS e Extensão, é importante notar que se os campos da Ciência e da Tecnologia se voltassem verdadeiramente para o social, não haveria necessidade de existir um campo de estudos e debates em CTS. Ele estaria diluído na própria existência e dinâmica da Ciência e da Tecnologia. Porém é notório que importa haver um espaço distinto de discussões que logre trazer para a realidade social as questões científicas e tecnológicas. Este é o nosso entendimento em relação à extensão na universidade.

O tratamento que preconiza seu desaparecimento pode ser problemático, porque corre-se o risco de que a extensão, por estar imiscuída nas outras atividades, se perca enquanto propósito e assim desapareça enquanto ação efetiva. Considerando um contexto assim, acreditamos na validade de a Extensão ter mesmo uma nomenclatura à parte, uma conceituação própria. Não pretendendo ficar desvinculada das demais atividades, mas para não se perder e nem se descaracterizar nelas. Sem um nome, um conceito próprio e atividades que lhe são inerentes e peculiares, a tendência seria perder visibilidade, como em momentos históricos anteriores, ficar imersa no oceano de outras atividades.

Então, para que ela venha à tona, para que apareça enquanto unidade da rede que agrega Universidade e comunidade externa, é preciso que se nomeie e que sejam feitas sim as ações de extensão. Ser extensão não exclui de seu escopo estar na pesquisa e estar no ensino. Ao contrário e em conformidade com o embasamento teórico desta discussão, do mesmo modo que não se propõe separar Ciência, Tecnologia e Sociedade, é necessário se considerar devidamente a extensão como uma das partes da trama formada por ela mesma, pelo Ensino e a Pesquisa. Nesse sentido, um modelo de triangulação (Figura nº 04) representaria melhor essa proposta do que aquele que preconiza um tripé que sustenta a Universidade.

Figura nº 04: Representação do conjunto formado por ensino, pesquisa e extensão na estrutura da Universidade



Fonte: Elaboração da autora

A Extensão, sendo o canal de interação entre a Universidade e a comunidade externa, manteve sua base e sua essência, a de ser a face social do contexto universitário. Mas como o ensino e a pesquisa, tem passado, no decorrer da sua história, por atualizações importantes. “A descoberta de um novo tipo de fenômeno é necessariamente um acontecimento complexo, que envolve o reconhecimento tanto da existência de algo, como de sua natureza.” (KUHN, 2001, p. 81). Tendo isso em vista, tratar de uma nova postura na extensão se refere também a reconhecer seu status anterior e o atual, o perfil conceitual sobre o qual ela tem sido construída. Esse é o alicerce a partir do qual é necessário avançar.

“A universidade brasileira tem sido, ao longo de sua história, palco de disputas entre diferentes projetos de sociedade, que se manifestam em diferentes modos de conceber o papel social desta instituição e, conseqüentemente, sua forma de organização” (MAZZILLI, 2011, p. 218). Reconheçamos que a Universidade é um lugar comum, de intersecção, mas também é onde as lutas entre diferentes atores demonstram diferentes aspirações políticas, que reverberam em momentos políticos distintos.

Ainda de acordo com Kuhn (2001), pode ser que um determinado paradigma deva ser revisado para que se tenha condições de ver modificações ou contextos importantes que podem levar inclusive ao desenvolvimento de um novo ponto de vista sobre aquele objeto (p. 83).

O autor apresenta também um tipo de revolução paradigmática que muitas vezes não alcança necessariamente a totalidade de tradições dentro do paradigma posto (p. 75-76). Exemplifica sua discussão com a metáfora de dois especialistas tratando do mesmo objeto e com formulações diferentes a respeito desse mesmo objeto. Então suas formulações coincidem apenas parcialmente. Isso ocorre devido a diferentes formações e práticas acadêmicas. Sem dúvida, que algumas das experiências são construídas em comum dentro daquele paradigma. Mas os resultados e constatações diferem, gerando matizes plurais no mesmo paradigma.

Na próxima seção, onde será apresentada parte do percurso histórico da extensão, constam diferentes momentos e olhares por que ela passou e os distintos conceitos atribuídos a ela nesses diferentes estágios. Em um primeiro momento e o mais duradouro, até a década de 1990, ela era legalmente apresentada como um produto a ser entregue à comunidade externa, fruto da pesquisa científica e da criação cultural (LDB, 1996, inciso VII do art. 43). Mas no âmbito acadêmico, desde os anos 1960 já havia uma busca por mudança nessa abordagem, que propunha o entendimento e a prática da Extensão como uma efetiva troca entre Universidade e Sociedade, em que a ciência, a arte e a tecnologia deveriam ser disponibilizadas à população e alicerçar-se nas prioridades locais e regionais (NOGUEIRA, 2005). Já nos anos 2.000 a palavra que melhor expressa e que está sempre presente nas publicações e nos documentos da extensão é **interação** com a sociedade.

Isto posto, é possível observar que têm sido encontradas na extensão o que, colocando nos termos de Kuhn (2001), chamaremos de semianomalias, ou seja, questões que com o decorrer do tempo já não couberam de forma satisfatória no paradigma e que por isso foram e estão sendo atualizadas.

A própria conceituação da Extensão a que nos referimos anteriormente é o exemplo mais saliente dessas atualizações. O interior dos processos seria um outro ponto importante para se observar. A abertura da “caixa-preta” conforme proposta por Latour revela o contexto em que as ações acontecem e que é vivenciado pelos atores.

Deslindar uma formulação pronta que num olhar superficial parece algo legitimamente motivado e cujos próprios atores muitas vezes têm como um processo fechado em si mesmo, requer o que Latour denomina entrar pela porta de trás. Mais uma vez, para a nossa discussão sobre extensão e por entendermos que é adequada a aplicabilidade, tomamos emprestados conceitos desenvolvidos tendo como alvo a construção social da Ciência. “Não é apenas a comunidade científica que deve ser algo especial. O mundo do qual essa comunidade faz parte também possui características especiais” (KUHN, 2001, p. 216). A comunidade do entorno científico é especial, principalmente por contribuir com insumos para se fazer a ciência.

Sobre analisar o processo contextual e de construção dos fatos Latour (2000) salienta que “Incertezas, trabalho, decisões, concorrência, controvérsias, é isso que vemos quando fazemos um *flashback* das caixas-pretas certinhas, frias, indubitáveis para o seu passado recente” (p. 16). E propõe que se entre no mundo da ciência pela porta de trás, que é a da ciência em construção, em contraposição à porta majestosa da frente, que é a da ciência acabada. O autor trata do hermetismo do universo científico, no qual a maioria dos pesquisadores imergem,

sem se ocuparem em retornar para explicar a quem ficou do lado de fora como funciona o processo. Mas apesar desses, reitera, há aqueles que abrem as caixas pretas para os leigos visualizarem o conteúdo.

Sobre as atualizações do conceito de extensão, uma reflexão que importa fazer e que implica diretamente o contexto social - lugar onde ela acontece - seria: a extensão viveu momentos de “crise”, conforme preconiza a teoria kuhniana? Se a crise antecede a grandes mudanças, isso seria necessariamente ruim, no sentido de desestabilizar o que foi construído? “Assumir que vivemos um momento de crise, de modo generalizado, pode ser positivo à medida que isso significa o início do questionamento dos paradigmas que temos recebido. Estaremos construindo outro paradigma, e isso não é um processo cumulativo, mas uma construção nova, fundamentada em diferentes elementos” (SOUSA, 2001, p. 123).

É importante ter em vista que a proposta de uma nova forma de pensar a extensão não é necessária e definitivamente a melhor e a mais acertada. Diferente disso, é a tentativa de encontrar o ponto de ajuste em que a sociedade seja mais bem contemplada.

Para que se perceba a razão da importância dessas considerações de natureza mais estética e subjetiva, recordemos o que está envolvido em um debate entre paradigmas. Quando um novo candidato a paradigma é proposto pela primeira vez, muito dificilmente resolve mais do que alguns dos problemas com os quais se defronta e a maioria dessas soluções está longe de ser perfeita (KUHN, 2001, p. 196).

Nessa direção, se considerarmos o primeiro momento histórico da extensão, em que o termo *entrega* definia de forma mais acertada a prática, cabem algumas questões: o que se entregava era o esperado pelo público receptor? Era o que eles necessitavam? Qual era o contexto dessa entrega? No desenrolar das seções seguintes desta pesquisa, no contexto histórico, será apresentada esta etapa da extensão Universitária e será possível visualizar um panorama através do qual pode-se compreender por que esse “paradigma” passou por alteração.

Em um momento seguinte falava-se em troca entre a Universidade e Sociedade. Interessa observar que, de acordo com essa concepção, a Universidade está em um lugar demarcado e a Sociedade se encontra em outro lugar, separado da Universidade. A Extensão Universitária teria o papel de ponte, de elo, algo que faça com que a Universidade alcance uma sociedade que está localizada alhures. No entanto, há um problema aqui: a Universidade não se localiza fora ou isolada da sociedade. É parte, está dentro dela. Sendo assim, não há o que ligar, não são necessárias pontes ou elos. Importa sim que esteja atenta, de portas abertas, pronta a se imiscuir na comunidade externa e também para receber a participação dela. Essa comunidade

pode, através das ações da universidade, evoluir em sua busca pelas soluções mais adequadas para o desenvolvimento. Isso porque as ações de natureza acadêmica provocam atitudes reflexivas e respostas sobre a potencialidade social, na redefinição de papéis e na mudança de comportamentos. Nisso ela extrapola sua ação meramente educativa intramuros.

Em se tratando da extensão da modalidade troca, entende-se que, da mesma forma que o conhecimento é passado adiante, obtém-se uma contrapartida, em um mesmo plano, em retorno ao que se ofertou. Efetivamente, as ações de extensão têm lugar em todas as grandes áreas do conhecimento¹⁰. Cada uma delas tem sua especificidade e, por isso mesmo, é difícil pensar em uma troca literal se considerarmos a realização da extensão em toda essa amplitude. Certamente algumas disciplinas têm uma possibilidade maior de intercâmbio do tipo retroalimentação em relação ao público externo. Nelas, são inúmeras as possibilidades de ações que promovam uma verdadeira interação entre os atores envolvidos, internos e externos.

Entretanto, outras disciplinas são portadoras de peculiaridades que as habilitam a realizar um tipo de extensão que se alinha muito mais com a entrega do que com uma troca, pois abrigam conhecimentos que trazem em si uma característica mais restrita no que se refere a obter aprendizado do público de interesse. Um exemplo seria disciplinas da área das Engenharias. Por outro lado, há ainda disciplinas que, pela sua natureza, movimentam-se de forma bem limitada em relação ao público externo e nelas a possibilidade de se realizar extensão é bem restrita.

A bem da verdade, precisamos recordar que nem todas as disciplinas ensinadas na universidade se ressentem da mesma necessidade de contatos com o exterior aos muros da Instituição. Assim sendo, a atividade de extensão não terá o mesmo significado e importância para toda e qualquer disciplina indiscriminadamente. É bem verdade, no entanto, que pelo fato de não existirem disciplinas que de alguma maneira não se refiram à realidade, ao mundo exterior, a atividade extensionista poderá ter também um significado para todas elas (CASSIMIRO, 1983, p. 36).

Torna-se assim questionável a conceituação que preconiza uma troca efetiva na extensão como um todo. Essa ideia já não atende o conceito de extensão que se deseja alcançar.

¹⁰ Hoje o CNPQ tem descritas nove Grandes áreas de Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e uma nona Grande área que abriga Outros. <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

Tão importante quanto a desconstrução do conceito fechado de entrega ou de troca é compreender quem, por definição, são os destinatários das ações de extensão. O plano de Trabalho de Extensão universitária, ainda em 1975, preconizava que

a extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (NOGUEIRA, 2005, p. 39).

Mesmo nessa versão, não atual, estava explícito que extensão universitária não se caracteriza por atendimento clientelista ou paternalista a determinada classe. Segundo o documento, ela se definia pelo comprometimento com diferentes segmentos sociais. E a Política Nacional de Extensão Universitária, documento já atualizado em 2012, aponta como uma das diretrizes da extensão estabelecer relações dialógicas entre Universidade e **diferentes setores sociais**¹¹ marcadas pelo objetivo de enriquecimento do saber de ambas as partes,

superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (p. 30).

É certo que sempre que se pratica a extensão, realiza-se uma oferta e um recebimento de conhecimento. Não é possível entrar em contato efetivo com a comunidade externa e permanecer só e somente com o aprendizado acadêmico. Algo lá de fora será percebido, alguma apropriação será realizada. Os atores certamente terão seu conhecimento de mundo enriquecido.

É nessa direção que encontramos sustentação para afirmar que a prática da extensão não pode ser colocada em caixinhas, não é possível uniformizar e afirmar que há uma troca efetiva. Ela pode ser realizada sob perspectivas diferentes dentro das diferentes grandes áreas de conhecimento. Então entendemos que aí reside a motivação para a nova atualização do paradigma de **troca** para **interação**. Chegamos ao ponto em que o referencial teórico que melhor se sustenta é o que preconiza a movimentação em rede.

¹¹ Grifo nosso.

2.4.1. O novo paradigma em ação

Como na teoria apresentada por Latour (2000), o movimento na extensão é realizado por meio de atores, o que ele nomeia de “ação coletiva de atores humanos e não-humanos associados” (p. 233). Atores esses que têm questionamentos, interesses, posturas pessoais, enfim, atitudes distintas. Nos acontecimentos que têm lugar em um processo que envolve a comunidade externa importa contextualizar os atores humanos e os não humanos em suas interferências nessa construção e na ocorrência dos fatos.

Os prazos, recursos, concessões e restrições diversas, diálogos, acordos e desacordos com atores internos e externos à Universidade, tudo isso constitui uma soma de fatores que geram as ações de extensão. Há um entrecruzamento, um enredar de ações que envolvem esses elementos sem dúvida, nas empreitadas extensionistas, que igualmente validam o conceito de interação como aquele que, na atualidade, representa de maneira plausível o que se espera que aconteça na Extensão Universitária.

Para essa compreensão é indispensável reconhecer a necessidade de um deslocamento da centralidade da produção de conhecimento, visto que essa produção não se encontra circunscrita ao ambiente da pesquisa acadêmica. Assim, a ideia de que existe um encontro de saberes já construídos na vivência prática, a partir de determinadas condições, vem revolucionar a relação aprendizado versus modelo científico dominante.

Em uma discussão que lança luz sobre compreender como se dá esse encontro de saberes, Collins & Evans (2007) propõem uma ‘sociologia da expertise’, numa abordagem tratada por eles como realista. “A abordagem realista adotada aqui é diferente. Parte do ponto de vista de que a *expertise* é a posse real e substantiva de grupos de especialistas e que os indivíduos adquirem experiência real e substantiva através de sua participação nesses grupos” (p. 15-16). Reiteram que, conseqüentemente, adquirir uma *expertise* é um processo social, pois esse processo é feito dentro de grupos.

O entendimento genuíno, segundo os autores, envolve necessariamente o conhecimento tácito, que por sua vez é a compreensão profunda que só se pode obter através da imersão social em grupos que a possuem. Não pode ser expresso de maneira formal, explícita, mas é adquirido e passado adiante através da interação, dentro de contextos específicos.

Sendo assim, entende-se que a aquisição de uma *expertise* é feita de maneira explícita, pela formação acadêmica e atuação, mas muito dela se dá também pela participação dos *experts*

em seus grupos, incrementando o conhecimento. Entretanto, para além disso, a ideia também se aplica em se tratando da aquisição de conhecimento em ambientes externos aos grupos.

Muitos níveis de *expertises* são análogos à aquisição da linguagem humana, para Collins & Evans (2007): são adquiridas e mantidas através da interação social. Nessa discussão os autores resgatam o conceito de jogos de linguagem, uma teoria do filósofo Wittgenstein (2.000). Em suas **Investigações Filosóficas** o autor propõe que a linguagem é composta de nuances compreensíveis apenas através do entendimento do que ele chama de jogos, cujos participantes, que estão no contexto linguístico do jogo, são capazes de compreender. Para ele a linguagem é uma forma de vida e os elementos da linguagem representam de alguma forma, a realidade. As palavras adquirem determinado significado dentro de alguma proposição específica e de acordo com o “jogo” em que estão sendo usadas.

Wittgenstein mostrou que era impossível fornecer critérios de definição precisos para o conceito de “jogo”. No entanto, jogos podem ser reconhecidos e coisas que não são jogos também podem ser identificadas, então por que a ideia de ciência seria diferente (COLLINS & EVANS, 2007, p. 128)?

Neste sentido, Collins & Evans reiteram que os seres humanos têm a habilidade de transmitir conhecimento a novos membros do grupo de maneira que não podem - e nem precisam - explicar. Então, como nos jogos de linguagem, o conhecimento de determinadas *expertises*, bem como a manutenção desse conhecimento se dão pela imersão no grupo social que possui a *expertise*. O que nos leva a inferir que, da mesma forma que o ‘homem comum’ só consegue entender o mundo da ciência adentrando-o, o oposto também é real: o conhecimento tácito sobre o mundo externo à ciência só poderá ser apreendido através da imersão nele pelos homens da ciência. O processo se assemelha ao que ocorre quando da aquisição da linguagem.

Neste escopo cabe tratar a extensão como também sendo lugar facilitador de aprendizado tácito e de produção de conhecimento. Uma vez que ele

se cria no encontro com o diferente, na horizontalização da relação social, em que não há ordem de importância, mas o respeito e a mutualidade de saberes, rompe com a dogmatização e o absolutismo científico, desloca a arrogância acadêmica e abre-se ao outro, às comunidades, à sociedade, procurando compreender: que saberes se constituem aí e que são desconsiderados pela universidade? Que ciências são criadas nesses contextos e como dialogam com aquilo que a universidade faz? Portanto, busca superar a verticalização dos conhecimentos e sua desapropriação em direção a uma escuta atenta e cuidadosa do outro (PEREIRA & GONÇALVES, 2013, p. 24).

Aprender sobre o outro - um exercício a ser feito tanto pelos de dentro, quanto pelos de fora da Universidade - é um fator determinante nessas ações. Falando das diferenças entre culturas, de crenças, Latour (2000) chama a atenção para as diferentes formas de se enxergar um mesmo fenômeno ou situação.

Tudo vai depender de que rede o ator faz parte, ou tem feito até aquele momento. E do que esse ator deseja. O que se quer na relação Universidade ↔ comunidade externa? Em acordo com a análise de Pessoa Neto (2005) o verbo querer é eivado de subjetivismo, cujo campo semântico pode abrigar intenções e sentidos diversos. “A indistinção de quem quer e do que quer na palavra de ordem *nós queremos* é absoluta. Daí o conflito e a disputa entre os diversos grupos de *nós queremos*” (p. 8).

Em relação à Universidade, o ponto de discussão que se refere ao querer do ator externo envolveria a seguinte questão: será que os grupos sociais externos à Universidade enxergam as soluções das questões acadêmicas da mesma forma que a academia vê? Ou seja, uma solução que é boa para a Universidade é boa para a comunidade? Essa é a zona em que a extensão entra como a ‘cola’ que produz a adesão entre a comunidade e a Universidade, onde cada um pode assumir o seu lugar de fala e apresentar ao outro até que ponto determinada ação – seja ela de pesquisa, ensino ou mesmo de extensão - atende aquele setor da comunidade.

O que a Universidade apresenta como objetivo, ou seja, o seu querer, pode estar em uma via de mão única e, por isso mesmo, se torna uma relação complicada de alcançar, pois se é um querer em relação ao outro – a comunidade externa – é necessário que esse outro esteja em acordo. E quando o outro é ouvido, é possível que as vontades se correspondam. Ou não. Grupos sociais específicos têm necessidades e objetivos específicos, que são impactados individualmente pelas ações da Universidade. Conhecer esses diferentes públicos é relevante desse ponto de vista. Essa seria uma função da extensão.

A sociedade não é um todo homogêneo, uma vontade una; nela coexistem em situação de conflito, desejos, necessidades, expectativas diferentes e contraditórias. Por isso, auscultá-la como um todo é impossível e interrogá-la pressupõe, como condição prévia, que se eleja no contexto social a voz que se quer ouvir e a cujo chamado se pretende atender. Auscultá-la é, neste sentido, um ato essencialmente político, visto implicar sempre uma escolha, uma opção por uma visão de mundo e por um certo projeto social. [...] E além do mais pode ocorrer que aqueles cuja voz se queira ouvir sejam justamente os sem-voz na sociedade...” (FONSECA, 1985, p. 16).

E o papel da Extensão é claro: aproximar a Universidade da comunidade externa. E a concepção construída em torno dela deve necessariamente se demonstrar através de sua prática e, através desse processo, apresentar assim o modelo de universidade que se quer.

As crenças, os diferentes tipos de conhecimento, os diferentes contextos, tudo isso funciona de modo a criar um deslocamento de paradigmas pessoais, classificação e associações. São essas associações que possibilitam a construção da rede, e por conseguinte, de um outro tipo de conhecimento.

Como vemos, o que se chama de ‘conhecimento’ não pode ser definido sem que se entenda o que significa a aquisição do conhecimento. Em outras palavras, ‘conhecimento’ não é algo que possa ser descrito por si mesmo ou por oposição a ‘ignorância’ ou ‘crença’, mas apenas por meio de um exame de todo um ciclo de acumulação; como trazer as coisas de volta a um lugar para que alguém as veja pela primeira vez e outros possam ser enviados para trazer mais outras coisas de volta. (LATOUR, 2000, p. 357)

Refletindo dessa forma, é possível identificar um modo distinto de se produzir e socializar o conhecimento: considerando o que Latour (2000) diz, primeiro é necessário conhecer o mundo do outro. Depois, é necessário ouvir o que o outro tem a dizer.

Na estruturação dessa rede composta de fios intrincados e de nós cuja estrutura é complexa, escolhemos enxergar a extensão como construção, que envolve necessariamente a participação de atores governamentais, institucionais e comunitários e onde nem sempre acontece efetivamente uma interação harmônica entre todas as modalidades de atores: humanos e não-humanos. A construção das políticas de fomento, os editais de programas de apoio, as políticas institucionais e os meandros que envolvem a execução das ações de extensão nos dizem muito a esse respeito.

Tendo nos apropriado dessa forma de considerar a extensão, é legítimo nos ancorarmos em Latour (2000) quando descreve os cientistas e engenheiros em ação:

Agora temos uma ideia muito mais clara do que é acompanhar cientistas e engenheiros em ação. Sabemos que eles não se estendem por toda parte - como se existisse um Grande Divisor entre o conhecimento universal dos ocidentais e o conhecimento local de todo o resto – mas que transitam pelo interior de uma rede estreita e frágil, que reúne as galerias de um cupinzeiro, interligando ninhos a fontes de alimento. No interior dessas redes, eles aperfeiçoam a circulação de traçados de todo tipo, aumentando-lhes a mobilidade, a velocidade, a confiabilidade e a capacidade de combinar-se. Também sabemos que essas redes não são construídas com material homogêneo, mas que, ao contrário, exigem a urdidura de inúmeros elementos diferentes, o que torna sem sentido a questão de saber se elas são científicas, técnicas, econômicas, políticas ou administrativas (p. 377).

Este é também o cenário que se descortina se acompanharmos atores produzindo extensão e agindo em rede.

Neste trabalho queremos tratar da extensão enquanto processo social em construção e não de um produto final encerrado na caixa preta. Considerá-la como parte da trama que se forma na dinâmica que movimenta a Universidade em seu meio social. Tendo isto em vista, lançamos mão das discussões dos autores citados no decorrer desta seção, mas de forma especial apoiamo-nos em Kuhn (2001) e Latour (2000) emprestando deles as discussões voltadas para a Ciência e construindo uma analogia para o entendimento do processo de construção da extensão Universitária, assim entendendo que ela é uma das formas de comunicar a Ciência e que, como esta, se dá em rede.

Como todo processo ocorrido dessa forma, segundo Latour, nele é natural e necessário que haja negociações, [des]acordos, pontos de apoio. Neste cenário, papel fundamental é desempenhado pelos agentes públicos, na elaboração de políticas públicas voltadas para este segmento na Universidade.

As políticas públicas para a Extensão sempre tiveram um lugar modesto na história da Universidade (NOGUEIRA, 2001). As mais importantes e de maior impacto começaram a ser articuladas bem depois da reforma educacional de 1968. Para compreender o caminho percorrido até então, temos na seção seguinte uma historiografia que envolve a extensão no Brasil, desde a chegada da família real Portuguesa e que se estende até a década de 1960.

3. Contexto de formação do ensino superior no Brasil e o lugar da Extensão Universitária

Para construir um quadro tão completo quanto possível sobre a extensão no contexto da Universidade, buscamos demonstrar como ela tomou forma em diferentes momentos do Ensino Superior no Brasil. Sua gênese, bem como a evolução do pensamento extensionista e das políticas ligadas a ela foram marcados por fatores sociais e políticos intrínsecos às Reformas Educacionais e à configuração do Ensino Superior. Consideramos que a apresentação dos contextos que levaram à construção histórica da Extensão Universitária no Brasil é fundamental para uma melhor compreensão das concepções e das políticas que nortearam a extensão, bem como suas modalidades em diferentes períodos.

A construção de ações que viabilizam o vínculo entre Universidade e Sociedade é repleta de diferentes espaços e interlocutores. Essa composição se torna mais bem compreendida quando apresentada com o auxílio dessas diferentes perspectivas contextuais e temporais. Na construção do cenário maior da extensão optamos, neste trabalho, por apresentá-la da forma como ela se manifestou nos diferentes períodos em que esteve presente na esfera da História da Educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, quando a extensão universitária passou a ser um marco legal na educação superior¹². Sousa (2000a, p. 12) afirma que “estudar a História da Extensão conduz ao estudo da História da Educação, o que por sua vez leva à necessidade de conhecer mais sobre a Universidade”.

Assim sendo, nesta seção estará em evidência um pouco da história do Ensino Superior, pois nos interessa analisar as políticas para a extensão tendo como moldura mais ampla seu elemento de origem.

Tivemos uma Universidade que surgiu a partir da junção das Escolas Superiores e se caracterizou pelo colonialismo educacional, um meio pelo qual se mantinha uma estrutura organizada de dependência cultural diante do colonizador. Diversos autores (CASSIMIRO et. al., 1983; NOGUEIRA, 2001, 2005; GURGEL, 1986, 2001; DEMO, 2001) são unânimes em apresentar a ideia de que se houver uma análise franca e honesta dessa instituição, há de se chegar à constatação de que o não compromisso com a realidade local produziu uma universidade com *brasilidade* muito aquém do necessário. “O fato é que a escola superior

¹² Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

tradicional e a universidade conglomerada constituíam versões pobres de uma precária assimilação de modelos arcaicos de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma situação colonial crônica de dependência cultural” (FERNANDES, 1975, p. 156).

3.1. O lugar da Extensão na história da universidade brasileira

Desde a transferência da corte portuguesa para terras brasileiras, junto com ela uma nova necessidade relacionada ao ensino superior se colocou, pois uma clientela diferenciada se formara, inclusive devido à chegada de profissionais formados pela Universidade de Coimbra.

Esses recém-chegados das terras lusas traziam uma visão diferenciada sobre a formação superior: defendiam que os resultados desse ensino deviam alcançar o homem comum e para isso os recém-formados deviam exercer funções como a de pesquisador e difusor do conhecimento e técnicas adquiridos na academia (COUTINHO, 1966). Ainda que não se falasse nesse momento em extensão observam-se nuances do pensamento que objetivava difundir, para o público externo às instituições, algo do conhecimento produzido.

O Ensino superior continuou sendo ministrado na forma de escolas e cursos isolados que, na metade do séc. XIX começaram a ter o status de faculdades. A elite, dona do poder, ainda não via vantagens na criação de universidades (MARTINS, 2002).

Havia uma situação aos olhos da elite de facilidades para obtenção do grau superior e isso a preocupava. A partir da reforma Epiácio Pessoa (1901) as escolas particulares tiveram condições facilitadas para se equiparar às oficiais em termos de funcionamento e o acesso feminino aos cursos superiores também foi uma marca. Em grande medida, junto com esse crescimento e devido à disseminação das escolas superiores livres empreendidas por particulares, a elite via nisso uma facilidade de ingresso no ensino superior. Nesse contexto,

[...]os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, a deixar de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função (MARTINS, 2002, p. 147).

Em sua grande maioria, as Universidades se fizeram a partir de junções de Escolas Superiores, formando um aglomerado, num processo que atropelou a organização universitária

a partir de um formato pensado e concebido, política e administrativamente, desde o início para tal propósito e que atendesse às necessidades e particularidades do país. Isso necessariamente passaria por prescindir de modelos prontos, trazidos das terras de além-mar, cujos contextos sociais, políticos e econômicos em nada se pareciam e nada tinham em comum com a jovem pátria. Duas das Universidades que surgiram nesse período permaneceram: a do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927). Várias foram criadas, mas não puderam subsistir, como as de Manaus, São Paulo e Paraná, por exemplo.

A Reforma Francisco Campos (1931) reestruturou o ensino superior e como resultado importante desse período foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras, ampliando as possibilidades de formação de professores secundários e de desenvolvimento da cultura (CACETE, 2014). Já no primeiro ano da era Vargas, Francisco Campos providenciou a elaboração do Estatuto – primeira referência legal à Extensão Universitária: foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

É preciso pontuar que partir anos de 1930, a Educação no Brasil teve um período de estruturação de seu sistema oficial de ensino sujeita às grandes oscilações da política nacional, como as Revoluções de 1930 e 1932. Porém, há de se registrar que houve ganhos para o Ensino Superior: em 1930 foi criado o MEC e no ano seguinte foram instituídos o Conselho Nacional de Educação e o já citado Estatuto das Universidades Brasileiras.

A criação de diversas Universidades Federais marcou esse período: a Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo-USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) são exemplos do esforço por parte do Governo em federalizar parte do ensino superior. Um dos grandes diferenciais dessas universidades, além de incorporarem a pesquisa, estava na figura do professor, que era escolhido por meio de concurso público.

Um esforço inicial para promover a extensão universitária encontra-se oficialmente historicizado na trajetória de surgimento e consolidação das Universidades no Brasil, ainda em um momento anterior à federalização do ensino superior: uma universidade que antecedeu a USP, denominada Universidade Livre de São Paulo¹³, inaugurada em 1912, organizou a Universidade Popular e com ela realizou de forma pioneira a extensão universitária (CUNHA, 2007; SOUSA, 2000a; GURGEL, 1986).

¹³ Denominada também por Universidade de São Paulo (CUNHA, 2007a; NOGUEIRA, 2001), às vezes leva a um equívoco, associando à USP.

Esse impulso para a realização de extensão universitária no formato popular teve seu alicerce histórico na Inglaterra (1867), quando as universidades de Cambridge e Oxford começaram com programas de extensão, em que se discutia acerca da responsabilidade da academia com os setores populares (LEÓN, 2013). Essa era uma ação educativa da Universidade para setores da sociedade que a ela não tinham acesso.

Na Universidade Livre de São Paulo a principal característica da Universidade Popular era a promoção de conferências e cursos gratuitos abertos aos interessados. O movimento das Universidades populares era decorrente do Manifesto de Córdoba¹⁴, que demandava para a Universidade uma definição de forma a garantir que servisse efetivamente ao povo.

As propostas expressas nesse manifesto e seus desdobramentos desembocavam na utilização da atividade de extensão Universitária como instrumento para concretizar o compromisso da universidade com o povo. Assim, tendo como parâmetro experiências bem-sucedidas na Bélgica e na França alicerçadas nesta concepção de extensão, foram criadas as universidades populares, onde os estudantes ministravam as ações para um corpo discente formado pelos trabalhadores. As ações aconteciam nas fábricas, nos escritórios e nos sindicatos (TRINDADE, 2004).

Entretanto, apresentava-se um contrassenso na execução desse trabalho na Universidade Popular, pois a existência dela foi ignorada pelas classes populares e não se conseguiu atingir o interesse delas mediante as ações a elas ofertadas. Importa destacar que a baixa frequência aos cursos oferecidos demonstrava um desinteresse ou falta de acesso popular sobre o que estava sendo oferecido naquele momento justamente para ela, a população. Considerando as temáticas dos cursos estendidos ao público, compreende-se o desinteresse e a baixa frequência, pois eram assuntos pelos quais o cidadão simples e sem nenhuma formação acadêmica dificilmente iria se interessar.

Certamente que adquirir conhecimento sobre “O fogo sagrado da Idade Média” despertaria mais o interesse de quem já estudou algo sobre a Idade Média, ou pelo menos sabe minimamente o que ela representou na História. Muito provavelmente um tema como a

¹⁴ A literatura evidencia que esse movimento teve repercussões que vão além das mudanças tangíveis ocorridas dentro das universidades. Trindade (2004) aponta que sua importância se deu muito mais pelo seu significado político, que trouxe à luz um novo paradigma: a universidade como patrimônio de toda a sociedade, inclusive da comunidade externa. “O mais importante desdobramento do Movimento de Córdoba é a incorporação às funções da universidade da extensão universitária, entendida como instrumento que permite levar ao povo o saber que, até então, era exclusividade daqueles que a frequentavam” (TRINDADE, 2004, p. 209).

“Importância e progresso da otorrinolaringologia”¹⁵ não interessaria a leigos sobre o assunto. Talvez este empreendimento extensionista inicial - justamente por ser inicial – demandasse tempo e contexto para se adaptar enquanto difusor do conhecimento. O fato é que, ainda que sob a intenção de propagar o conhecimento, parecia haver um certo elitismo na extensão naquele momento.

Assim sendo, é possível inferir que naquele momento embrionário, a extensão não estava sendo feita para um público que se encontrava verdadeiramente distante da Universidade. Para haver interesse por esses cursos era necessário um conhecimento prévio e assim poderiam atrair muito mais aqueles que já haviam frequentado ou estavam frequentando um curso superior – seja História, Medicina ou outro curso afim – do que a massa popular, a quem eram pretensamente destinados. Assim se desenhava a história da relação da universidade com o seu ambiente externo.

É possível observar que, quanto à sistematização do Ensino Superior, a Revolução de 1930 veio para modificar sensivelmente o panorama até então desenhado. A extensão ficou, através do Estatuto das Universidades, institucionalizada como um canal de possibilidades para o aperfeiçoamento de estudantes; também visava “prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários (BRASIL, 1931, art. 35, alínea f).

A extensão foi pensada também para que o público externo obtivesse os benefícios, através do conhecimento filosófico, artístico, literário e científico. Destinava-se “principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida social e coletiva, à solução de problemas sociais e à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”. Ela era uma das atividades precípuas à “vida social” universitária (BRASIL, art. 42, § 1, 1931).

No final da década de 30, em meio a uma efervescência de ideias liberais e especialmente relacionadas à educação, destaca-se a figura de Fernando Azevedo, que entendia a função da Universidade de modo muito diferente do existente na década de 20.

Azevedo propunha que se moldasse uma elite intelectual antes de qualquer coisa. Porém,

...a universidade estenderia a cultura já elaborada a todo o povo, por diversas vias: pela formação de professores para o ensino secundário e, indiretamente, pela formação de professores primários; pela extensão universitária, ministrando cursos e palestras de vulgarização; e, finalmente, pela ação dos

¹⁵ Alguns dos cursos de extensão oferecidos pela Universidade Livre de São Paulo.

seus ex-alunos nos cargos públicos e nas posições destacadas da Sociedade Civil, como nos partidos políticos e na imprensa (CUNHA, 2007b, p. 263).

Pode-se observar que o objetivo maior do ensino superior não sofreu grandes mudanças, se comparado àquele momento inicial, no império: de uma forma ou de outra, pretendia-se a manutenção de uma elite que estivesse pronta para ocupar os cargos mais importantes e que dirigisse intelectualmente a grande massa (CACETE, 2014). Em relação a esse momento inicial, Pessoa Neto (2005) observa que o nascimento da Instituição Universidade no Brasil se deu sob o interesse da elite oligárquica, para formação das famílias de destaque. Mas que, ainda assim, essa instituição veio ascendendo através do tempo e da história, mesmo que longe de se estruturar dentro de um projeto que a reconhecesse e constituísse dentro da nossa realidade enquanto nação.

Ainda assim, alguma mudança ocorrera no que se refere a levar o conhecimento às massas. Mesmo porque já havia uma camada de cidadãos formada no contexto do surgimento e multiplicação da classe operária, do acréscimo de trabalhadores estrangeiros, o que gerava essa demanda.

Este momento parece ser um marco na construção de um pensamento voltado para uma universidade que abrigasse também as classes médias e baixas. A criação e atuação da UNE - União Nacional dos Estudantes¹⁶, em plena vigência do Estado Novo, foi importante para imprimir a luta discente na própria construção da universidade.

3.2. A elaboração e evolução da extensão na Universidade

Na reforma de 1968 (lei 5.540/68) a extensão foi contemplada, mas não com a mesma ênfase do ensino e da pesquisa. Ela recebeu um status de marginalidade na estrutura universitária engendrada pela reforma. Segundo Cunha (2007c), a extensão universitária deixou de ser *caput* de artigo no projeto de lei, para, na lei votada e sancionada, ser colocada como parágrafo, no mesmo nível dos programas culturais, artísticos, cívicos e esportivos. Ficou assim definida no âmbito institucional, no que se referia ao interesse de estudantes e professores:

Art. 40. As instituições de ensino superior:
por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes
oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de

¹⁶ Criada em 1938

vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (BRASIL, 1968, art. 40, alínea 'a').

E sob o prisma do interesse comunitário, de acordo com o artigo 2º da lei 5.440: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968). Sob o ponto de vista dessa lei, a extensão se colocava como via de mão única, uma assistência que a Universidade direcionaria à comunidade externa, inclusive sob a modalidade de cursos, que seriam abertos a candidatos que satisfizessem os requisitos exigidos.

Entretanto, um ponto importante - e que este trabalho entende ser legítimo contemplar como tendo sido um exercício universitário de extensão – é que no elemento estrutural da universidade referente aos órgãos colegiados, estava prevista a participação de representantes da comunidade. O resultado da lei se mostrou algo tendencioso, pois no parágrafo único do artigo 14, que tratava do colegiado ligado diretamente à Administração superior, previa a participação obrigatória de representantes da comunidade, dentre os quais não poderiam faltar os da classe produtora. No parágrafo 15, que previa a composição do Conselho de Curadores, deixava claro que era essencial a participação de representantes da indústria, ou seja, os possuidores de força financeira e comercial.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência” (BRASIL, 1968).

De fato, autores como Milanesi (1998) e Gurgel (1986) assinalam que a Universidade buscava mediar o compromisso social, entretanto, as classes contempladas com mais atenção terminavam por se restringir àquelas dominantes. Na prática, o descompromisso com as camadas populares esteve presente desde o início do Ensino Superior no Brasil. As próprias ações de extensão, que por sua natureza deviam se fazer instrumento mediador evidenciavam uma fraqueza de vínculo com as reais necessidades das classes populares. Um exemplo dessa realidade eram as já citadas temáticas dos cursos de extensão oferecidos, que dificilmente interessaria a essas camadas sociais, devido ao conteúdo que demandava um conhecimento não disponibilizado ao público comum.

Em todos os movimentos voltados a essa nova composição da Universidade importa ressaltar a contribuição do movimento estudantil.

Na composição do resgate histórico da extensão é impossível deixar de abordar a participação estudantil no processo que vai desde a organização e a prática de ações isoladas, no Brasil Colônia, até o acolhimento da extensão pelo Estado, já no período militar, sendo realizada na modalidade de serviço comunitário, recrutando para isso os mesmos atores que a ela deram origem: os estudantes. Sousa (2.000) reitera que é legítimo o reconhecimento de que a extensão universitária no Brasil se originou no Movimento Estudantil.

Conciliar as necessidades do povo com o papel da universidade em direção ao desenvolvimento era um trabalho de retribuição que os estudantes reconheciam como sendo necessário. Defendiam transformar a Universidade em “trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária em defesa das reivindicações operárias, assim como colocar a universidade a serviço das classes desvalidas com a criação de assistência jurídica, médica, odontológica, técnica. Esse serviço deve ser feito com o caráter de promoção do povo que implica em uma educação, transmissão da cultura por nós apreendida ao povo ignorante, para que ele de posse dos conhecimentos necessários exerça a reflexão crítica tomando consciência dos seus direitos e papel na sociedade de hoje” (CUNHA, 2007b, p. 224).

Era, de fato, uma concepção assistencialista. Entretanto, se pensarmos na extensão tendo como referência as atividades da organização de estudantes, certamente observaremos um crescente dessas ações na direção de moldá-la como ferramenta de envolvimento que se pretendia político, social e cultural na relação Universidade/Sociedade. E que buscava a inclusão das camadas populares nos processos que implicavam aquisição de conhecimento e de exercício da cidadania. Esse era um dos traços da reforma preconizada por Fernandes (1975): ser realizada em um contexto social e não isolada e isolando uma classe de intelectuais composta de estudantes e docentes. Era necessária uma quebra do caráter ultra elitista do ensino superior brasileiro.

Em acréscimo a isso, o interesse e o movimento dos estudantes em direção aos problemas sociais, desde o período colonial se fez inegável, pois a História tem registrado sua atividade em momentos importantes e que demandavam ação ¹⁷ (FERNANDES, 1975; CUNHA, 2007c; 2007b; CASSIMIRO et. al., 1983). Mesmo que em nosso país ainda não

¹⁷ A Inconfidência Mineira, a Campanha abolicionista e campanha pela República são bons exemplos dessas ações sócio-políticas.

houvesse universidades, o engajamento daqueles que retornavam de estudos na Europa se fazia sentir na participação de vários acontecimentos históricos.

Durante as atividades da UNE, foi elaborado um documento que enfatizava questões relativas à Reforma Universitária. Dentre as funções da Universidade demandadas nessa proposta estava a da Extensão como função acadêmica. A criação das universidades populares se destacava em meio a essas propostas, pois elas permitiriam uma aproximação maior entre a Universidade e Comunidade Externa. Em sua concepção seguiam o modelo europeu, mas visando às necessidades sociais regionais. No entanto, essas sugestões foram atendidas somente em parte pela lei de reforma de 1968.

A lei refere-se à extensão universitária como um instrumento de presença obrigatória nas universidades e que deve ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, devendo também oportunizar a participação estudantil na vida da comunidade, de forma tal a contribuir para o seu desenvolvimento. A lei não faz referência à proposta de Universidades Populares que havia no Plano, e a Extensão aparece mais como uma prestação de serviços, esvaziada de qualquer significado político (SOUSA, 2000, p. 30).

Em conclusão, a reforma de 1968 trouxe à luz - ainda que com deformidades em relação às reivindicações iniciais dos movimentos estudantis e posteriormente também dos docentes - uma extensão institucionalizada e obrigatória enquanto função universitária, na contramão da maioria dos países do mundo, que já haviam feito isso a partir dos anos 1920 e 1930, conforme apontam Trindade (2004), Donoso Ibañez (1993) e Mantilla & Chaves (2011). Entrementes, cremos que o maior ganho para a extensão advindo da lei nº 5.540/68 foi que após aquela reforma, ela passou a trilhar um caminho ascendente, no qual se constituiu cada vez mais em um componente acadêmico de relevância, tal qual o ensino e a pesquisa.

As ações extensionistas coordenadas pelo próprio governo foram adquirindo consistência, como o caso do Projeto Rondon e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária-CRUTAC's. O estabelecimento de uma comissão que coordenasse em nível nacional¹⁸ também veio dar visibilidade à extensão. Um pouco mais tarde, em decorrência da criação do Plano de Trabalho de Extensão, em 1975, iniciou-se a implantação gradativa de órgãos nas Universidades – em muitas delas, as pró-reitorias – para que gerenciassem, em âmbito institucional a extensão (NOGUEIRA, 2005), contribuiu para o seu fortalecimento local. Um novo fôlego foi conferido à extensão com a criação do Fórum de

¹⁸ Em 1974 foi criada, pelo MEC, a CODAE- Coordenação de Atividades de Extensão (1974-1979).

Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (1986), fórum que se formou especificamente tendo em vista o debate, a articulação e a definição de políticas acadêmicas para a extensão.

3.3. Sobre duas grandes ações de referência em extensão

Embora de forma insatisfatória em relação ao que vinha sendo há tempos reivindicado pelo movimento estudantil, a extensão Universitária se fazia presente no quadro político e social que estava formado naquele momento da reforma de 1968. Apesar de ter sido promulgada alguns meses antes do A-I nº 5, expediente da ditadura militar para impor o silêncio à nação, a lei 5.440 veio regulamentar e a partir dela, sob o ditame militarista, este setor da atividade universitária veio adquirindo maior visibilidade.

Ainda antes da promulgação desta lei, desde o golpe de 64, a extensão já se fazia presente no contexto legal da reforma universitária, através do decreto-lei n. 252/67, que trazia a atividade extensionista como parte da missão educativa da Universidade, uma forma de execução das demais funções das Instituições de Ensino Superior - IES. A partir desse decreto, o traço mediador e articulador da extensão passava a se tornar mais evidente:

Art. 10. A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.

Parágrafo único. Os cursos e serviços de extensão universitária podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade... (BRASIL, 1967).

Convém pontuar que a Extensão Universitária desde o início dos anos de 1960, apresentava uma trajetória histórica que se embasava numa concepção de difusão de conhecimento e técnica produzidos pela universidade. Entretanto, os fatos históricos demonstram que foi durante o momento mais tenebroso daquela década, durante o período da ditadura militar, que ela adquiriu maior visibilidade e passou a ser projetada, passando a compor uma política nacional, tendo novas atribuições, concepções e práticas. E como resultado, novas representações (GONÇALVES & VIEIRA, 2015). Esse *upgrade* a ela conferido se relacionava diretamente ao ideal máximo do governo militar: o do desenvolvimento nacional. Importantes ações de caráter extensionista tiveram lugar, abrigadas em diferentes ministérios do governo: a

Operação Oswaldo Cruz, dirigida pelo Ministério da Saúde, Operação de Ação Cívico-Social, do Ministério do Exército e a Operação Mauá, do Ministério dos Transportes¹⁹.

Nesse novo cenário cumpria à extensão desempenhar, via Universidade, o papel de executora dos serviços comunitários também. Até esse momento, havia sobressaído a concepção de entrega cultural, bem como do conhecimento e da técnica. A extensão comunitária se fez a novidade. Os programas e projetos elaborados a partir de então invariavelmente direcionavam um atendimento da extensão universitária às populações carentes.

Esse caráter se materializou especialmente em duas grandes e expressivas ações de extensão que tiveram início via Estado. Elas obtiveram destaque naquele momento histórico e contribuíram para consolidar a atividade extensionista na Universidade. E devido à sua importância serão apresentadas detalhadamente neste estudo.

O longo alcance do Projeto Rondon²⁰ e dos CRUTAC se constituíram em referência para a extensão naquele período. Sendo movimentos surgidos em 1966 e 1967, respectivamente, ambos os projetos tinham suas peculiaridades, mas traziam em si algo em comum: a intenção de envolver os estudantes na ordem do momento: realizar um papel engajado no programa desenvolvimentista do governo militar.

Entretanto, em relação a conquistar a simpatia do movimento estudantil para o governo militar, Cunha (2007c, p. 319) afirma que a tentativa via CRUTAC e Projeto Rondon, - mediante os apelos de articulação do ensino com a realidade e de participação social com que acenavam esses programas de estágio em regiões carentes – não obteve o sucesso esperado. Os estudantes críticos, aqueles de espírito insurgente, apresentavam diversas observações ao caráter assistencialista e descontínuo dos programas (PAIVA, 1986). Eles eram recrutados para atuarem em regiões distantes, entretanto permaneciam alheios ao modo de vida das populações locais, devido ao pouco tempo de permanência.

¹⁹ Essas operações - que não tiveram um alcance tão vasto quanto as duas mais expressivas abordadas neste trabalho - não serão objeto de discussão nesta pesquisa.

I- A Operação Oswaldo Cruz, ligada ao Ministério da Saúde, tinha por objetivo mobilizar os universitários para ações na área da saúde.

II- A Operação Cívico-Social era desenvolvida nos estados, cada um por sua vez, em que os recrutas, os membros das comunidades-alvo, os universitários e os professores participavam das atividades.

III-A Operação Mauá levava os universitários a participarem em ações de programas ligados ao setor de transportes.

²⁰ O nome do projeto homenageou o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Naquele momento as políticas públicas - inclusive aquelas endereçadas à incipiente atividade de extensão - se direcionavam para fazer acontecer o crescimento nacional dentro do quadro inculcado da ordem e do progresso. “De acordo com os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, o governo teria o interesse de criar um sentimento nacionalista nos brasileiros e a educação seria fundamental para isto” (GONÇALVES & VIEIRA, 2015, p. 269). Os recursos legais, humanos e financeiros eram direcionados para atender a esse propósito.

Ambos os projetos surgiram num contexto histórico de crises e esforços liderados pelo Estado repressor que, conseqüentemente, mantinha o controle de toda a aparelhagem. Todas essas tentativas tinham lugar no sentido de mudança de rumo na nação, em direção ao desenvolvimento. “Em uma fase em que o Governo se empenhava em sufocar o movimento estudantil, ambas as iniciativas podem ser entendidas como estratégias para envolver o estudante universitário em ações sociais nas comunidades carentes, sob a tutela do governo militar” (NOGUEIRA, 2001, p. 60).

Na análise de Cunha (2007c) a criação dos dois projetos do governo vinha ainda refletir uma ideia anglo-americana de que a extensão seria uma forma de ajudar a evitar que os profissionais recém-formados pela universidade fossem rapidamente absorvidos pela corrente que os “sugava” para os grandes centros.

3.3.1. O Projeto Rondon

Instituído em nível nacional através do Decreto nº 62.927, de 23 de junho de 1968, o projeto foi criado aqui no Brasil inspirado em modelos de sucesso que tinham lugar na Europa e nos Estados Unidos (CUNHA, 2007c). A Origem dos “serviços de desenvolvimento” aconteceu na Inglaterra (1958), com o surgimento do *Voluntary Service Overseas*, um projeto que preconizava a associação entre voluntariado e desenvolvimento no combate à pobreza (GURGEL, 1986), doenças e à exclusão social. Promovendo a cooperação com diversas nações subdesenvolvidas do então chamado Terceiro Mundo, a proposta se voltava para a mudança positiva que poderia realizar em lugares como Bangladesh, Costa Rica, Kenia, Filipinas e outros (FRANCO, 2012). A partir da experiência piloto na Inglaterra, Estados Unidos, Áustria, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Suécia e Suíça também passaram a executá-lo.

A especificidade aqui no Brasil é que o programa congênere teve um propósito específico de aliar o aproveitamento do trabalho dos estudantes a uma finalidade nacionalista, de integrar diferentes partes do país. O Estado, que institucionalizou a extensão através da lei de reforma do ensino, encontrou no projeto Rondon uma forma de engajar os estudantes nessa bandeira de luta que, em sua origem, pertencia a esses mesmos estudantes. E nesse contexto ocorre a criação do Projeto, que mais adiante vai apoiar as atividades do Programa Câmpus²¹ Avançado, tendo a Universidade como instituição parceira. A criação do Projeto Rondon deu o tom quanto à forma como estava sendo concebida a extensão Universitária naquele momento político.

A extensão, via Projeto Rondon, não se fez universitária em sua origem. “Na fase inicial do projeto, os estudantes universitários passam a ser recrutados sem a participação da instituição universitária como tal. Um ano mais tarde, porém, começa a se processar certa integração entre o Projeto Rondon e as universidades” (NOGUEIRA, 2005, p. 25). Com a perspectiva de assegurar o desenvolvimento e segurança nacional ele surge com o mote integrar para não entregar. Conectado com o Plano Nacional de Desenvolvimento-PND, era um apoio à resposta que o governo deveria dar às comunidades, por vezes camuflando o atendimento devido a demandas sociais maiores. Ele foi engendrado e posto em prática através do Ministério do Interior, tendo as universidades como parceiras.

Segundo a concepção de Sousa (2.000 p. 61-65), as ações rondonistas não se tratavam, na prática, de extensão universitária por não estarem diretamente relacionadas às questões universitárias e por não serem capitaneadas por esta. Na verdade, eram comandadas pelo Estado não democrático, cujo objetivo maior era o controle, em todas as instâncias. Desse modo, era um projeto que possibilitava às Universidades exercitarem ações extensionistas.

Outros autores (GURGEL, 1986; JEZINE, 2002; NOGUEIRA, 2005) tratam o Projeto Rondon como extensão universitária, dado o envolvimento dos atores tanto docentes quanto discentes nas atividades, apesar destas serem coordenadas pelo governo militar. Efetivamente, o projeto objetivava estabelecer uma ligação maior entre a Universidade e comunidade externa, conscientizar os jovens de sua responsabilidade social e integrá-los à realidade nacional, diferente daquela vivenciada por eles em sala de aula. Ele era uma ação extensionista e visava

²¹ A palavra, podendo ser grafada em *campus*, do Latim – com o plural em *campi*, ou câmpus, no Português – com o plural em câmpus – optamos, neste trabalho, por usar a forma na Língua Portuguesa.

também regular os conflitos sociais, uma vez que essa prática era vista como redentora do interior do país.

Contribui para essa relação principalmente a parceria entre Universidade e Governo ao serem implantados os CRUTAC, o que teve como consequência importante a ampliação do campo de ação do Projeto Rondon. Esse foi um resultado de uma postura crítica dos estudantes,

logo após a realização das primeiras experiências, em especial, as Operações Nacionais. Criticavam o caráter esporádico das atividades, sua desarticulação com a instituição universitária como um todo e a falta de continuidade das ações, entre outros aspectos. O retorno do estudante à Academia era, quase sempre, problemático, pois, ao conhecer a realidade de regiões e as comunidades mais carentes, ele levava para as salas de aula questões muitas vezes desconhecidas dos professores” (NOGUEIRA, 2001, p. 61).

A partir dessa conjuntura começou a se estabelecer a integração entre o projeto e as Universidades, especialmente com a criação do Programa Câmpus Avançado.

De acordo com o entendimento de extensão que parte do pressuposto de que a universidade é o instrumento de comunicação entre a Universidade e os demais setores da sociedade, a mesma Sousa (2000, p. 93) reconhece o Projeto Rondon como um dos exemplos mais concretos de extensão. Certo é que não pertencia às IES, mas sua realização só se tornava possível mediante a participação destas. É legítimo dizer que eram as executoras do Projeto.

Tem-se uma noção da importância das universidades para a execução do projeto ao se observar o grau de articulação que estas mantinham com os órgãos da direção superior, que era o de alta intensidade²², segundo Gurgel (1986). Ou seja, as universidades se faziam essenciais na execução das atividades do projeto.

Importa destacar que a extensão universitária nesse período ganhou projeção nacional, por conta do envolvimento da Universidade nas políticas e práticas educacionais de interiorização e de atendimento às comunidades regionais, harmonizando-se ao mesmo tempo com as diretrizes superiores do governo militar. E essas ações, vale dizer, só se faziam possíveis por conta dos programas nacionais criados e difundidos por esse mesmo governo nessa época.

²² De acordo com Gurgel, o Projeto Rondon se articulava com diversas instituições, sendo essa articulação medida pela Fundação Getúlio Vargas como sendo de: 1) alta intensidade, que eram as universidades e os ministérios militares; 2) média intensidade: órgãos de desenvolvimento regional e local do Minter, MEC, órgãos de suporte estaduais e municipais e 3) baixa intensidade, que reunia as comunidades da área de atuação, as universidades não participantes das operações e os movimentos de mobilização, dentre outros.

A concepção do Rondon buscava “viabilizar a integração da Universidade na comunidade, mediante a participação crescente do jovem universitário e da comunidade nacional como um todo desse processo. [...] se apresenta não só como uma força inovadora e integradora da Universidade à realidade do país, mas também como peça estratégica da reforma universitária brasileira” (MINTER, 1974, p. 9 e 11).

Aquela mesma classe dos estudantes, que havia sido desarticulada pelo Estado autoritário no Golpe de 64, agora ela mesma era conclamada a participar com sua força de trabalho, tendo suas ações controladas por esse mesmo Estado.

A criação do Projeto Rondon veio caracterizar a forma ideal como estava sendo concebida a extensão Universitária naquele momento político. O Projeto Rondon iniciou-se com uma ideia do Professor Wilson Choeri, tendo sido criado a partir de um movimento surgido em 1967 e instituído em caráter permanente pelo Decreto nº 62.927 de 28 de julho de 1968, como Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”. Mais tarde, em novembro de 1970, passou a denominar-se Projeto Rondon e funcionar como órgão autônomo, da Administração Direta, ligado ao Ministério do Interior (SOUSA, 2000, p. 61).

Através do trabalho de docentes e estudantes o Projeto Rondon se caracterizava essencialmente pela prestação de serviços, que é a forma pela qual a extensão se fez notar naquele momento e talvez por conta disso continuou por muito tempo a ser concebida. A atuação dos estudantes agora difere em muito daquela do momento anterior ao golpe de 1964, em que eles tinham autonomia e, organizados, mantinham a luta estudantil operante de acordo com suas convicções políticas e sociais e tinham como objetivo intervir nos problemas da vida nacional. Nesse novo cenário eles realizavam um papel de retaguarda e os estudantes eram convidados a ficar a serviço do Estado no seu projeto de integração e segurança nacional.

Com o projeto Rondon, apresentava-se ao Estado uma alternativa viável aos esquemas modernizantes. O universitário podia conhecer outras realidades, comprometendo-se com o governo na solução de problemas em áreas estratégicas de seu interesse, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país. Além disso, era fundamental a conversão ideológica às propostas oficiais e o trabalho possibilitava mudanças no ‘campo psicossocial’ (GURGEL, 1986).

Dessa forma, o Projeto Rondon – concebido por atores universitários, mas arrogado pelo Governo estava ali, com o objetivo de oferecer à Universidade um importante papel no processo de desenvolvimento educacional nos moldes norte-americanos que naquele momento se estabelecia no país. E assim foi que a coordenação dessa atividade de extensão de grande

relevância não se originou na universidade, mas foi realizada graças ela e mais tarde passou para sua tutela.

Foi articulado durante um evento da educação²³ mas o controle e a coordenação geral foram assumidos pelas Forças Armadas, que se encarregaram naquele momento político de atribuir a si própria o cuidado com a educação, que conforme era alegado, se fazia um assunto de segurança nacional. Entretanto, “apesar de o Projeto Rondon não se vincular diretamente ao sistema educacional, abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiram às universidades o exercício de ações extensionistas, representando, portanto, um mecanismo de apoio à extensão universitária” (GURGEL, 1986, p. 120).

Desse modo o Estado instituiu sua presença, com a participação estudantil voluntária. Era um momento de apagamento na ideologia da extensão universitária enquanto tendo origem na Universidade. Ela não era assumida pelas IES e o Movimento Estudantil estava sofrendo sua desmobilização.

Pretendendo uma posição politicamente neutra, o governo militar atuava no recrutamento dos estudantes para o trabalho de campo em diversas áreas distantes, dentro do território nacional. Segundo Sousa (2000), essa era uma estratégia que, além da realização da extensão propriamente dita, era uma eficiente maneira de dispersar os estudantes dos grandes centros urbanos, garantindo assim o apagamento do movimento estudantil que a essa altura dos acontecimentos se limitava a uma sobrevivência clandestina.

As ações de que os estudantes participavam no interior do país os colocavam frente a frente com realidades nunca dantes vivenciadas por eles. Naquelas regiões selecionadas pela coordenação do programa em função dos seus indicadores de baixa condição socioeconômica, a situação de carência e de marginalização das comunidades trazia uma nova perspectiva aos discentes. Muitos deles passaram a se posicionar criticamente e a demandar ações mais sistematizadas e permanentes nesses locais, visto que as ações do Projeto Rondon eram pontuais e ao final, nas comunidades atendidas, permanecia um *gap* dos serviços ali prestados pelos rondonistas e o ideal de desenvolvimento perdia o sentido.

A ideia dos Câmpus Avançados veio preencher essa lacuna e visava proporcionar a penetração da Universidade no interior do país de forma permanente, tendo em vista a

²³ Durante o I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, em 1966 no Rio de Janeiro, docentes e militares discutiram sobre a implantação do Projeto, que acabou ficando a cargo do Ministério do Interior. O criador e um dos líderes ideológicos do projeto foi o prof. Wilson Choeri, da UERJ (GURGEL, 1986, p. 115; SOUSA, 2.000, p. 61).

integração com as comunidades e contribuir efetivamente para o desenvolvimento social. A partir de 1969, começou a ocorrer uma integração entre o Projeto Rondon e as Universidades. Isso aconteceu a partir da instalação dos Câmpus Avançados, que eram então assumidos pelas Universidades. É importante destacar que a partir deste ponto a participação tanto dos docentes quanto dos estudantes nas atividades rondonistas se davam de maneira mais autônoma e o Projeto assumiu um caráter de extensão mais genuíno, do ponto de vista da Universidade.

Extinto oficialmente em 1989, o Projeto Rondon foi retomado em 2005, por decisão do Governo Federal²⁴. Nessa nova versão, foi estendido às Universidades como um programa de extensão destinado a atuar em várias regiões do país, conforme metodologia própria. Essa metodologia foi desenvolvida pelo atual Instituto Projeto Rondon²⁵, ONG sem fins lucrativos, que, segundo informações do Instituto, buscam agir independentemente do governo, mas com ele colaborando através de convênios e cooperação técnica para proporcionar aos estudantes a oportunidade de atuarem junto às comunidades mais necessitadas, levando até elas os conhecimentos acadêmicos adquiridos.

3.3.2. Os CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

O CRUTAC foi criado e capitaneado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em agosto de 1966, inicialmente com o objetivo de promover aos estudantes concluintes, à guisa de estágio, a oportunidade de contato e vivência no meio rural, suas peculiaridades e dificuldades, dando-lhes as melhores soluções possíveis naquele contexto²⁶. À semelhança do

²⁴ Entre a extinção do antigo projeto Rondon e a sua recriação em novo formato, um programa de extensão nesses mesmos moldes foi efetivado pelo Governo Federal em 1996, o Programa Universidade Solidária – UniSol. O objetivo era de que as comunidades locais fossem envolvidas na busca de soluções para diversos problemas. A atuação das universidades, por meio de equipes universitárias, era de caráter educativo e não assistencial. Para a realização dessas atividades, as parcerias entre a Universidade e empresas públicas e privadas se mostrou fundamental. O programa era ligado à Casa Civil da Presidência da República, foi implantado pelo Governo Federal e foi pensado para coordenar ações voltadas para os municípios mais pobres do País. A exemplo do Projeto Rondon, o Programa Universidade Solidária engajava estudantes universitários em ações voltadas para as comunidades carentes no País. Seguiu a mesma metodologia do Projeto Rondon, em que professores e estudantes durante as férias se deslocavam para lugares onde exerciam atividade voluntária em ações de combate à pobreza e à exclusão social.

²⁵ Conferir formato atual do Projeto em <http://www.projeterondon.org.br/>

²⁶ A inserção dos CRUTAC's na UFG é discutida no tópico 4.4

Projeto Rondon, a ideia que lhe deu origem estava alinhada e estimulada pelo modelo norte-americano. O Prof. Onofre Lopes, da UFRN, fundador do programa, esteve nos Estados Unidos, a convite do Departamento de Estado apresentando sua concepção antes das atividades iniciais aqui no Brasil. Paiva (1986) expõe que o programa, após o estímulo por lá, foi criado por Lopes, com o propósito de alcançar dois objetivos simultaneamente: dar oportunidade de treinamento aos universitários no interior e também prestar auxílio às comunidades rurais. Gurgel (1986) reitera que

A concepção da extensão como uma prestação de serviços gerais, de natureza social ou técnica, veio com o modelo norte-americano. A partir dele vieram igualmente as ideias referentes ao treinamento básico; ao treinamento universitário em serviço, desenvolvendo ações que possibilitassem o exercício da prática profissional; as ideias referentes ao estágio e a preocupação com a institucionalização da extensão. É ela certamente a vertente que influenciou a constituição dos CRUTAC e Campi Avançados brasileiros (GURGEL, 1986, p. 71).

Tecnicamente o CRUTAC foi pensado para ter um caráter politicamente neutro, o que pode ser realmente controverso, dado o próprio contexto político e institucional de criação do programa. Mas buscou se caracterizar como tal e suas diretrizes incluíam a não participação de seus membros em manifestações político-partidárias, bem como a recomendação para que se mantivessem neutros diante de quaisquer tipos de sectarismos (CUNHA, 2007c).

O Programa funcionava com o apoio de profissionais residentes nos locais, como era o caso do setor da saúde, em que os médicos locais assumiam função de preceptores dos estudantes e para isso recebiam da Universidade os treinamentos devidos. Apesar de reforçar a política desenvolvimentista do governo, contava com o envolvimento direto das IES para sua operacionalização, desde o traçado das estratégias até sua execução.

Tinha como objetivo central, proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades rurais. Proposto inicialmente para a área da saúde, o programa foi estendido posteriormente, para estudantes de outras áreas, transformando-se em estágio obrigatório e contando com participação de professores e técnicos. O programa, que alcançou alguns resultados positivos, enquadrava-se nas propostas de legitimação do governo militar, interessado em mostrar à sociedade sua preocupação com as condições de vida das camadas mais pobres da população (NOGUEIRA, 2001, p. 60).

Os mapas, organogramas e gráficos consultados (LOPES, 1974; 1971) demonstram uma organização compromissada com a qualidade do empreendimento. Constituíam-se de propostas

bem organizadas, estruturadas em setores e com toda a descrição de necessidades, disponibilidades e possibilidades de trabalho. Tinha o perfil de um programa oneroso e assistencialista. Essa condição fez com que inicialmente muitos docentes resistissem a ele, pois alegavam que recursos aí aplicados poderiam render muito mais resultados se direcionados para o ensino e a pesquisa.

Os primeiros Centros Rurais foram implantados na região agreste do Rio Grande do Norte, sob o apoio técnico e financeiro da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, com polos em Municípios como Santa Cruz e Santo Antônio. Lopes (1971) ressalta a necessidade que os jovens recém-formados traziam de uma experiência fora das “facilidades dos centros de ensino, tais como escritórios de prática jurídica, hospitais, laboratórios devidamente equipados. Ainda que no interior eles se mostrassem desorientados [...], era nesse ambiente inóspito que se desenvolveriam, no aprendizado real de como tomar decisões acertadas e buscar soluções adequadas em tempo oportuno (p.7)”.

O quadro do interior brasileiro nesse período era de um meio totalmente em abandono, sem recursos e de pobreza generalizada, deixado ao atraso e ao esquecimento. Esse panorama contrastava vergonhosamente com o estado de civilização e desenvolvimento das regiões centrais. Então entendia-se que havia a necessidade de se tomar uma providência que fosse eficaz, a longo prazo, para os problemas geradores do atraso e conseqüentemente facilitadores das rebeliões populares (PAIVA, 1986; LOPES, 1971).

Tratava-se então, de se impregnar da ideologia do desenvolvimento dos militares e de tentar contribuir para o pretendido progresso assegurando a continuidade do prestígio já obtido. Esta ideologia do progresso era acompanhada pela pretensão de – através da ação educativo-assistencial – eliminar as causas do alto potencial subversivo do Nordeste; incutir nas massas atitudes favoráveis à ordem econômico-social e política do País e a seu desenvolvimento dentro dessa ordem, prestando assistência e educação básica a populações tradicionalmente abandonadas, demonstrando assim o interesse do novo governo pelo povo (PAIVA, 1986, p. 139).

Assim, o programa trazia em si, além daquele objetivo explícito de minimizar a pobreza, o de controle das massas empobrecidas. Em adição a isso, era necessário que os profissionais contribuíssem, em um esforço coletivo, para mudar a realidade de uma população entregue a esse dramático destino. Nisso estariam participando efetivamente da construção do progresso e o desenvolvimento preconizado pelo governo de então.

Então, em linhas gerais, eram dois os objetivos do CRUTAC: oportunizar aos novos profissionais uma formação que se adequasse às necessidades e exigências dos rincões nacionais e por outro lado, integrar essas mesmas regiões no processo de desenvolvimento. Era “a penetração da Universidade no interior, civilizando, instruindo, dando ao homem a consciência da sua posição humana” (LOPES, 1971, p. 9).

Apesar de os documentos referentes aos trabalhos executados pelo CRUTAC sempre terem primado por enfatizar seu caráter promocional, com uma rejeição à ideia do assistencialismo, fica explícito que o conceito de extensão que amalgamava a arquitetura e execução do projeto, assim como o do Projeto Rondon, era o da entrega e da assistência. Levar o conhecimento, prestar o auxílio, promover a integração e o desenvolvimento...

O homem do interior teria assim uma oportunidade de participar da cultura, de se tornar civilizado, através da ação da entidade que representava a cultura, que se queria levar aos que não têm cultura. [...] Sua tarefa principal seria preparar o terreno para ‘a comunhão e harmonia dos ideais do progresso e dos princípios que devem reger a paz, a justiça, a ordem e a disciplina que fundamentam o equilíbrio social e a felicidade dos povos. A preocupação pelo desenvolvimento se acompanha, nestas circunstâncias, do desejo de evitar conflitos sociais, de combater as causas das ‘fermentações sociais’, de promover o progresso dentro da ordem e da disciplina de universitários e comunidades (PAIVA, 1986, p. 137 e 139).

Entretanto, ainda que nos relatórios não fique expressa - enquanto conceito - a ideia de troca efetiva entre atores da universidade e a comunidade externa, os resultados apresentam de forma simples e clara o impacto dessas ações na formação dos estudantes, bem como na obtenção de insumos importantes pela Universidade. *Inputs* esses imprescindíveis para o desenvolvimento de novas pesquisas, novas formas de pensar o ensino e o descortinamento de uma visão mais fidedigna do próprio contexto de desenvolvimento da extensão que estava sendo feita naquele momento. Em um dos projetos²⁷ de centros do CRUTAC, Lopes (1974) faz essa descrição do conceito de extensão almejado para o trabalho que propunham:

A extensão universitária, portanto, configura-se como a projeção da universidade à realidade onde está inserida, feita de um modo global e coordenado com suas outras atividades. Assim, torna-se indispensável a integração da extensão ao sistema de ensino e pesquisa, propiciando um instrumental eficaz de realimentação de toda a estrutura universitária. Na

²⁷ Projeto Prioritário nº 23, do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1975-1979.

medida em que se verifica esta participação comunitária, identificam-se problemas aos quais se deverá oferecer uma solução adequada. A busca de soluções exige, também, uma eficiente presença comunitária no processo, com vistas inclusive à autopromoção da comunidade. Cria-se assim um mecanismo de retroalimentação da universidade e de dinamização da comunidade (LOPES, 1974, p. 124).

Em outra obra, o mesmo autor e idealizador do Projeto, reitera sobre a importância dessa prática para a aquisição de conhecimento, outro tipo de saber, para os estudantes, que careciam dessa percepção do mundo que os cercava.

A propósito, parece-nos importante registrar que os relatórios dos estudantes, inicialmente desinteressados, assumem hoje características absolutamente novas, nos quais externa-se grande entusiasmo de quase todos. Afirmam que o estágio é a grande oportunidade de adquirirem prática eficiente, autoconfiança, espírito de iniciativa e solidariedade em face da natureza do trabalho.

Sem deixarem de lado o registro dos pontos negativos e falhas diversas, muitos se empenham, tenazmente, para sua continuidade no estágio ou pedem oportunidade de renová-lo, mesmo em períodos de férias (LOPES, 1971, p. 17).

Nesse contexto os estudantes passaram a desempenhar papel cada vez mais importante no CRUTAC.

Dentre os objetivos iniciais, os que mais se destacavam eram os que visavam aspectos da saúde, higiene e medicina preventiva. E intentou também conscientizar o público-alvo de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, não necessariamente num processo de politização – até porque seria algo impensável no regime militar - mas uma atuação político-pedagógica direcionada aos propósitos do Estado naquele momento histórico. Isso valia tanto para os alunos da universidade, quanto para os membros da comunidade. A atuação inicial dos profissionais da saúde se mostrou insuficiente para a envergadura do programa, de modo que foram se formando rapidamente equipes interdisciplinares de profissionais para o atendimento às diversas necessidades dos grupos comunitários locais (PAIVA, 1986).

O programa então rapidamente passou a ser uma forma de interiorização da Universidade, transcendendo os limites da saúde e passando a oferecer uma gama de serviços de formação e orientação.

O CRUTAC na verdade, aparecia como uma pequena universidade, dentro de outra. Alfabetização, difusão cultural, o treinamento de professores e assistência jurídica foram alguns dos campos de atuação dos atores envolvidos na execução do projeto. Nesse momento, a

extensão se constituía na penetração da universidade no interior, objetivando civilizar, instruir, levar os benefícios àqueles incultos e desassistidos. Segundo Paiva (1986), a universidade assume então o papel de representante da cultura, que necessita chegar àqueles ignorantes e simples, estendendo a eles o ensejo de participar de cultura, de se civilizar.

Mota (1975) oferece uma leitura que se distancia um pouco dessa visão impositiva da extensão, que moldava o processo que envolveu a implantação e funcionamento dos CRUTAC. Para ele, o CRUTAC significava o despontar de uma nova dimensão da Universidade. Essa nova dimensão fazia com que acontecesse a integração entre Universidade e Comunidade, descortinando a realidade regional, vivenciando os problemas e contribuindo para a solução destes, o que proveria insumos para a universidade mais uma vez desenvolver teorias e pesquisas, abstraídas da realidade vivenciada.

Neste processo estava previsto acontecer uma mudança social, que não seria repentina, ao contrário, seria demorada e brotaria da própria população, que teria a Universidade como ponto de apoio. A integração se dava também em forma de cooperação entre universidade e outras entidades²⁸, que a apoiavam nas ações de extensão.

Desse modo, o CRUTAC acenava para o início da prática de uma nova postura da universidade, cujas características Freire (1975) preconizava em relação à extensão, relativas à *comunicação*²⁹. Esta metodologia não pressupunha estender, impor, entregar nenhum tipo de conhecimento, mas sim trocar, agir sobre, reformular e reelaborar um conhecimento tendo como ingredientes os saberes de ambos os lados.

Essa experiência no Rio Grande do Norte despertou o interesse das Universidades brasileiras juntamente com órgãos da administração superior do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Planejamento, bem como de organizações internacionais. Foi significativo o trabalho desenvolvido com a participação dos universitários, que, ao mesmo tempo adquiriam treinamento em suas profissões, interagiam com os membros dessas comunidades afastadas e a eles prestavam auxílio nas dificuldades locais.

Em âmbito nacional era um programa original, que trouxe resultados positivos para as comunidades e promoveu o desenvolvimento socioeconômico daquela região piloto. A partir daí o CRUTAC foi abraçado pelas autoridades ministeriais e foram tomadas medidas para que se adotasse nas Universidades brasileiras, em caráter de programa nacional, o CRUTAC nos

²⁸ Um dos convênios firmados para apoio ao CRUTAC se deu entre a UFC e o USAID. Convênios entre prefeituras dos municípios alvo também foram importantes para a execução do Programa.

²⁹ Conferir tópico 2.1

moldes fixados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Menos de oito anos após a implantação da primeira experiência o CRUTAC estava funcionando em 18 universidades, com resultados satisfatórios (LOPES, 1974). Chegaram a 22 centros ao todo no país.

Em todo o território Nacional, tanto o CRUTAC quanto o Projeto Rondon desempenharam papel determinante na interiorização da Universidade, uma vez que a integração das IES ao Projeto acontecia através dos Campi Avançados (SOUSA, 2000). Além disso, vários dos polos do Projeto Rondon que desenvolveram atividades de caráter permanente, se tornaram posteriormente Campi das Universidades mantenedoras (NOGUEIRA, 2005).

3.4. Influências na formação da Extensão brasileira: a implantação de modelos

A literatura que discorre sobre o ensino superior no Brasil relata que - assim como os demais pontos da estrutura educacional de nível superior - nosso modelo de extensão universitária, longe de ter sido criado e desenvolvido necessariamente de acordo com a realidade social do país, foi importado de dois modelos: o europeu, que se traduziu nas manifestações da Universidade Popular e, mais expressivamente, do paradigma americano. Sobre este último modelo e especificamente sobre a extensão rural, Silva (1980, p. 3-4) destaca que ela foi “transportada para o Brasil sem uma visão crítica das nossas realidades, que possibilitasse sua melhor adequação às reais condições do país, com suas múltiplas características socioeconômicas”.

A mesma autora pontua que havia duas propostas diferenciadas nas experiências americanas: extensão cooperativa - também chamada de extensão rural - e extensão universitária - extensão geral. Enquanto a primeira se caracterizava pela prestação de serviços, a segunda visava ilustrar as classes populares.

Essa extensão foi engendrada de acordo com o modelo institucional impresso na legislação educacional, que por sua vez havia sido copiada e colada aqui, sem que se desenvolvesse a necessária reflexão sobre as peculiaridades que nos diferenciavam daqueles outros lugares e contextos. Há um discurso homogeneizador, segundo Mantilla & Chaves (2011), que nos acostuma a considerar as regiões como um todo uniforme, em relação aos problemas, bem como às possibilidades de solução dos mesmos.

Na Europa, a extensão teve seu desabrochar no final do séc. XIX, quando na Inglaterra apostou-se em uma nova concepção de educação de jovens e adultos. A primeira experiência se deu pela Universidade de Cambridge³⁰, em 1867 (MELO NETO et. al., 2014), com um programa de palestras, cujo êxito foi tal que a extensão foi institucionalizada a partir de então. Essa modalidade se caracterizava por atividades que a Universidade organizava, visando a difusão cultural e o oferecimento de educação continuada à população de interesse.

Dessa forma, parcela da população que não frequentava a universidade através dos cursos regulares, era alcançada pelas atividades nela programadas (PAIVA, 1986; LEÓN ROJAS, 2017). Eram as chamadas Universidades Populares. Esse fenômeno tornou-se expressivo também na Alemanha, França, Bélgica e Itália. É nebulosa a afirmação de Gurgel (1986, p. 25), ao observar que, na Europa, essas Universidades não mantinham relação formal com as instituições de ensino superior, uma vez que os atores que davam consecução às atividades eram os professores e alunos, representando assim as Universidades.

Nos Estados Unidos o paradigma de extensão rural, os chamados *Land Grant*, começaram a se desenvolver a partir da promulgação da Lei Morrill (1862) por Abraham Lincoln. Ela preconizava, dentre outros incentivos, a concessão de terras para que fossem criadas Universidades Estaduais e que estas realizassem um trabalho de ensinar técnicas de plantio, cultivo e colheita aos agricultores. Cada estado recebeu um incentivo de 30.000 acres por representante do Congresso americano.

Com estes recursos como uma fundação, os estados rapidamente começaram a criar universidades públicas coletivamente referidas como instituições Land-Grant. O Congresso solidificou ainda mais seu apoio ao desenvolvimento agrícola com a aprovação da Lei de Hachas de 1887, estabelecendo uma estação experimental agrícola em cada universidade Land-Grant. Seu papel era explorar maneiras de aumentar a produção agrícola, a eficiência, e o lucro. Em todos os sentidos, o desenvolvimento inicial do sistema de concessão de terras foi estruturado para servir à sociedade agrária americana (WEST, DRAKE, & LONDO, 2009, p. 1).

³⁰ O conceito de extensão hoje é expresso pela Universidade de Cambridge e outras grandes universidades inglesas (*Queen Mary University of London, University of Liverpool*) como *Public Engagement* e expressa o objetivo de conectar tanto funcionários quanto alunos com um público externo que esteja interessado em saber sobre pesquisas e participar de eventos, cuja lista fica aberta ao público (<https://www.cam.ac.uk/public-engagement/about-us>).

Então o modelo *Land-Grant*³¹ seguia a proposta de prestação de serviço, vinda das universidades públicas. O conceito de alcançar as comunidades e engajar-se com elas era intrínseco ao compromisso da concessão de terras. Em 1914 o *Smith-Lever Act* consolidou os princípios e as normas da Lei Morrill, estabelecendo o *Cooperative Extension System* e trouxe em si essa filosofia, da extensão cooperativa.

Essa modalidade pressupunha a participação do governo federal, dos estados - que eram representados pelas Universidades *Land Grant* - e dos municípios. Dessa forma, a extensão tinha como atribuição propagar a pesquisa em agricultura aos fazendeiros, ajudando-os a cultivar melhor. Também visava contribuir com educação em algumas áreas, para o desenvolvimento da vida no campo de um modo geral. Produtividade agrícola, comercialização, distribuição e utilização dos produtos, conservação, utilização dos recursos naturais, administração das fazendas e do lar estavam entre as áreas de aprendizado que as comunidades experienciavam pelo contato com os agentes de extensão.

Alguns autores afirmam que a ciência agrícola americana se tornou extremamente produtiva por causa do princípio do *Land-Grant* (WEST, DRAKE, & LONDO, 2009; GEORGE R. MCDOWELL, 2003). A agricultura americana deve parte expressiva de seu sucesso aos programas de pesquisa e extensão dessas universidades de concessão de terras.

Efetivamente essa forma de se fazer extensão levou a comunidade acadêmica ao engajamento com a comunidade externa, no intuito de melhorar a agricultura da nação. Ou seja, as estratégias do *Land-Grant* pareciam trazer o público de interesse para mais perto da universidade, um público que se alinhava com ela. McDowell (2003) reconhece a importância de influências das universidades alemãs e britânicas no desenvolvimento da extensão nos Estados Unidos. Porém salienta que é necessário enfatizar a singularidade do sistema americano, pelo desenvolvimento do conceito de serviço, que assumiu um significado totalmente novo nas universidades estaduais que se comprometeram a ajudar seus cidadãos em formas que nunca tinha sido feito anteriormente.

³¹ Importa salientar que esse era o modelo de extensão praticado nas *Land Grant*. Portanto, quando nos referimos à extensão rural como uma modalidade de extensão vinda dos Estados Unidos, é importante situá-la naquele país não como uma atividade que era praticada por todas as universidades, principalmente aquelas de referência. O que herdamos foi o modelo de atividade extensionista pensado e implementado em universidades específicas, com uma proposta igualmente específica e essa atividade se tornou um modelo aqui no Brasil para a prática geral em extensão universitária.

No contexto norte-americano as *Land-Grant* se estabeleceram como Universidades Populares, com o diferencial de terem se adaptado para a prestação de serviços. Elas possibilitaram o acesso ao ensino superior de uma classe até então excluída dessa oportunidade.

Antes das instituições de concessão de terras de 1862, o ensino superior era reservado para - e ajudou a preservar - a aristocracia da sociedade. Ser graduado em uma universidade era um indicador de alto status na sociedade. As universidades Land-Grant abriram as salas de aula aos jovens cujas experiências anteriores foram principalmente em fazendas, em lojas de máquinas, em padarias ou em fábricas (MCDOWELL, 2003, p. 4)

A modalidade de **extensão geral** pressupunha o desenvolvimento de atividades diversificadas, aquelas não contempladas pelo serviço de **extensão cooperativa** e de acordo com a capacidade de cada unidade de ensino. Possuía um mecanismo nacional de coordenação que dava autonomia aos trabalhos realizados, mas sem interferência direta em seu formato. O campo de alcance das ações da extensão universitária era bem mais amplo que o da extensão cooperativa, pois se compunha da realização de cursos variados e autofinanciados. Essas atividades, em alguns estados, acabavam por trazer à luz demandas de pesquisa, um retorno instigante para a Universidade (McMANNON, 1970).

O modelo norte-americano que encontrou eco imediato na extensão praticada nas universidades brasileiras foi o da extensão rural, os *Land Grant*. A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, fundada em 1926, é o exemplo mais representativo dessa reprodução de um sistema de extensão que era considerado o que havia de mais moderno naquele momento nas Universidades públicas dos E.U.A.³²

A difusão da extensão rural incluía, como nos *Land Grant*, a prestação de serviços ao meio rural, com assistência técnica e didática aos agricultores, ensinando-os a administrar toda a estrutura financeira e familiar. “A extensão rural passou, desde então, a desenvolver uma ação no sentido de mudanças de comportamento das populações do meio rural. Visava-se a aquisição

³² Grandes Universidades dos Estados Unidos hoje praticam um tipo de interação com a comunidade externa que chamam de *Public Affairs* (como em Stanford <https://publicaffairs.stanford.edu/> e Princeton <https://publicaffairs.princeton.edu/>), ou Public Affairs & Communities (como em Harvard, <https://community.harvard.edu/our-team>).

de novos conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades, seguindo-se integralmente a formulação original.” (GURGEL, 1986, p. 66).

Também a Escola Agrícola de Lavras (1938) - atual Universidade Federal de Lavras - se inseriu na extensão rural, através de publicações, consultorias e ações presenciais nas propriedades rurais, orientando no sentido de solucionar problemas agropecuários (NOGUEIRA, 2005). E durante muito tempo, as ações rurais foram aquelas que tipificaram e determinaram o perfil da Extensão no Brasil³³.

Entretanto, importa assinalar que a influência do paradigma norte-americano de extensão teve uma credibilidade maior alguns anos depois de implantado. Foi na década de 50 que o Estado confirmou a eficácia da extensão rural, com o reconhecimento das associações criadas para a assistência rural e concessão de crédito.

Então temos na concepção de extensão desenhada nesse estágio inicial de sua história a ideia de uma Universidade que leva o conhecimento produzido, no sentido de soerguer o nível cultural do povo e também contribuir na promoção do desenvolvimento agrícola. Efetivamente, a própria lei 5.540/68, a Lei Básica da Reforma Universitária, já na década de 1970, consagrou pelo seu conteúdo relativo à extensão a influência dessas duas tendências: europeia e americana, com a valorização dos cursos e da prestação de serviço.

3.4.1. Um período de formação

Indubitavelmente, o modelo apresentado anteriormente exerceu intensa influência nos primeiros tempos da atividade de extensão universitária no Brasil. Ela está entre as duas vertentes que Gurgel (1986) afirma terem incidido “direta ou indiretamente em todas as propostas relativas à extensão universitária que se conhece presentemente ou que existiram em outras épocas (p. 31)”: as universidades populares e o modelo norte-americano.

Certamente a forma como a extensão se institucionalizou e se desenvolveu historicamente nas universidades brasileiras se alinha com esses modelos, acrescida da

³³ Para esta pesquisa interessa a modalidade de extensão rural universitária. No entanto, a extensão rural é também praticada em todo o país por órgãos como a EMATER, presente em Goiás desde 1975 (http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1975/lei_7969.htm).

inspiração do movimento estudantil latino americano. O arcabouço conceitual da extensão no Brasil se fez passando pela dimensão diacrônica, numa construção em que elementos europeus, Latinos e norte-americanos se misturaram, influenciaram, deram os modelos para que ela aqui se fizesse.

Conforme exposto em outro momento deste estudo³⁴, as primeiras experiências em extensão universitária no Brasil oficialmente ligadas a uma Instituição de Ensino Superior ocorreram mediante a Universidade Popular, da Universidade Livre de São Paulo, entre 1912 e 1917³⁵ (CUNHA, 2007a). Foi um esforço visando a integração da Universidade ao meio social. Um formato de ação oferecido pela Universidade Popular e que até hoje ocorre de forma abundante, foram os cursos de extensão.

As reivindicações e discussões em torno da Universidade Popular foram retomadas bem mais tarde por aqui: na década de 40, uma das pautas do movimento estudantil, que naquele momento era atuante e combativo no sentido de promover uma maior igualdade social. Esse manifesto oportunizou que se passasse a questionar a universidade latino-americana (FREITAS NETO, 2011).

As instituições foram demandadas no sentido de se modernizar e encontrar caminhos em que sua configuração pautasse pela democracia, pela relação com o povo. Isso demandava mais transparência por parte das instituições e especial atenção às ações de extensão.

A exemplo do que ocorria na Europa, a América Latina mostrou que ansiava por mudanças no padrão social, regidas pela liberdade e modernidade. E a extensão Universitária, sob a influência do Iluminismo³⁶ teria, segundo Gurgel (2001) esse caráter de ação revolucionária. Ela era reflexo das ações dos movimentos de libertação coloniais. Nesse sentido, os estudantes, a partir da elaboração da Carta de Córdoba³⁷, trouxeram a Extensão para

³⁴ Conferir tópico 3.1

³⁵ Ano em que a Universidade Livre de São Paulo teve suas atividades encerradas.

³⁶ O autor assinala que o extensionismo inicialmente possuía um veio religioso, trazendo em si um caráter de missão, de filantropia. As ações se destacavam pelo contato com os pobres, os desprovidos de conhecimento e de formação. A influência do Iluminismo resultou na contraposição ao dogmatismo, estimulando mudanças norteadas pela racionalidade e a cientificidade em lugar da religião.

³⁷ Texto integral do Manifesto de Córdoba encontra-se disponível no site do Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES.

<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-435922889.pdf>

o centro da discussão e a criação de Universidades populares teve lugar em diversos países latino-americanos.

De acordo com a Carta de Córdoba a extensão universitária seria um instrumento fortalecedor da Universidade, porque através dela o trabalho social da universidade se projetaria ao meio e, conseqüentemente, seria fator de crescimento dessa mesma universidade. A missão social da Universidade era apresentada como o ponto nevrálgico da reforma proposta. Ligar a Universidade mais estreitamente com seu entorno e os seus problemas era um pressuposto da reforma, que ao final incorporou a extensão como atividade própria da Universidade. Essa carta desempenhou um papel emblemático na apropriação, pelos estudantes brasileiros, da luta dos estudantes argentinos, que buscavam combater o conservadorismo na universidade e tinham a incorporação da extensão universitária como bandeira de luta.

O Sistema Nacional de Promoción de la Extensión Universitaria en Argentina, em 1997, refletia esses pressupostos do documento de Córdoba, definindo a extensão Universitária como

o processo de comunicação entre a universidade e a sociedade, embasado no conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulados na instituição e em sua capacidade de formação educativa, com plena consciência de sua função social. Este processo amplia a integração entre a universidade e sociedade, entre oferta e demanda de conhecimento, entre o que se investiga e os problemas da sociedade, para dar lugar a um processo interativo onde o conhecimento se constrói em contato permanente com seu meio e é permeado por este. [...] É aqui que aparece, claramente marcada no presente século, uma corrente que articula a relação universidade-sociedade em torno da democratização do saber atribuindo às instituições de estudos superiores um papel marcado de transformação social (CIN, 1997, p. 86).

Embora nem sempre os pressupostos em torno dessa responsabilidade social foram concretizados, importa destacar o resultado dessas discussões em nível oficial, passando assim a compor concepções de planos que foram incluídos na discussão de uma nova estrutura universitária. O documento de Córdoba também reverberou intensamente na conscientização e politização dos movimentos estudantis. A transformação do ensino superior na América Latina traz em si ecos da Carta de Córdoba, especialmente no que se refere à extensão. E segundo Bernheim (2001), esse documento contribuiu para a definição da universidade latino-

americana, uma vez que em nenhuma outra região do mundo são efetivadas tarefas a que se propõem as universidades daqui. Gurgel (1986) observa que

é impossível desconhecer que ela [a proposta de Córdoba] abriu espaços possibilitadores de uma universidade mais crítica. Vejam-se, por exemplo, as suas preocupações com o acesso à docência de intelectuais capazes; [...] as preocupações com o funcionamento de um sistema participativo na estrutura interna da universidade; *a afirmação da necessidade de uma interação permanente com a sociedade*³⁸... Seus postulados tiveram importância não somente para a época, repercutindo na história da educação superior daí para a frente. Sua influência ultrapassou as fronteiras da Argentina e, ainda hoje, qualquer experiência de ensino universitário mantém alguns de seus traços (p. 37).

E em seu artigo sobre um novo conceito da extensão universitária, Bernheim (2001) reitera, com outras palavras, esse mesmo entendimento quando afirma que “a declaração sobre a Educação Superior na América Latina e o Caribe, aprovada em Havana, Cuba, reconheceu [...] a vinculação histórica entre as concepções da Reforma de Córdoba sobre a função social da Universidade e os processos atuais de transformação da educação superior latino-americana” (p. 47)

Apesar de todas aquelas reivindicações explícitas na Carta de Córdoba não terem sido contempladas na reforma brasileira da educação promulgada em 1968, ela foi de extrema importância na reformulação e evolução na forma de se pensar a Universidade e particularmente a extensão.

³⁸ Grifo nosso

4. Universidade Federal de Goiás e o início das Políticas Públicas para a Extensão

Esta seção tem como principal objetivo mostrar o desenvolvimento da Extensão Universitária na Universidade Federal de Goiás (UFG), apresentando-a no contexto de formação e evolução no cenário nacional.

Para entender como se constituiu a extensão na UFG, necessário é que se tenha clareza de como essa Universidade se criou, bem como seu perfil institucional no cenário nacional em que se assenta. Essa forma de apresentação permitirá uma visibilidade institucional em sua organização e movimento, o que auxiliará na compreensão da particularidade do objeto de estudo – a UFG no contexto das políticas para a extensão entre 2006 e 2016.

A composição institucional e organizacional, bem como a dinâmica histórica sistematizadas nesta seção se assentam sobre questões como: a) Como surgiu e se desenvolveu a UFG? b) Como nasceu e se potencializou a extensão nessa instituição?

Questões como estas foram cruciais na estruturação desta seção, em que foi apresentado o percurso histórico-institucional da UFG, no traçado de um perfil de movimentação extensionista do que tivemos, até o ano de 2018, como a única universidade pública federal de Goiás.

4.1. Surge uma universidade federal no Centro-Oeste

No último mês do ano de 1960, mais precisamente aos 14 dias do mês de dezembro, foi criada a primeira – e até recentemente única³⁹ – universidade federal do Estado de Goiás, através da Lei nº 3.834-C (BRASIL, 1960). Ela foi uma novidade que passou a fazer parte de um Goiás que já se encontrava em grande entusiasmo pela maior novidade política daquele momento: a mudança da capital do Brasil para Brasília, recém-inaugurada.

³⁹ A UFG foi até 21/03/2018 a única universidade federal do Estado de Goiás. Tendo em sua organização uma estrutura multicampi, foi desmembrada através das Leis nº 13.634 (<<https://goo.gl/Eth5BR>>) e nº 13.635 (<<https://goo.gl/G13wuR>>). As Regionais Catalão e Jataí passaram a ser, a partir de então, oficialmente, Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Jataí (UFJ), respectivamente.

Segundo Reis et al. (2010), três elementos marcaram de forma importante esse cenário de surgimento da UFG: 1) o momento político-social vivenciado então no Brasil, de modernização, associado à política desenvolvimentista de JK. A própria fundação da cidade de Goiânia e construção de Brasília foram reflexos desse momento; 2) a expansão e federalização do ensino superior; 3) os movimentos pró criação da UFG, que abrigavam alunos, docentes e outros atores de forma menos direta.

A política desenvolvimentista, que preconizava a modernização e o progresso repercutia também em Goiás, um estado fortemente agrário e oligárquico, com cerca de 70% da população vivendo no campo e uma população de pouco mais de 300.000 habitantes. Estruturado, inicialmente, com base na atividade mineradora do século XVIII e XIX, e na implantação, no século XX, de lavouras em terras de mata, o espaço correspondente ao Estado de Goiás passou por acentuado processo de mudança, tanto na estrutura espacial quanto nas atividades econômicas. Um estado de perfil até então unicamente agropastoril contava agora com o desenvolvimento da construção civil, dentre outras atividades.

Começavam a surgir novas formas de produção e geração de renda, resultado principalmente da instalação do comércio de grande porte, do aumento de agências bancárias, da ampliação da rede de transportes e de comunicações e da construção de vários prédios para acolher a indústria, a administração pública, o comércio e a área de serviços. Tal desenvolvimento fez com que forças políticas e econômicas percebessem que Goiânia já não poderia depender exclusivamente da atividade agropecuária para dar continuidade a seu crescimento. (CASTRO, 2000, p. 8).

Naquele momento, ter uma universidade seria importante fator de desenvolvimento. E nesse sentido, o Planalto Central recebeu uma cota generosa, pois no intervalo entre 1959 e 1961 três universidades foram estabelecidas: Universidade de Goiás (1959), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), UFG (1960) e Universidade de Brasília (UnB 1961)⁴⁰. Ao mesmo tempo em que era construída a nova capital do país, também se construíam, em sucessão, os alicerces das três primeiras universidades do Centro-Oeste (SILVA, 2012).

⁴⁰ Pela Lei 3.998, de 15/12/1961.

O fenômeno de federalização e expansão das instituições de ensino superior no Brasil, que teve seu impulso inicial através de meios legais⁴¹ na década de 50 – e continuou pela década posterior – estava ligado de forma inegável à ideia de desenvolvimento e progresso.

Assim, a federalização de instituições de ensino superior no Brasil configurou-se inicialmente em atendimento à pauta de estruturação de um sistema federal de ensino formado por instituições públicas. Elas se apresentariam como as responsáveis pela formação e entrega de cientistas e intelectuais para a sociedade, além de se incumbirem da formação profissional. Tudo isso em resposta à ideologia desenvolvimentista dos anos de 1960, que trazia em si os elementos burocráticos e de tecnocracia dessas instituições, vinculadas ao Poder Público.

Na organização dessas instituições, foi garantida a ordenação nos moldes do funcionalismo público, assegurando-se também que fosse estruturada uma rede de universidades presentes em todos os estados da federação e que tivessem como norte as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que fossem autônomas e gratuitas. Isso as fazia distintas das demais instituições de ensino superior.

Porém, dentre os três elementos-chave para o surgimento da UFG mencionados anteriormente, interessa-nos mais de perto compor esta abordagem com o movimento em torno de sua criação e estruturação.

Ter uma universidade pública e gratuita era desejo do povo goiano há tempos, pois, cravado no coração do território nacional, o estado ainda não tinha onde formar seus jovens e os pais se viam às voltas com inúmeras dificuldades, tendo que enviar os filhos para longe de casa, para se formarem em outros Estados, onde existiam universidades. Também fazia parte do ideário dos próprios jovens terem em sua terra oportunidades de formação em nível superior, em uma universidade pública e de qualidade.

Na direção desse objetivo duas propostas de criação de uma universidade em Goiás já haviam sido formalizadas. Não era um empreendimento fácil a criação de uma universidade em terras goianas, pois a baixa densidade populacional não contribuía muito para que as iniciativas nesse sentido tivessem retorno positivo por parte das instâncias legislativas. Houve esforços anteriores para a criação de uma universidade, em 1948, que não se concretizaram. A segunda

⁴¹ A Lei nº 1.254 de 1950 federalizou os estabelecimentos de Ensino Superior, tanto os mantidos pelos Estados, quanto pelos Municípios e particulares (BRASIL, 1950).

proposta se materializou através do Projeto de Lei nº 1374, de 23 de maio de 1956⁴². Também não obteve êxito.

Em abril de 1959 tiveram início algumas discussões entre um grupo de estudantes reunidos na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Goiânia, a partir das quais se criou a Frente Acadêmica Pró-Ensino Federal (anexo 3) que passou a desenvolver uma campanha ativa pela criação da UFG. Tratava-se de uma organização estudantil pequena, mas, em suas limitações, bem coordenada, subdividida em comissões. Cada uma delas tinha sua atribuição: realizavam com dinamismo visitas às instituições, autoridades, figuras políticas e pessoas influentes, procurando obter colaboração para essa causa.

O contato com o deputado federal Gerson de Castro Costa agregou o envolvimento de mais este personagem, que se empenhou na apresentação do Projeto de Lei nº 382, de 1º de junho de 1959⁴³.

Com o apoio de alguns professores e de outros atores sociais a campanha cresceu e se fortaleceu, mas não sem percalços. Um dos mais prevalentes foi a ação de representantes da Igreja Católica. Não é ilegítimo afirmar que as universidades em Goiás surgiram em meio ao enfrentamento que resultou de dois projetos distintos: um, da iniciativa privada confessional e outro, do ensino laico e público.

Desde os tempos da Colônia e Império⁴⁴ o ensino particular – dirigido pela Igreja – tinha posição marcada no cenário nacional. Em Goiás não era diferente. Na saga pela busca de apoio para a fundação de uma Universidade Federal em Goiás os estudantes procuraram ajuda do arcebispo, que tinha suas próprias aspirações e já havia tomado iniciativas no sentido de criar uma Universidade Católica no Estado.

Nessa direção, as autoridades religiosas já estavam bem adiantadas no trabalho de criação de uma universidade. Em suma, o grupo não obteve apoio e sim oposição em suas empreitadas. Como resultado da força do ensino confessional, uma Universidade Católica foi

⁴² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=191297>

⁴³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=176030>

⁴⁴ Mesmo com a consolidação do ensino laico a partir da Primeira República, o ensino superior promovido pela Igreja Católica conseguiu se acomodar nessa nova configuração, mantendo seu espaço de força e influência, dado o reconhecimento das autoridades religiosas.

fundada um ano antes da Federal. Considerando o ganho dessa instituição privada em Goiânia, dificilmente Goiás obteria mais uma universidade sediada em sua capital em um intervalo de tempo tão curto.

Entretanto, isso não arrefeceu o idealismo dos jovens e dos professores que se juntaram a eles. Ao contrário, o empenho dos estudantes se tornou mais forte, visto que a maioria não poderia arcar com os gastos para se formar em uma instituição particular. Então,

[A atuação dos alunos] foi intensa, sem descanso. Comparecimento a numerosas reuniões, participação em debates, visitas a autoridades, viagens ao Rio de Janeiro e a Brasília, elaboração de boletins, redação de notícias para a imprensa, [...] confecção e afixação de faixas e, principalmente, o apoio intenso que eles, só eles, os estudantes, deram ao professor Colemar Natal e Silva depois que ele aderiu ao movimento estudantil, uns sete ou oito meses depois de iniciada a campanha dos estudantes. (REIS et al., 2010, p. 38).

Durante o mesmo ano de 1959 diversas viagens ao Rio de Janeiro⁴⁵ e a Brasília foram feitas pelos estudantes componentes da “Frente” e também pelo professor Colemar⁴⁶ para fazer as reivindicações ao Presidente da República Juscelino Kubitschek. O diálogo entre o grupo de estudantes liderados por Colemar e o Presidente foi facilitado pelo deputado Castro Costa (CASSIMIRO, 2000).

Uma outra dura objeção à criação da UFG se formou neste campo dos bastidores dessa empreitada: o projeto encontrou resistência na bancada federal, por parlamentares que eram contrários à mudança da Capital Federal. Mas em meio a esses percalços,

Afinal, em 26 de outubro, de 1960, o Poder Executivo, presidido por Juscelino Kubitschek, encaminhou ao Congresso Nacional um Projeto modulado pelos textos de Emival e Castro Costa, que recebeu o número 2.357. Em tempo recorde transformou-se na lei 3.384-C, de 14 de dezembro de 1960. Estava criada a Universidade Federal de Goiás. (CASSIMIRO, 2000, p. 13).

⁴⁵ Nesse período de finalização da construção de Brasília, a movimentação entre a nova capital e o Rio de Janeiro por parte do Presidente e seus assessores era grande. Em alguns momentos, para se encontrar com Juscelino Kubitschek ou representantes do MEC era necessário viajar ao Rio de Janeiro, outras vezes a Brasília.

⁴⁶ Colemar Natal e Silva era professor da então Faculdade de Direito de Goiás

A criação da UFG não se deu de modo distinto do que aconteceu com a maioria das universidades em todo o país, desde o início da década de 1930: pela junção de escolas superiores e institutos já existentes. Em Goiás, essas faculdades isoladas haviam surgido, desde 1898⁴⁷, no decorrer do processo de crescimento do Estado.

Na constituição da UFG cinco dessas escolas superiores foram reunidas para formar a universidade, sendo elas: Faculdade de Direito de Goiás, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, Escola de Engenharia do Brasil Central, Faculdade de Medicina de Goiás e o Conservatório Goiano de Música. A citada Lei n ° 3.384-C (BRASIL, 1960) em seu artigo 2º, parágrafo 3º, preconizava ainda a criação – ou agregação, no prazo de três anos – de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que àquele tempo toda universidade federal teria de possuir. Isso foi realizado em janeiro de 1962, pelo Decreto nº 61.582 (BRASIL, 1962).

A adesão daquelas cinco escolas superiores ao projeto foi imprescindível para a composição da UFG. Elas se constituíram no eixo central para a concretização dessa demanda, inicialmente materializado em ações dos estudantes, mas que agregou a participação docente para a causa. De forma distinta e na liderança, o Prof. Colemar Natal e Silva recebeu o título de fundador da universidade e foi o primeiro reitor da UFG⁴⁸. Os diretores das cinco escolas superiores supracitadas fizeram parte da Comissão Permanente Pró-Criação da UFG.

Apenas quatro dias depois de criada, oficializou-se esse ato com a assinatura do decreto pelo Presidente Juscelino Kubitschek, em uma cerimônia na praça central⁴⁹ da capital goiana, com a presença de milhares de pessoas, goianos que certamente viviam naquele momento a satisfação em ter mais esta instituição que representava progresso em sua terra.

⁴⁷ Conforme registros (CASSIMIRO, 2000; MIZIARA; CAVALCANTE, 2010), data da criação da primeira escola superior no Estado: a Faculdade de Direito na antiga Capital, Cidade de Goiás.

⁴⁸ Devido ao trabalho incontestado durante todo o processo que envolveu a criação e instalação da UFG, o professor da Faculdade de Direito Colemar Natal e Silva, que esteve à frente dos trabalhos, guiando e acompanhando os estudantes, bem como articulando as reuniões da Comissão Permanente, foi indicado pelo CONSUNI (1961) e nomeado para ser o reitor da universidade (SILVA, 1992).

⁴⁹ Hoje Praça Cívica, no centro de Goiânia.

Figura nº 05: Momento da assinatura de lei da criação da Universidade Federal de Goiás, pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek



Fonte: Acervo CIDARQ/UFG. Autor: Hélio de Oliveira

É importante destacar que a Universidade Federal de Goiás representava para os habitantes do sertão goiano muito mais que uma referência no ensino superior. Ela significava que a excelência em formação intelectual, preconizada pelas universidades públicas, havia chegado ao coração do país. Que Goiás tinha um importante canal de intercâmbio cultural com outras regiões, canal esse que trazia a incumbência de cumprir importante função: produção de conhecimento e contribuição com o desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural da nação.

Ao surgirem no panorama goiano, as universidades traziam em si o símbolo de desenvolvimento cultural e econômico para a região, o que trazia possibilidades reais de progresso e “civilização” para o sertão.

A universidade era símbolo de formação cultural e intelectual. Através dela se formaria um contingente pronto a contribuir com a preservação da cultura regional e também de atuar no desenvolvimento de diversos setores do estado de Goiás, “ [...] na sua conseqüente

transformação econômica, política e social e na inserção definitiva desse estado brasileiro na economia e no mercado capitalista mundial” (CHAVES, 2011, p. 8). Esse mesmo autor afirma que

A criação da Universidade Federal de Goiás, que a priori, visava equiparar o nível de conhecimento científico de Goiás a outros estados mais desenvolvidos, resultou na criação de uma nova realidade que estimulou a nascente intelectualidade goiana a ganhar um lugar de destaque nas discussões que pretendiam reformular a instituição responsável por produzir e divulgar o conhecimento (CHAVES, 2011, p. 12).

A aula inaugural foi realizada em 7 de março de 1961 em solenidade no Cine Teatro Goiânia e então outra fase daquela luta encampada em 1959 teria início.

O ano de 1961 foi marcado pelos esforços para a instalação da Universidade. Os primeiros estatuto e regimento da Universidade foram escritos sem uma ideologia própria, apenas para cumprir o que determinava a legislação vigente. No ano seguinte, 1962, realizou-se a Semana do Planejamento. Durante esses dias (21 a 24 de janeiro) a Universidade contou com a presença de Darci Ribeiro (UnB), Ernesto Oliveira Junior (ITA), entre outros, que puderam orientar a organização e o planejamento da UFG, sob o aspecto de uma universidade renovada. Durante a semana de planejamento foram discutidos assuntos como a criação de Institutos, criação de um Câmpus universitário e a criação da Faculdade de Filosofia como centro da Universidade, visando a formação de profissionais sob um modelo de Universidade reformada. Acreditava-se em uma universidade integrada e comprometida com a prestação de assistência social à comunidade, além de propiciar maior liberdade e de provocar o entrosamento entre os alunos e professores por meio da distribuição de disciplinas nos diversos cursos (MIZIARA; CAVALCANTE, 2010, p. 93).

Podemos sumarizar o processo de criação da UFG conforme o quadro a seguir:

Quadro nº 01: Principais eventos na criação da Universidade Federal de Goiás

DATA	EVENTO
23/04/1959	Criação da Frente Universitária Pró-Ensino Federal em Goiás, sob liderança do movimento estudantil goiano.
1959	Criação da “Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central”, liderada pelo professor Colemar Natal e Silva.
1959	Criação da Universidade Católica de Goiás.
31/10/1959	Primeira reunião entre os Diretores das cinco faculdades que comporiam a UFG e os presidentes dos centros acadêmicos, presidida por Colemar Natal e Silva.
26/10/1960	O Presidente Juscelino Kubitschek encaminha ao Congresso Nacional o projeto nº 2.357, que cria a Universidade Federal de Goiás.
14/12/1960	O projeto de criação da UFG é aprovado e convertido na Lei nº 3.834-C.
18/12/1960	Solenidade de assinatura oficial da Lei nº 3.834-C, que cria a UFG, em cerimônia que contou com a presença do presidente Juscelino Kubitschek, no Palácio do Governo, Praça Cívica.
03/02/1961	Instalação oficial da UFG, em solenidade realizada no Salão Nobre da Faculdade de Direito, então situada na Rua 20 - Centro, onde passou a funcionar provisoriamente a sede da Reitoria.
07/03/1961	Aula inaugural da UFG, ocorrida em solenidade no Cine Teatro Goiânia.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da Revista de Extensão Universitária, 2000.

Na organização e composição administrativa da universidade, conforme preconizado pelo estatuto, o Conselho Universitário (CONSUNI) era o órgão máximo de deliberação coletiva e era composto pelo reitor, os diretores das unidades acadêmicas, representantes dos docentes e também dos estudantes. Nisso a UFG inovou e garantia a disposição institucional em ouvir o que os estudantes tinham a dizer.

Enquanto ainda lutava pela sua estruturação, a instituição de Ensino Superior Federal goiana apresentou um modelo de administração e estruturação pioneiro e inovador, admitindo em seu Gabinete de Reitoria um representante estudantil de cada unidade que a integrava. Essa medida fez parte de um projeto administrativo proposto pelos dirigentes da UFG que intencionou tornar-se modelo para as demais universidades nacionais, ao mesmo tempo em que incorporava os estudantes no direcionamento da instituição, pois, como já foi apresentado, desde as primeiras reuniões para a criação da Universidade pública goiana, realizadas 1959, os estudantes estiveram envolvidos na elaboração do moderno projeto pedagógico e administrativo (SILVA, 1992, p. 75).

Era uma experiência de vanguarda que conferia à UFG uma particularidade organizacional positiva no modelo educacional que era demandado naquele momento: a participação dos estudantes na gestão universitária. Tendo sido criada num período de reivindicações em relação à reformulação do ensino superior, a UFG em sua estruturação apresentava possibilidades alternativas que mais tarde viriam a fazer parte de itens importantes na Reforma Universitária de 1968.

4.2. Seguindo adiante – nasce a extensão na UFG

A criação da UFG foi um evento importante no atendimento às expectativas de crescimento, desenvolvimento e modernização do Estado, o que contribuiu para que esse acompanhasse o ritmo de modernização do país e possibilitasse o acesso de um número maior de estudantes ao ensino superior.

Ainda que tenha sido estruturada a partir da junção de escolas distintas – ou talvez por isso mesmo –, no início do segundo ano de funcionamento, em janeiro de 1962, realizou-se a Primeira Semana de Planejamento da UFG.

Numa época em que a maior parte das universidades brasileiras eram criadas a partir de um aglomerado de faculdades e transformadas em lei, sem um projeto pedagógico especificamente adequado, a “Semana de Planejamento” da UFG causou surpresa ao meio universitário nacional (TURCHI, 2000, p. 22).

Nessa Semana de planejamento da UFG foram debatidos assuntos como a eliminação da cátedra, organização dos institutos e outros, que faziam parte da pauta universitária em âmbito nacional, constando do rol de aspirações para um novo modelo de universidade. Os debates preconizavam a necessidade de profunda Reforma Universitária – aquela que só veio acontecer em 1968, sob o comando da ditadura.

Desse evento resultaram ações significativas, que foram viabilizadas graças a participações de personagens como o professor Darcy Ribeiro – na época ministro da Educação –, Ernesto Luís de O. Junior, professor do ITA e do filósofo português Agostinho da Silva. Esse último motivou a criação do Centro de Estudos Brasileiros (CEB).

Figura nº 06: Professor Darcy Ribeiro, reitor da Universidade de Brasília, proferindo conferência na I Semana de Planejamento da UFG, no Salão Nobre da Faculdade de Direito. Janeiro de 1962.



Fonte: Acervo CIDARQ/UFG.

Quanto a Darcy Ribeiro, tinha como objetivo em sua trajetória trabalhar por uma instituição de ensino moderna e com padrão diverso do que se praticava até então no ensino superior, que foi materializada na criação da UnB em 1961. Como participante da Semana do Planejamento, Darcy Ribeiro foi referência importante para a estruturação da UFG, que recebeu naquele momento de sua organização influência dupla: a do modelo prevalente, devido à sua criação a partir de escolas isoladas, agregando os departamentos, e dessa nova orientação, que se assentava sobre a separação de institutos básicos e faculdades, seguindo a tendência da recém-criada UnB, que havia sido estruturada conforme essa nova disposição

A Universidade de Brasília (UnB) em 1961 havia sido a primeira universidade criada a partir de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades, distanciando-se assim do modelo que preconizava a integração de escolas isoladas. Partia-se da premissa de que a Universidade era necessária para o assessoramento à alta administração do país e também por congregar número satisfatório de especialistas de diversas áreas. A criação dessa universidade sem os vícios anteriores era desejável, até porque Brasília era a capital que havia sido planejada de maneira revolucionária e isso poderia se aplicar como paradigma moderno ao ensino superior brasileiro.

Essa nova proposta vinha no sentido de se organizar um centro universitário que se desenvolvesse a partir da ruptura com a estrutura arcaica tradicional da universidade brasileira (SILVA, 1992).

Durante as conferências e discussões da Semana do Planejamento fortaleceu-se a ideia de um crescimento e potencialização da vida universitária: intensificação da vida cultural na universidade e uma maior integração e interação entre alunos, professores e comunidade externa. Procurando atingir esses objetivos, ainda em 1962 foi criado como elemento indispensável a esse processo de integração, o projeto de comunicação da UFG, que previa alguns meios de comunicação, como a *Rádio Universitária*; o jornal *O Quarto Poder*; a televisão universitária. No final daquela semana já foi anunciado também pelo reitor a criação do CEB. Assim, a UFG, ao organizar seu funcionamento inicial, se preocupava em alcançar um espaço para além de seus limites físicos. Desenhava-se a responsabilidade e a iniciativa na direção de atingir o público externo.

O conjunto da proposta que naquele momento se construía em relação ao público externo não tinha o nome de extensão. Mas ela começou a acontecer na UFG em consonância com o que já ocorria há muito tempo nas universidades em funcionamento no país: com um formato desenhado para divulgar, informar e promover a educação. Naquele momento ainda não se falava em interação com a sociedade, mas a UFG introduziu em suas atividades – ainda que de forma primária – ações que visavam dar voz à comunidade externa.

A *Rádio Universitária* visava, além de veicular o que acontecia na universidade, promover informação ao público de interesse sobre assuntos de educação em geral, não apenas no que se referia ao ensino superior (REIS et al., 2010). Além disso, a emissora divulgava o que estava sendo desenvolvido no âmbito acadêmico e “[...] oferecia à população oportunidades para que esta expressasse seus anseios em relação ao estudo superior no Estado” (MENDONÇA, 2000, p. 28).

Quanto ao CEB, esse foi um centro cujas concepção e atividades estavam à frente de seu tempo. Fundado em 1962, logo depois da Semana de Planejamento e, apesar de ter tido – naquela primeira edição⁵⁰ – uma vida curta, tem uma história de muita relevância para a UFG,

⁵⁰ O CEB foi recriado em 2013 e hoje tem um novo formato, com propostas que não incluem os cursos voltados para diplomação acadêmica.

para Goiás e para o Brasil (PESSOA NETO, 2018)⁵¹. Sua organização e plano de trabalho parece-nos o marco inicial para a extensão na UFG⁵². O centro de estudos foi criado com uma estrutura que abrigava cursos de graduação e de extensão.

Em seu curtíssimo período de atividade – menos de três anos⁵³ – o CEB movimentou consideravelmente a vida acadêmica em Goiás. Foi um período curto, mas intenso e de vida acadêmica muito inteligente. Os objetivos do centro se ampliavam, tendo como tronco comum abrigar estudos sobre o Brasil: nossa cultura, aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos. Em se tratando de pesquisas, elas também se voltavam para um conhecimento mais profundo de Goiás e do Brasil. Considerando que a universidade brasileira, no geral⁵⁴, se envolvia mais com o conhecimento relativo à civilização e à cultura europeia do que a nacional, o CEB enriquecia o ensino superior com esta iniciativa.

O Centro de Estudos Brasileiros foi pensado como uma superestrutura da UFG. O fundamento filosófico que inspirou a sua criação era o de que a universidade, com seus institutos e faculdades, cada uma com o seu currículo especializado, não “tinha tempo” para estudar a realidade brasileira. Daí a necessidade de um organismo que, suprauniversitário, atuasse como um espírito universitário de conscientização da realidade nacional. Professores e alunos desconheciam o sentido maior da nossa história, da geografia brasileira, os problemas antropológicos do homem brasileiro, as suas relações sociais, o lado econômico e cultural do país (TELES, 2010, p. 142).

A necessidade de um centro que abrigasse e mais importante que isso, difundisse investigações voltadas para o que era nacional se fazia sentir no ambiente acadêmico. Ainda

⁵¹ PESSOA NETO, Anselmo. **Governança da Extensão na UFG na gestão 2006-2013**. Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PRPI/ UFG. Comunicação pessoal, junho de 2018.

⁵² Apesar de a implantação do Projeto Rondon (1967) na UFG ser considerada o início da extensão na instituição, esta investigação localiza as ações de extensão acontecendo em um momento anterior, bem próximo à fundação da universidade.

⁵³ Com o golpe militar de 1964, o CEB foi fechado pelo Ato Institucional nº 1, em 9 de outubro daquele ano. Através desse Ato houve intervenção em Goiás e o Centro foi um dos muitos locais atingidos, pois, pela natureza de seus estudos, foi considerado subversivo e “comunista”.

⁵⁴ Ao que parece, o ensino no Brasil ainda não dava ênfase a estudos sobre história e cultura local. Algumas poucas instituições se atentaram inicialmente para esta necessidade. A UnB possuía um Centro de Estudos Portugueses, criado por influência do prof. Agostinho da Silva, filósofo português experiente no estudo e expansão da língua Portuguesa. Reis et al. (2010) assinala que na Universidade da Bahia, também através de Agostinho Silva, foi fundado um Centro de Estudos Afro-Brasileiros. Essa ideia de se ter um espaço em que se privilegiasse o estudo da cultura local inspirou a estruturação do CEB na UFG. Em contrapartida, ao que tudo indica, esses estudos já eram feitos do outro lado do mundo. Silva (1986) registra que no Japão, em Tóquio, existiu um Centro de Estudos Brasileiros dirigido pelo professor Yoshiro Andoc, diretor da Faculdade de Política e Economia na Universidade de Tokeshoc.

nessa direção, Silva (1992, p. 94) faz eco às palavras de Agostinho Silva, quando, no ato de instalação do CEB, afirmou que

Nenhum ponto – reparem bem, do Brasil formulou, até hoje, uma pergunta sobre o que seja o Brasil. Não há em nenhuma parte, em nenhuma de nossas universidades, lugar nenhum, instituto algum onde se possa aprender o Brasil, formar-se em estudos brasileiros. Então, é preciso que, nalgum lugar pioneiro, se forme um Centro em que se ensine, fundamentalmente, o Brasil.

Quadro nº 02: Cursos ofertados pelo Centro de Estudos Brasileiros

GRADUAÇÃO	Formação base para acesso aos cursos de Didática e de Pesquisa. Conferia o Diploma de Estudos Brasileiros.
DIDÁTICA	Compreendia estudo de técnicas de comunicação audiovisual e o conhecimento da área.
PESQUISA	Compreendia “estudos de teoria, técnica e experiência de pesquisas, com trabalho de campo e a aprendizagem de meios de expedição científica”.
ESTUDOS GOIANOS	Ministrava cursos de introdução aos estudos goianos - aberto ao público externo - com a duração de dez meses.
SEMINÁRIOS LIVRES DE ESTUDOS BRASILEIROS	Estudos voltados especialmente para o público externo.
CURSO INTER-UNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS	Estudos realizados em cooperação com outras Universidades, sobre características e problemas do Estado de Goiás.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados extraídos de SILVA, 1992, p. 94-99.

O curso de Estudos Goianos, caracterizado pela extensão cultural, foi o que abriu os trabalhos no CEB, sendo a primeira atividade daquela Unidade. Em verdade, ele viabilizava o estudo da realidade goiana, orientado por profissionais docentes que traziam um entendimento amplo sobre esse tema.

A proposta destes estudos vinha no sentido de formação acadêmica⁵⁵, mas para além disso, também de avivar o intercâmbio com a comunidade externa. Por meio de palestras,

⁵⁵O CEB foi pensado também no sentido de atender à comunidade universitária com cursos de graduação, feitos em quatro semestres e neles eram obrigatórias as disciplinas de Filologia Portuguesa, Literatura Brasileira,

seminários e cursos de extensão, objetivava apresentar ao público um pouco da arte e cultura brasileiras, bem como atualização sobre aspectos regionais, como era o caso dos cursos de Extensão em *Seminários Livres de Estudos Brasileiros*, “ [...] segundo a disponibilidade de pessoal e o interesse público” (SILVA 1992, p. 94) e o de *Estudos Goianos*, que se destinava ao estudo de Goiás e da cultura goiana.

Essa realidade possibilitou uma dinâmica de construção em rede, aquela que entendemos ser o ambiente real onde se produz a extensão⁵⁶, a interação da universidade com seu ambiente externo. No caso do CEB/UFG, além de atingir o público externo próximo – a comunidade não acadêmica de Goiás, o Curso de Estudos Goianos “promoveu um intenso intercâmbio com as universidades de fora no que se refere à busca de informações sobre a realidade goiana” (OLIVAL, 2000, p. 25).

4.3. Os institutos e o Câmpus II: dias de r(evolução)

Esta fase inicial – de criação, instalação e estruturação de unidades, institutos, departamentos e órgãos componentes da universidade – momento que se fez de grande ânimo e muito trabalho, foi atingida impiedosamente pela mudança abrupta de cenário, decorrente da implantação da ditadura. A jovem UFG, em funcionamento há pouco mais de três anos e por isso mesmo dando seus primeiros passos, sofreu duro golpe. Uma instituição com menos de quatro anos de funcionamento foi efetivamente desarticulada pelo governo militar. Não teve sequer tempo para amadurecer institucionalmente.

Como aconteceu nas outras universidades do país, a partir de abril de 1964 a UFG passou a realizar suas atividades sob a espinhosa realidade da ruptura democrática. O desenvolvimento então, tanto do aspecto físico quanto do intelectual, passou a ser orientado pelas diretrizes dos militares. Limitar ou mesmo encerrar as atividades de unidades universitárias produtoras de conhecimento social e científico, especialmente se esse conhecimento tratasse de situações ou condições que gerassem questionamentos, era uma forma

Geografia do Brasil, História do Brasil, Política Exterior do Brasil, História da Cultura Brasileira, História da Arte no Brasil, Sociologia Brasileira, Antropologia Brasileira, Economia do Brasil e Administração Brasileira (UFG, 1961).

⁵⁶ Conferir tópico 2.4.1

de disciplinar com autoritarismo a universidade: sua estrutura administrativa, professores e estudantes. Quem não se enquadrasse, era alvo de processos administrativos, exonerações, prisões e desaparecimentos.

Os anos seguintes foram marcados por dolorosas amputações humanas e institucionais, que reduziram a UFG a uma existência convencional e subordinada. Foi um tempo marcado por demissões arbitrárias de professores e técnicos; prisão de servidores, alunos e professores; fechamento de cursos; instauração da censura ideológica e o pior de todos os males trazidos pela ditadura: a delação, o “dedurismo”, o poder da denúncia ideológica, a acusação gratuita com prova ou sem prova. Proliferou em toda a universidade, destruiu carreiras brilhantes, abriu oportunidades injustificadas para colaboradores medíocres do governo militar. (MOREYRA, 2008, p. 34).

A promoção de uma integração maior entre as áreas que formavam a UFG recebeu importante estímulo do projeto UnB, que preconizava uma estrutura unificada em institutos centrais, faculdades e outras unidades. Na UFG essa influência foi mais representada através dos institutos. Os departamentos se fizeram presentes na UFG por um bom tempo, mesmo depois da reforma de 1968: mantiveram-se até 1996, quando foram desmembrados em faculdades (MIZIARA; CAVALCANTE, 2010).

No processo de implementação desses modelos oriundos da UnB, a UFG teve em 1963 a criação de seu primeiro instituto: o Instituto de Matemática e Física, seguido pelo Instituto de Química e Geografia, criado em dezembro 1968 – já no contexto da reforma universitária, materializada pela Lei nº 5.540.

A estruturação do espaço físico foi organizada desde os primeiros tempos tendo em vista a construção de uma “cidade universitária” fora da cidade, o Câmpus II. Quando de sua criação, a UFG teve funcionamento precário, considerando os locais disponíveis para instalação dos cursos e serviços administrativos, inclusive a própria reitoria. O trabalho burocrático, bem como o de ensino acontecia em imóveis cedidos ou alugados, alguns no Setor Universitário, outros alguns quilômetros adiante, no centro da cidade. Então, uma das maiores preocupações do primeiro reitor foi estruturar fisicamente a universidade. Isso se deu com a compra e construção de diversos prédios no Setor Universitário (REIS et al., 2010). Instalados ali alguns cursos, o reitor tratou de expandir os horizontes da instituição, com o que considerou a maior obra idealizada e planejada por ele: a construção da Cidade Universitária, aprovada pelo CONSUNI em abril de 1962 (SILVA, 1986).

Este segundo câmpus foi pensado de modo a promover maior integração. Em verdade, o Câmpus II – apesar de ter sido aprovado ainda no segundo ano de funcionamento da UFG – foi implementado bem depois, já no Regime Militar. Havia sido concebido na criação da Universidade,

[...] em função do diagnóstico segundo o qual a estrutura existente no Setor Universitário não era condizente com a expansão da Universidade. Idealizava-se uma estrutura – chamada Cidade Universitária – que desse suporte físico a uma concepção de Universidade que privilegiava a integração das distintas Unidades (MIZIARA; CAVALCANTE, 2010, p. 94).

O Câmpus II, a partir de 1973 passou a abrigar as unidades e os institutos, inclusive aqueles já criados e em funcionamento. Naqueles tempos, quando o Câmpus II ainda se localizava fora da cidade, a vida dos estudantes e professores que para lá transitavam se caracterizou por uma pitada de bravura, pois só o fato de chegarem para as aulas já era motivo de comemoração. Situado a 12 km do Setor Universitário – no caso, o Câmpus I – e fora da cidade naquele tempo, o Câmpus II foi cenário de certa bravura dos professores e estudantes, que para ali se deslocavam na rotina de trabalhos acadêmicos. Não havia caminho aberto, muito menos pavimentação, então “quando [...] passou a funcionar, os pneus dos carros dos professores e as botas dos alunos das primeiras turmas abriram uma estrada provisória” (CASTRO, 2010a, p. 184).

A falta de estrutura e de transporte daqueles tempos iniciais em nada facilitava-lhes a vida. O crescimento da cidade e conseqüentemente, a evolução da estrutura habitacional e de transporte veio, com o tempo, conferir certa normalidade aos trabalhos acadêmicos no Câmpus II.

Assim, um pouco mais de dez anos depois de criada – e apesar de golpeada já em seus primeiros anos pela repressão militar – a UFG se encontrava em um curso satisfatório de desenvolvimento, tanto físico quanto administrativo e acadêmico e, como era de se esperar de uma universidade pública, se constituiu referência não só no Estado de Goiás, como também em todo o Centro-Oeste para a formação dos estudantes.

A Reforma Universitária de 1968, realizada pelo governo militar, trouxe consigo diversas mudanças para as universidades, afetando sua composição e funcionamento. Não foi diferente com a UFG, pois o Decreto nº 63. 817 (BRASIL, 1968), que aprovou o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Goiás, veio apenas três dias depois do Ato

Institucional nº 5. Aquele decreto vinha regulamentar, na instituição, a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), de Reforma Universitária no país. Através dele, diversas mudanças estruturais foram feitas, inclusive a unidade que fora um pressuposto para a criação da própria instituição, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi desmembrada e deu origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e à Faculdade de Educação.

O ICHL ao ser criado (1969) foi, junto com a Escola de Agronomia e Veterinária, uma das primeiras unidades da UFG a se instalarem no Câmpus II, no início dos anos 70. Em seguida, vieram os Institutos de Ciências Biológicas e o de Matemática e Física. Desde então, diversas unidades e institutos foram criados e acrescidos ao rol de componentes da UFG naquele Câmpus II e também no Câmpus I, que leva hoje o nome do primeiro reitor da UFG: Colemar Natal e Silva.

É importante pontuar o que a criação da Escola de Agronomia⁵⁷ representou uma importante iniciativa, para Goiás, um estado cuja atividade predominante era agropastoril. Naquele momento a dependência de Goiás das atividades do campo era imensa, então a necessidade de evolução na área de Ciências Agrárias se fazia sentir e esse apoio veio através da instalação dessa escola. Isso propiciou a formação de pessoal especializado nas atividades rurais, o que praticamente não existia. Os métodos de cultivo necessitavam evoluir, para otimizar os resultados e isso foi possível graças aos conhecimentos e métodos científicos apreendidos e aplicados à nossa realidade agropastoril, pelos pesquisadores da instituição.

Sobre a evolução no panorama de produção agrícola entre 1960 e 1975, foi determinante a contribuição, para a comunidade externa, dos estudos e produção da Escola de Agronomia. Naquele momento havia uma proeminência na modalidade de extensão rural e pode-se considerar que o mencionado desenvolvimento se deveu à adoção de técnicas modernas de cultivo. Foi resultado de diversos fatores, mas principalmente do conhecimento científico difundido por profissionais formados na Escola de Agronomia da UFG (CHAVES, 2011).

No contexto educacional, a Escola de Agronomia e Veterinária representou mais uma forte ligação entre a Universidade Federal de Goiás e a sociedade goiana, intensificando o papel do conhecimento científico na modernização e racionalização do estado através da capacitação de profissionais para as mais diferentes áreas do

⁵⁷ Criada em 1963, mas reconhecida pelo MEC bem mais tarde, em 1969, através do Decreto nº 64.101.

conhecimento, visando sistematizar o conhecimento e incentivar o desenvolvimento socioeconômico da região na qual se instalou (CHAVES, 2011, p. 121).

Assim, em Goiás criava-se uma nova cultura também em relação às atividades agropastoris. Seria de se esperar, pois a introdução de conhecimento profissional e técnicas confirmadas em pesquisa por organizações especializadas nesta atividade universitária, por exemplo: criam uma nova cultura, que se incorpora aos valores e costumes sociais (ETZIONI, 1974).

A presença da Escola de Agronomia foi fundamental para a implantação do Câmpus II, pois foi pioneira nesse novo espaço, naquele tempo, a ser ainda desbravado, como apontamos anteriormente.

Não se deve perder de vista que a UFG teve o desenvolvimento de sua “infância” e “adolescência” impactado inicialmente pelo contexto de um governo militar e em um segundo momento, por um governo neoliberal, a saber, com intervenção mínima do Estado na economia. O primeiro cerceou e manteve sob controle de seus punhos de ferro o desabrochar acadêmico e científico da instituição. O segundo criou um cenário de sucateamento e esvaziamento funcional da Universidade.

Muitas mudanças foram encampadas pela equipe da EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, prevista nos acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). Na UFG essa equipe era formada por oito membros, quatro dos Estados Unidos e quatro brasileiros que, segundo Castro (2010b), estavam sempre ocupados demais para comparecer às reuniões de planejamento.

De forma que, nesse particular, na UFG, os eventos que envolveram a reforma de 1968 coadunam com o que Cunha (2007) e Fernandes (1975) caracterizaram o cenário nacional: desta reforma que se deu sob os auspícios dos consultores norte-americanos⁵⁸. Ao mesmo tempo em

⁵⁸ Trindade (2004) e Cunha (2007c) pontuam que a intensificação do direcionamento norte-americano na modernização do Ensino superior brasileiro se deu no final dos anos 60. Depois do golpe de 1964 “...o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino. A reforma efetivada pelos militares (1968) teve o assessoramento, participação e mesmo imposição norte-americana” (CUNHA, 2007, p. 132)

que os convênios MEC-USAID propiciavam auxílio com equipamentos de última geração, por outro lado, seus técnicos capitaneavam a reestruturação da universidade.

Ainda como resultado dessa reforma, os professores catedráticos tiveram de optar por uma das novas modalidades de regime de trabalho: 20h, 40h, ou Dedicção Exclusiva. A exclusão da cátedra era uma das reivindicações dos estudantes nos movimentos da década anterior. Não entendamos, no entanto, que essas mudanças ocorreram em atendimento àquelas demandas, mas sim em razão do modelo universitário recomendado pelos técnicos do MEC-USAID e do caráter disciplinador da nova política educacional militar. Novos cursos de graduação foram criados e a instituição passou a investir nos cursos de pós-graduação.

A localização do Câmpus II fora da cidade se fez favorável ao regime militar de contenção dos estudantes em sua atividade, pois boa parte deles era direcionada para esse local isolado da efervescência social, dificultando as manifestações e, por outro lado, facilitando a ação, quer de vigilância, quer de intervenção dos militares.

É certo que em sua ação ousada e quase heroica em criar o Câmpus II, Colemar Natal e Silva não imaginava e nem previu que a distância dessa “cidade universitária” fosse se tornar instrumento útil ao controle e repressão militar.

4.4. A extensão-expansão na UFG – Crutacs e Câmpus Avançados

O dinamismo que a presença da UFG imprimiu ao estado de Goiás pôde ser constatado pelo incremento do quadro de especialistas com que a região passou a contar a partir das primeiras turmas formadas, principalmente nas áreas de maior carência: saúde, agricultura, pecuária e educação. É irrefutável o resultado alcançado: da universidade atingir um ponto em que foi possível estender à região do entorno essa conquista.

Com o objetivo de alcançar o público mais distante e ao mesmo tempo promover o crescimento institucional, a extensão naquele momento se dinamizou com o formato de Programa de Interiorização da Universidade, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão. A criação dos Câmpus avançados no interior – que tinham inicialmente como finalidade a realização de estágios dos estudantes de Goiânia – era extensão universitária. Alguns desses

Câmpus, devido a fatores diversos tiveram seu crescimento de modo a conquistarem autonomia tal que se tornaram, anos mais tarde, em universidades⁵⁹.

O primeiro deles foi instalado em Firminópolis (GO) em 1973, “com o objetivo de levar os recursos de seus conhecimentos científicos e tecnológicos para a população desse município. [...] a unidade se caracterizou como um CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária⁶⁰” (UFG AFIRMATIVA, 2009, p. 12).

Firmado através de convênio entre a UFG e a Prefeitura de Firminópolis (anexo 4) o CRUTAC visava a prestação de serviços e atividade de extensão universitária. Com o apoio financeiro por parte da prefeitura foi possível implementá-lo e mantê-lo por vários anos. Pode-se entender esses centros rurais como um modelo regional do Projeto Rondon, representando um estágio mais local e sistematizado daquele Projeto. Nesse polo do CRUTAC em Firminópolis a extensão então apresentava uma característica bem assistencialista junto às comunidades mais desassistidas.

A extensão Universitária, identificada em suas diversas fases, assume características conforme a prática que lhe é dada. Assim, contemporaneamente à criação dos *campi* e dos CRUTAC, vimos que a prática da extensão era tida como a oferta de cursos extracurriculares, palestras e oficinas. E além disso, com uma prática voltada para assistir as comunidades mais carentes de nossa sociedade (SOUSA, 2000b, p. 31).

Esse Câmpus, que funcionou entre os anos de 1979 e 1984, era uma das ações de extensão universitária mais importantes da instituição. Lá eram mantidas algumas das ações do Projeto Rondon que a UFG realizava.

Em 1980 foram criados mais dois câmpus avançados: o de Porto Nacional ⁶¹ (CASSIMIRO, 1982) e de Jataí. Nesses câmpus, onde o estágio curricular era uma das formas de extensão, o objetivo maior era de fomentar e fortalecer as licenciaturas. Além de se exercer

⁵⁹ De todos os polos de interiorização da UFG, três se tornaram posteriormente Câmpus permanentes. E a partir de 2014, por meio do novo Estatuto da UFG, se tornaram Regionais: Catalão, Cidade de Goiás e Jataí. Dessas três, duas se tornaram universidades federais, por desmembramento. Em 20 de março de 2018, pela Lei Federal nº 13.634, a Regional Catalão se torna Universidade Federal de Catalão. E pela Lei nº 13.635, de mesma data, foi criada a Universidade Federal de Jataí.

⁶⁰ Conferir item 3.3.2

⁶¹ À época, a localização daquela cidade se encontrava nos limites territoriais do Estado de Goiás.

a preceptoria de estagiários de diversos cursos, havia o foco no trabalho de cunho assistencial. A assistência a criadores e agricultores, apoio jurídico à população carente, a melhoria das condições de saúde e moradia da população eram ações que compunham o trabalho descrito nos contratos (anexo 5).

Outro Câmpus pôde ser criado com a assinatura do Convênio nº 035/83 entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro de Apoio Técnico à Educação e a UFG em 1983. O objetivo era transferir recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implementação de programa direcionado a apoiar iniciativas de ensino, pesquisa e extensão nas universidades federais. Graças a esse convênio, em 17 de dezembro, foi aprovado o Câmpus Avançado de Catalão. Em 1990, a Cidade de Goiás também recebeu uma extensão de cursos da UFG.

4.4.1. O Projeto Rondon na UFG e a experiência de Picos (PI)

O Câmpus Avançado de Picos, no Piauí (1972-1974), foi a primeira e mais expressiva realização do projeto Rondon da UFG. Foi com o trabalho de Picos que a UFG aprendeu a fazer extensão, pois “[...] o melhor laboratório que existe é a comunidade. É importante que o aluno conheça bem essa comunidade” (Extensão e Cultura, 2.000, p. 34).

E nesse sentido houve um retorno importante dessa interação com a comunidade daquela região: ao final do processo, tanto os moradores reconheciam a relevância dos trabalhos prestados pela UFG, quanto os estudantes se mostraram satisfeitos pelo aprendizado adquirido e por terem servido àquela comunidade.

Zica (1981) reforça que o Projeto Rondon surgiu na história brasileira em período muito peculiar de crise e mudança de rumos da Nação, quando em 1967, pela primeira vez o jovem universitário brasileiro foi chamado a participar dessa missão.

Nessas operações o estudante era colocado diante de uma realidade conjuntural, na qual eclodiam naturalmente os problemas vividos pelas populações dos mais diferentes rincões brasileiros e lhes era dada a oportunidade de ver e sentir que os problemas nacionais mereciam muito mais do que as críticas descomprometidas às quais habituara a presenciar e até a fazer (p. 1).

O Projeto Rondon foi a primeira ação avalizada pelo MEC que extrapolava os limites de uma situação que apenas reproduzia o que se fazia lá fora enquanto extensão.

Os objetivos inicialmente propostos alcançaram êxito. Porém, havia inconstância e grandes intervalos entre as operações, que aconteciam apenas durante as férias. Essa problemática pôde ser corrigida com a implantação dos câmpus avançados, que eram assumidos pelas universidades. Esse foi um passo importante para a integração Projeto Rondon e universidades, quando o trabalho extensionista adquiriu uma roupagem de maior consistência e duração junto às comunidades externas.

Nos primeiros tempos da ação da UFG em Picos, houve resistência. O Estado do Piauí - isolado do restante do país pela ausência de rodovias, com uma infraestrutura extremamente precária, trabalho quase que exclusivamente agrícola e vítima constante das secas - se configurava a mais pobre entre as regiões pobres do Nordeste. Nesse ambiente, formavam-se focos de coronelismo, que monopolizavam os recursos e os distribuíam convenientemente.

Não é de admirar-se, pois, que o advento de qualquer organismo governamental e até mesmo particular que pretendesse instalar-se na região, sem o beneplácito dos articuladores todo-poderosos da região, jamais fosse bem recebido, nem desejado e nem ajudado na tarefa de sua instalação, por alguma das facções dominantes. (CASSIMIRO, 1982, p. 2).

Entre 1970 e 1972, a vinda de indústrias e das rodovias asfaltadas foi fundamental para o início da transformação da região. Quando o Câmpus Avançado de Picos foi instalado, tinha a missão de levar ciência e tecnologia produzida na universidade.

Para além do trabalho pioneiro dos estudantes da área da saúde, não só de assistência à comunidade, mas também voltado para o preparo dos profissionais da região, através dos cursos de atualização, a universidade influenciou na organização da máquina administrativa, colaborando na organização de secretarias e órgãos de administração. A docência local recebeu novo ânimo quando “[...] teve dezenas de cursos ministrados por alunos concluintes de seus cursos e por docentes da UFG, com o fito de atualizar e aprofundar conhecimentos de suas áreas de ensino” (CASSIMIRO, 1982, p. 7).

Os esforços da universidade somados ao apoio da Prefeitura e ao suporte do Projeto Rondon abriram uma perspectiva de desenvolvimento e de parceria com outras instituições locais de ensino. Nesse sentido, todos saíram ganhando, pois a região obteve auxílio e desenvolvimento e a universidade teve a oportunidade de participar desse processo, executando seu papel social. Foi uma tarefa cheia de percalços, pois os desencontros e as defesas de interesses surgidos naquela situação em que diversos atores, que desempenhavam diferentes papéis, muitas vezes levaram ao quase colapso da operação.

Sem dúvida, o Câmpus Avançado em Picos contribuiu extraordinariamente para o desenvolvimento da região. Ainda em 1982, a autora citada destaca que a região já contava com um dos melhores hospitais do Nordeste, cujos recursos eram colocados em uso pelos docentes-médicos e os médicos locais. Mais adiante, Cassimiro (1982) reitera que “foi com o trabalho de Picos que a UFG aprendeu a refletir sobre as funções de Extensão que não podem faltar à Universidade e foi com os acertos e desacertos de Picos (que não foram poucos) que aprendemos e estamos aprendendo a fazer extensão” (p. 10).

Em todas as ações de interiorização da UFG – que se configuravam naquele momento histórico como extensão – identificamos a atuação e empenho da universidade em levar o conhecimento produzido e em obter a partir desses projetos insumos para retroalimentar o ensino e a pesquisa. A ideia da interiorização era garantir a integração do mundo acadêmico com o mundo comunitário (UFG AFIRMATIVA, 2009).

A extensão que se fazia através da interiorização da universidade, naquele momento, era vista como algo de que se tinha necessidade premente, em duas frentes: por um lado, havia o propósito da instituição de diversificar o campo de estágio para os estudantes, em especial da área da saúde. Em uma outra frente, as cidades do interior tinham uma grande parcela da comunidade a ser atendida pelos especialistas em formação. “Os municípios, representados pelas prefeituras e também a própria comunidade, vinham pedir à UFG soluções para os seus problemas” (UFG AFIRMATIVA, 2009, p. 14).

As políticas públicas direcionadas para a extensão aconteciam no sentido do atendimento comunitário, da entrega de conhecimentos, voltadas principalmente para as comunidades carentes. A abertura dos câmpus de interior acabou por promover a interação produtiva com a comunidade externa, pois o convívio com o contexto social, histórico, cultural e também com o público que recebia as ações trazia inevitavelmente um grande aprendizado aos atores universitários participantes.

Nessa dinâmica de oferta de conhecimento acadêmico e busca de experiência com a prática, nos deparamos com a realidade da existência e necessidade do trabalho em rede (LATOURE, 2000) para que a extensão aconteça. No exemplo dos casos de interiorização, só foi obtido resultado satisfatório mediante a soma de trabalho da universidade, prefeituras locais, Governo Federal, estudantes, docentes, membros da comunidade externa, políticos, servidores das prefeituras e outros atores mais.

Lançando mão de uma visão não simplista e entendendo que cada um desses atores agia tendo em vista interesses, o que por vezes trazia à tona conflitos e resistências (CASSIMIRO, 1982), é possível enxergar que a extensão na UFG se constituiu de modo crescente, mas de forma alguma, linear. O que não é linear por vezes escapa do que se projetou como fiel a uma realidade esperada, que se constituiu de uma expectativa ilusória.

Por ilusão devemos entender: abstração e inversão. Abstração é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida. Uma realidade é concreta porque mediata, isto é, porque produzida por um sistema determinado de condições que se articulam internamente de maneira necessária. (CHAUI, 1980, p. 104).

Então, longe de ser linear, a construção e exercício da extensão se fez concreta. E entende-se que para desvendar o concreto, a leitura que precisa ser feita é a de que existem contradições de discurso e de prática no interior do processo extensionista em suas relações com a dinâmica do desenvolvimento brasileiro. O concreto aqui é entendido no sentido de que não é dado enquanto elemento empírico, mas é uma totalidade construída e em construção, se revelando pela práxis (FONSECA, 1985). E a práxis que envolve a extensão é composta não de fatos históricos que se produzem a si mesmos, mas das relações que devem ter como propósito a sociedade inclusiva. Esse cenário vem corroborar e contribuir com as reflexões já levantadas nesta tese sobre a rede de relações entre atores humanos e não humanos

Ainda de acordo com a proposta dessa construção em rede que trazemos sempre em tela, cabe uma reflexão relacionada à interação universidade *versus* comunidade externa: se a extensão é um processo interdisciplinar que abrange educação, cultura, ciência e mesmo a formação política (FORPROEX, 2012), ela está impressa em quase todas as atividades e empreitadas da universidade. Há intercâmbio externo desde o ensino em sala de aula – que

prepara profissionais para disponibilizar à sociedade passando pelos convênios com empresas, ONG's, cooperativas, prefeituras e afins. A participação de atores externos em Conselhos da Universidade, eventos e até mesmo as relações internacionais da instituição apontam para uma extensão em nível macro, que abrange todos os segmentos da universidade.

Fazendo uma analogia a Latour (2000), quando as atividades de extensão lançarem seus fios para tantas direções e planos quanto possíveis, envolvendo o todo universitário de tal forma que ao mesmo tempo em que acontecessem nas mais diferentes instâncias e não fosse possível de receber um rótulo, esse seria o momento em que a universidade alcançaria legitimidade em se colocar na sociedade.

Nesse sentido, a extensão correria o risco de se perder, se descaracterizar, ao se imiscuir nas demais atividades? Talvez sim, talvez desaparecesse enquanto uma atividade pré-definida como um dos apoios de um tripé⁶², ou como artigo de dispositivo legal, que a legitima nas universidades, ou ainda como uma Pró-Reitoria, Coordenação, Decanato ou algo parecido. Entretanto, esse 'desaparecimento' é defendido por alguns autores (DEMO 2001; BOTOMÉ, 2001) como sendo benéfico no sentido de não se rotular a extensão, de não colocá-la em uma caixinha, porque essa não é a sua natureza.

Reconhecemos que não deixa de ser temerário lançar mão de relações de naturezas tão peculiares – como ensino, pesquisa e extensão – e embutir todas elas em uma única forma de conceituação, quais sejam, imaginar um signo⁶³ cuja imagem mental remete a um tripé – ou seja, que possui pés iguais – ou ainda a um elo (PIMENTEL, 2015), que dá suporte à universidade.

Há ensino na pesquisa e na extensão, há pesquisa no ensino e na extensão e há extensão no ensino e na pesquisa, mas cada uma dessas atividades tem sua especificidade (FARIA, 2001). Tanto a pesquisa quanto o ensino têm, cada um, um perfil que os possibilita se encaixarem em um conceito menos aberto. Se falarmos da extensão em sua natureza macro, ela é flutuante e demanda espaço nas diferentes atividades para acontecer – ao mesmo tempo em que 'desaparece' – em sua plenitude.

⁶² A estrutura que suporta a universidade foi entendida e apresentada por diversos autores (PEREIRA, 2000; ARAUJO, 2000; MOITA, 2009) como um tripé, que seria composto pelo ensino, pesquisa e extensão.

⁶³ Tomamos aqui o conceito de signo conforme o apresenta o linguista Ferdinand de Saussure, no Curso de Linguística Geral (2010).

Observando os escritos que apresentam a construção histórica da extensão na UFG localizamos essa dinâmica da extensão macro inscrita nos diversos espaços criados, bem como nos acontecimentos institucionais. O intercâmbio com o exterior era um dos objetivos da universidade, visando ampliar seu raio de ação, adentrando no contexto internacional, ao elaborar uma rede de construção de conhecimento e trocas acadêmicas. Em 1988 a UFG já tinha assinados acordos com o México, República Federal Alemã, França, Iugoslávia e Estados Unidos, o que oportunizou parcerias importantes, tanto para realização de pesquisa quanto para intercâmbio docente.

Com a criação da CAI (Coordenadoria de Assuntos Internacionais), a UFG pôde entrar no circuito internacional, com estratégias de ação a médio e longo prazo, para assegurar programas de cooperação em todas as áreas cobertas pela universidade. Essa iniciativa de investimento no âmbito internacional foi bem vista no cenário acadêmico, destacando a UFG como uma das universidades que mais investiu nos núcleos de relações internacionais, como USP, Unicamp e UFRJ que já mantinham relações com universidades europeias à época (QUEIROZ, 2009, p. 38).

Porém, essas ações – tanto naquele momento histórico quanto ainda hoje – possuem uma compartimentação, com atividades que não são reconhecidas enquanto extensão, em departamentos distintos. Há que se compreender, sob a perspectiva de que essa é a forma como se configurou a estrutura universitária em âmbito nacional através dos tempos e da história.

4.5. Institucionalização da Extensão na UFG

Os anos 80 se constituíram de um tempo em que as ditaduras latino-americanas entraram em decadência e os ventos da (re)democratização contribuíram para o fortalecimento das universidades em suas associações de docentes, de técnicos e dos Diretórios de Estudantes. Nesse contexto, a extensão universitária também passou a se movimentar na direção de reivindicar apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura e de postular autonomia na criação de programas, projetos e ações (ROCHA, 2001). Foi um momento

[...] que propiciou ampla diferenciação das práticas extensionistas, que, contudo, privilegiaram, em grande escala, a prestação de serviços em diferentes dimensões. A celebração de alianças com setores da sociedade civil

começa a reaparecer, predominando, todavia, as programações que privilegiam o interesse das instituições de educação superior (p. 23).

Dessa forma, nos anos que se seguiram à grande reforma que preconizou a Lei nº 5.540 de 1968, o discurso da comunicação e interação entre os atores envolvidos no processo extensionista tomou força, entretanto as ações aconteciam predominantemente no sentido da transmissão, da entrega de conhecimento acadêmico.

Na UFG, a extensão teve seu primeiro espaço em nível de Pró-Reitoria⁶⁴ em 1979, uma vez que antes as atividades vinham sendo geridas através de uma coordenação, que aglutinava as ações dos diversos órgãos (COSTA; SALES; SILVA, 2008). Elas aconteciam de forma pulverizada, não havia uma gestão centralizada. Com a estruturação da Pró-Reitoria, a extensão foi mais bem organizada e teve um impulso, especialmente em relação ao trabalho desenvolvido no CRUTAC, no Projeto Rondon e nos câmpus do interior. Recebeu assim reforço em sua capacidade de contribuir com a política de interiorização incentivada pelo Governo Federal, que foi abordada no item anterior. Essa estrutura institucional se manteve até o final de 1986. Devido a reestruturação em nível de gestão, definida pela Administração Superior, a PROEX - Pró-Reitoria de Extensão deixou de existir. As atividades de extensão passaram a ser gerenciadas por uma outra Pró-Reitoria. Em ata do CONSUNI daquele mesmo ano, o presidente

Menciona [...] a iniciativa de, oficiosamente e experimentalmente, transformar a Pró-Reitoria de Extensão em Pró-Reitoria de Planejamento [...]. Prosseguindo, afirma que os serviços de extensão da UFG passam a integrar a Pró-Reitoria de Graduação, onde se cria a Coordenação específica, tudo isso levando-se em conta que a extensão universitária, por questão de coerência, deve-se vincular à graduação (UFG, 1986, p.77).

Como resultado desse “experimento” a PROEX deixou de existir por uma década. Esse novo contexto representou sem dúvida uma involução na política de extensão institucional. Em um momento em que o recém-criado FORPROEX recomendava que houvesse órgão incumbido da extensão no mesmo nível hierárquico que do ensino e da pesquisa, a UFG tomou uma decisão na contramão dessa diretriz. A transformação da Pró-Reitoria de Extensão em Coordenação de

⁶⁴ Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Nesse momento, a Pró-Reitoria se encarregava apenas da Extensão, não incluía as ações de Cultura.

Extensão foi seguida por um período de cessação expressiva das ações extensionistas na UFG, que só foram retomadas a partir dos anos 1990.

Em 1996 foi recriada a Pró-Reitoria de Extensão (UFG, 1997; ZILLER, 1997) e desta vez, com o diferencial de que as ações culturais também passaram a ser gerenciadas por ela. Desde então, na UFG opera a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). A gestão da cultura é uma questão que tem sido tratada de forma distinta entre muitas universidades. Na UFG ela é entendida como parte da extensão e isso será visto no próximo capítulo desta tese⁶⁵.

A adoção dessa política interna se deveu ao entendimento de que “uma política cultural para a Universidade deve sempre ter em vista a concepção de cultura enquanto expressão da diversidade e da variedade das manifestações simbólicas do homem” (UFG, 1997, p. 51). E dentro deste contexto as ações culturais são, como se verá adiante, realizações puras de extensão, visto que contemplam em sua maioria, vasto público externo à universidade.

A partir de 1996, além do retorno de uma Pró-Reitoria dedicada à extensão, a nova estrutura contemplava a criação de mais um canal de diálogo com a comunidade externa: o Conselho de Integração Universidade-Sociedade (CIUS) (UFG, 1997; UFG, 1996). De natureza não deliberativa, o CIUS se mantém até os dias atuais e está composta de representantes de diversos segmentos, internos e externos, à UFG: da comunidade universitária, de empresários, trabalhadores, Governo Estadual e governos municipais, entidades não governamentais ligadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à cultura. Esse conselho teve por finalidade:

- conhecer o plano de gestão da UFG, suas políticas, estratégias de gestão, projetos e programas;
- discutir o projeto didático, científico, cultural, artístico e tecnológico da Universidade;
- examinar as demandas existentes na Sociedade, propondo novos empreendimentos, parcerias e atividades a serem desenvolvidas com diversos setores do poder público e da sociedade civil (UFG, 1996, p. 57).

Outra política institucional importante naquele momento e que permanece até hoje foi a implantação das Comissões coordenadoras das atividades de interação com a sociedade em

⁶⁵ Conferir tópico 5.4.1.2

cada unidade acadêmica. Essas comissões, naquele momento, tinham a atribuição de definir e organizar as atividades em âmbito de unidade, antes de submeterem à instância da Administração Superior (UFG, 1997).

Seguindo com a renovação do modo de se fazer extensão na UFG, foram criadas as bolsas de extensão em 1997, visando apoiar e incentivar a participação de alunos em projetos de extensão e apoiar a realização de ações de alta relevância social. Essa política se manteve no decorrer do tempo e das diferentes gestões, cada período com nuances próprias, que oportunizaram menor ou maior adesão dos coordenadores de projetos de extensão, bem como dos estudantes. Desse período até o final de 2005 as políticas internas para a extensão permaneceram nessa linha (UFG, 2005).

Quanto às políticas do Governo Federal, em 2002 houve um reforço muito importante para a extensão universitária. Através da criação do PROEXT, o MEC teve uma participação de extrema importância no fomento dessa atividade. O programa articulava vários órgãos governamentais, com suas respectivas políticas públicas, conectando-os às ações de extensão desenvolvidas pelas universidades. Nessa direção, buscava-se fomentar as propostas de extensão das universidades públicas que estimulassem a inclusão social, contribuindo para a formação dos profissionais do futuro.

O contexto político que teve início em 2002 se destacou pelo status de fomento e acréscimo de recursos destinados para as universidades públicas, o que possibilitou, em médio prazo, um salto na participação acadêmica em todas as áreas: ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014). Esse foi um cenário que se construiu em resposta ao estado de sucateamento em que as universidades se encontravam ao final dos anos 1990 e oportunizou a elas maior protagonismo. Aqueles foram tempos em que desaguaram diversos fatores de ordem política, econômica e social, para cuja construção havia contribuído a reforma da administração pública, iniciada pelo governo Collor (1990-1992).

4.6. O cenário do militarismo ao neoliberalismo

Aquele momento anterior de crescimento controlado, que teve como destaque a Lei nº 5.540/1968 e seus desdobramentos se estendeu durante todo o período da ditadura. As transformações, eminentemente econômica e política, que o processo de globalização acarretou

prepararam terreno para que se naturalizasse o pensamento sob uma perspectiva de que a sociedade e a economia precisavam se calcar no conhecimento também como ferramenta de competitividade, dentro e fora dos limites da nação.

O resultado direto dessa perspectiva se traduziu em marcos importantes nos governos que acessaram o poder bem depois do final da ditadura, já no início dos anos 90. Iniciadas no governo Collor (1990-1992), continuadas por Itamar Franco (1992-1994) e intensificadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as mudanças ocorridas no contexto neoliberal de economia e política revelaram aspectos de alinhamento à internacionalização e atendimento aos órgãos internacionais de fomento⁶⁶.

Particularmente no governo de FHC, foram feitas reformas orientadas para o mercado. Elas tinham objetivos que visavam agregar a economia do Brasil ao contexto econômico mundial, o que gerou diversas medidas de ajustes estruturais e fiscais. Através dessas medidas havia uma ênfase ao novo papel que se atribuiu ao mercado para se destinar os recursos e as funções do Estado como provedor dos serviços sofreram uma retração, nas bases do Estado Mínimo (PIMENTEL, 2015).

As alterações propostas para a educação superior nesse período, guiadas pelas diretrizes do Banco Mundial e rumo ao ideário neoliberal, resultaram em diminuição nos investimentos estatais na educação pública de nível superior. De acordo com as diretrizes do Banco Mundial o mais importante seria o incremento do setor privado e as universidades públicas passaram a ser tratadas como iguais às privadas. Isso trouxe o efeito de que as

universidades públicas para sobreviver tiveram que se reinventar, buscando recursos financeiros em esferas privadas para o ensino e a pesquisa. Esta postura foi responsável entre outras coisas pelo sucateamento das universidades públicas, pela fuga de capital intelectual e pela queda da produção científica, além é claro de uma insatisfação generalizada de seu corpo técnico e docente que não recebeu qualquer aumento de salário nos anos referentes a esse arrocho (PIMENTEL, 2015, p. 52).

A política de ajustes fiscais que reestruturava internamente o Brasil era, de forma não explícita, uma resposta às condições impostas nos documentos do Banco Mundial. Ao fim e ao

⁶⁶ Sobre o papel dos órgãos internacionais em relação à educação, conferir Pimentel (2015) e Bernheim (1995).

cabo, a educação pública assistiu ao crescimento das instituições privadas em detrimento do seu próprio, como resultado dessas políticas de ajuste aos organismos multilaterais.

O setor privado do ensino superior teve incentivos públicos para se expandir nesse contexto de reformas do governo FHC. “Foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE - Conselho Nacional de Educação. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível de ensino, por intermédio da iniciativa privada” (CORBUCCI, 2004, p. 682). Destaque importante nesse contexto foi a criação do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que veio possibilitar a alocação de verbas públicas para as instituições privadas.

Ainda de acordo com a análise daquele autor, o Plano Plurianual de 1996-1999 preconizava a abertura da economia do Brasil e sua inclusão no processo de globalização, admitindo que o país ainda tinha muito o que conquistar em se tratando de Ciência e Tecnologia, pois se encontrava em desvantagem em relação a outros países. Porém, a “despeito dessas diretrizes políticas integrantes dos discursos oficiais, os dispêndios do MEC com a educação superior, em especial aqueles destinados à manutenção da rede federal, foram sistematicamente contingenciados ao longo da década de 1990” (CORBUCCI, 2004, p. 681).

Dessa forma, o projeto pedagógico da educação superior brasileira – principalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – foi adaptado para se alinhar às novas demandas do capital internacional, bem como às recomendações dos organismos multilaterais. O direcionamento que a educação superior teve no período foi construído de modo que a educação superior privada alcançou um protagonismo, ao mesmo tempo em que a pública sofreu mutilações.

No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social (FERREIRA, 2012, p. 461).

Minimizando a função do Estado na área da educação – além de outros setores –, reduzindo ao máximo sua autonomia, o governo FHC avançou para o fortalecimento do neoliberalismo aplicado à realidade social. Em um ambiente assim, as crises enfrentadas pela universidade pública se exponenciaram. Além dos fatores anteriormente citados e uma consequência direta deles, a redução de quadro de pessoal – tanto docente quanto técnico – fez com que as instituições passassem a produzir ensino, pesquisa e extensão em seus limites mínimos. Fazendo parte desse cenário estava a UFG.

Em decorrência das políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a UFG sofreu grande impacto com a redução de verbas públicas a ela destinadas. [...]No processo de implantação da reforma neoliberal, as medidas adotadas - reforma da previdência, reforma administrativa e contingenciamento de recursos financeiros - causaram mudanças de grande repercussão na UFG, tais como: demissões voluntárias, extinção de cargos; congelamento de salários (REIS, 2014, p. 118 – 120).

Se as políticas para o ensino e para a pesquisa se tornaram escassas, que se diria a respeito da extensão? Naturalmente ela também foi impactada na UFG e como resultado os números apresentam uma movimentação deveras modesta não só nesse período, como nos anos posteriores também (UFG, 2005). Interessa trazer à reflexão que os resultados dessa política alcançaram também os anos pós-FHC, confirmando o que Secchi (2013) afirma sobre os efeitos das políticas públicas perdurarem por anos após sua implementação.

Na próxima seção será feita uma análise das políticas públicas que tiveram lugar após o término do ciclo FHC – em meados de um novo governo que, além de ter como principais marcas a manutenção da estabilidade econômica, priorizou a retomada do crescimento do País e a redução da pobreza e da desigualdade social, o que por sua vez possibilitou o fortalecimento das universidades, pois trouxe em seu bojo ações voltadas para o crescimento daquelas instituições, ações que associadas a determinado modelo de governança, impactaram a extensão na UFG.

5. Políticas públicas e institucionais para a extensão: governança na UFG no período de 2006 a 2016

Como foi analisado no decorrer das seções anteriores, a evolução da extensão universitária em âmbito nacional se deveu a políticas adotadas em diferentes momentos e contextos históricos, por ação de diversos agentes. Essas políticas naturalmente se revestiram de roupagem diversa nos distintos modelos de gestão por que passou a história e a política do país. Nesta seção serão apresentadas considerações sobre políticas significativas – inclusive as de natureza institucional - que tiveram lugar no decorrer do ciclo que abrangeu dez anos, entre 2006 e 2016.

Para esta análise foi de fundamental importância nos apropriarmos de um referencial teórico sobre políticas públicas. A literatura nos apresenta a política pública como sendo um instrumento de resposta aos problemas igualmente de ordem pública (SECCHI 2013, 2016; DIAS e MATOS, 2012; SOUZA, 2003, 2006; QUEIROZ, 2011; HOWLETT, RAMESH & PERL, 2013). Ainda que não seja percebida dessa forma, ela permeia a vida diária das pessoas, pois é fator primordial de bem-estar das sociedades.

Importa reconhecer que essa resposta se dá tanto por iniciativa do poder público quanto pelo empenho de atores civis em participar na luta por inclusão na agenda dos governos (SECCHI, 2013), em um processo que é primordial entender o que levou um problema público a ser entendido como tal e como ganhou relevância entre atores políticos e institucionais. No reconhecimento e análise de uma política pública importa também se atentar para as soluções e alternativas apresentadas para amenizar ou extinguir o problema.

5.1. Política Pública

A política pública tem seus fundamentos disciplinares na Ciência Política, na Sociologia, na Economia e na Administração Pública e a visibilidade da área se deveu em grande parte na adoção de políticas de restrição de gastos, determinante especialmente na agenda dos países em desenvolvimento (SOUZA, 2003; BUCCI, 2008).

Enquanto disciplina, tem como objetivo principal o estudo do processo decisório dos governos. “Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas (SOUZA, 2003, p.

26). Apresentam-se também como leis, campanhas publicitárias, inovações tecnológicas e organizacionais, rotinas administrativas, coordenação de ações de uma rede de atores e subsídios governamentais, dentre outras (SECCHI, 2013). Elas se colocam em uma posição de inter-relação com teorias do campo daquelas disciplinas supracitadas, pois refletem na economia e na sociedade.

Essa disciplina adquiriu autonomia e status científico a partir de meados do século XX, na Europa e Estados Unidos e tem como referências básicas os trabalhos de Harold Lasswell (1951), Herbert Simon (1947), Charles Lindblom (1959) e David Easton (1953), cientistas sociais norte-americanos. Estes são considerados os pioneiros no estudo de políticas públicas, pelos trabalhos desenvolvidos nos anos 50, a partir dos quais outras muitas e importantes obras nasceram.

Diversos autores (SECCHI, 2013; SOUZA, 2006; QUEIROZ, 2011) pontuam que não há uma única e nem melhor definição do que seja a política pública, com ênfase em que qualquer definição é arbitrária e não há um consenso na literatura especializada quanto a esse conceito. Algumas dessas se encontram a seguir, o que oferece uma ideia do que ela representa, em linhas gerais.

Thomas Dye (1972, p. 2) afirma que “política pública é tudo aquilo que os governos escolhem ou não fazer”, ou seja, a inação por parte do poder público também é uma política. Se o governo não tem atitude diante de uma situação pública que demanda ação, está adotando uma política em relação àquele quadro.

A política pública é definida por Dias & Matos (2013, p. 12) de duas formas: “conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais” e mais adiante, a definem como “ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”.

De acordo com a definição de Peters (1993, p. 4) ela “é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de agentes, e que influenciam a vida dos cidadãos”.

Antes de Peters, ainda em 1978, Jenkins já antevia que definir política pública colocando-a de uma forma engessada conceitualmente talvez alterasse a compreensão de seu caráter e seu alcance. Para Jenkins ela é “um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios

necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores” (JENKINS, 1978, p. 15).

As definições e a conceituação de política pública adquirem nuances diversas entre os autores. Aquelas que a tratam de maneira reducionista – como a de Dye, por exemplo – receberam críticas⁶⁷ significativas, pois como pode sugerir a definição de Dye, os governos tratariam as questões públicas com uma decisão de cunho isolado. Jenkins, bem como Peters, evoluem nessa definição enfatizando a natureza de interdependência das decisões relacionadas em política pública de um governo e que envolvem a ação de diferentes atores.

Em uma elaboração que contempla toda a complexidade intrínseca à conceituação de política pública, Howlett, Ramesh e Pearl (2013) apresentam o postulado de que ela

é um fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo e essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado. Observa-se que os efeitos das políticas públicas são moldados no cerne das estruturas nas quais esses atores operam e de acordo com as ideias que eles sustentam; essas forças também afetaram as políticas e as decisões relacionadas nas interações anteriores dos processos de *policy-making*⁶⁸ (p. 12).

Dessa forma, é pensada enquanto processo, composto por estágios interligados e relacionados entre si, dependentes de ações e decisões de diferentes atores e instâncias.

Por fim, Turgeon e Savard (2012) também trazem à superfície um entendimento que considera o entrelaçamento entre necessidades públicas e o conhecimento, interesses e a ação de muitos e distintos atores que atuam em ambientes igualmente distintos no interior do próprio governo.

A ideia de considerar as políticas públicas como um processo não é nova. Há mais de meio século, Laswell (1956) propôs que a política pública envolvia um processo decisório composto por sete etapas: inteligência, promoção, prescrição, invocação, aplicação, rescisão e avaliação. Seguindo Laswell, vários outros pesquisadores propuseram modelos para o processo pelo qual as políticas públicas são produzidas, postulando um maior ou menor número de etapas (TURGEON & SAVARD, 2012, p. 2-3).

E mais adiante em sua discussão, os autores salientam o papel de atores e contextos diversos nesse processo, apontando uma abordagem de ordem sistêmica, cuja política pressupõe

⁶⁷ Conferir Howlett & Ramesh (2013, p. 7-8), Turgeon & Savard (2012, p. 2) e Secchi (2013, p. 6).

⁶⁸ Itálico dos autores.

atividades de atores distintos e que têm o propósito de solucionar os problemas públicos, através de relações estruturadas. De acordo com essa definição, “os problemas devem ser vistos como estímulos aos quais um grupo de atores procuram responder e as políticas públicas representam um meio de responder” (TURGEON & SAVARD, 2012, p. 4).

5.1.1. A Formulação das Políticas Públicas e as instituições

A política pública torna real o que é possível em âmbito de problema público (BRASIL, 2011). E o problema público consiste na diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública (SECCHI, 2013). Procurando tornar efetivas as políticas públicas no sentido de construir uma situação mais próxima possível do ideal, esse processo é organizado em estágios, que desde Lasswell (1951), descrevem como a política deve ser gerada e sistematizada. Aquele autor apresentou sete estágios, dispostos conforme disposto abaixo:

Informação → promoção → prescrição → invocação → aplicação → término e → avaliação.

Nesse movimento de *policy-making*, o enfoque é dado ao processo de tomada de decisões no interior dos governos, o que inclui desde a junção e processamento de informações, avançando para a promoção de opções possíveis, passando pela prescrição de ações possíveis, no terceiro estágio. Esse curso de ações tem continuidade com a invocação de penalidades para os atores que não cumpriram as prescrições. Segue então seu curso quando, ao final, tem seus resultados avaliados.

Esse ciclo proposto foi adquirindo nuances diversas nos estudos posteriores⁶⁹, que passaram a considerar nesse processo a presença e ação de agentes distintos – indivíduos, grupos e organizações - e não apenas ações diretas do governo. Dias e Matos (2012) reiteram que esses ciclos

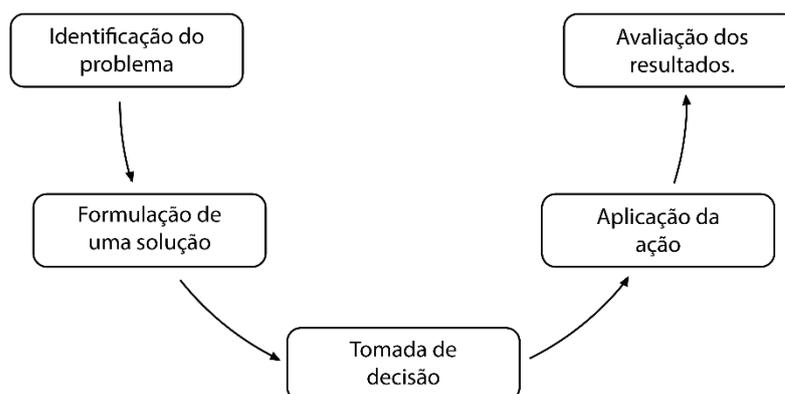
não podem ser concebidos de forma simples e linear; na realidade, é formado por redes complexas de inúmeros atores que dão sustentação à política adotada. Desse modo, todas as fases ou etapas do ciclo passam a estar fortemente imbricadas em

⁶⁹ Conferir Howlett, Hamesh & Pearl (2013), Queiroz (2011), Souza (2006) e Dias e Matos (2012).

estruturas de governança (*governance*)⁷⁰. Governança entendida enquanto regras do jogo e arranjos institucionais que dão sustentação à cooperação, à coordenação e à negociação (p. 64).

Considerando esse contexto, teóricos da atualidade apresentam diversas propostas de fases da política pública: esses ciclos consideram em média cinco fases para que a política se complete, conforme apresentado na figura nº 07.

Figura nº 07: ciclo de políticas públicas



Fonte: adaptado de Secchi (2013)

Nesse sentido é importante que se considere que as políticas públicas são resultado de trocas complexas entre os atores envolvidos ao longo do processo e da sua capacidade em cooperar na trajetória da formulação até a execução de uma política. Esses, segundo Queiroz (2011), são fatores cruciais para o seu sucesso.

5.1.2. O Neoinstitucionalismo e a *policy-making*

A *policy-making* conforme compreensão apresentada através das figuras (nº 07 e 08) é alicerçada por uma amplitude de comportamento social e atividade organizacional que é explicada por diversos teóricos como tendo suas raízes no neoinstitucionalismo (HOWLETT, HAMESH & PEARL, 2013; SECCHI, 2013; SOUZA, 2003, 2006; CORTES, 2018).

⁷⁰ grifos dos autores.

Na teoria neoinstitucionalista é encontrada uma ampla perspectiva para analisar as forças que dirigem este processo. Ela procura transcender as limitações teóricas anteriores calcadas nas instituições⁷¹ como condicionadoras do comportamento dos indivíduos. Esse modelo leva em consideração a força do envolvimento sociopolítico sobre os indivíduos, grupos e classes e o impacto dessa confluência nas escolhas que visam a solução de problemas públicos. Segundo os neoinstitucionalistas as “variáveis culturais têm uma forte influência sobre como se desenvolvem as relações sociais e, por consequência, as dinâmicas políticas” (SECCHI, 2013, p. 82).

A noção de instituições adquire relevância para se analisar políticas públicas sob a influência teórica do neoinstitucionalismo, referência teórica importante para o entendimento de políticas públicas conforme entendidas na atualidade.

Essa corrente se colocou contra a tendência que apresenta as instituições destacando a racionalidade e a eficácia das estruturas, conferindo um apagamento ao componente cultural. Para o neoinstitucionalismo sociológico, as formas e os procedimentos institucionais devem ser considerados como práticas culturais, na sociedade em que ocorrem. As práticas institucionais seriam incorporadas às organizações, pelo mesmo processo de transmissão que origina e mantém as práticas culturais em geral. Assim, podemos dizer que haveria uma “cultura política” ou uma “cultura empresarial”, até o ponto em que o comportamento se constrói pela visão do mundo própria ao indivíduo (HALL & TAYLLOR, 1996).

Esse conceito traz à luz análises que apresentam um tipo de sociologia da cultura organizacional, sendo essa cultura elemento determinante para o desenvolvimento daquelas políticas, uma vez que os atores são atravessados por regras, normas e símbolos institucionais, mas também pelo ambiente sociopolítico, que não escapa dos anseios pessoais, expertises e mesmo as vaidades.

Os atores políticos agem e se organizam de acordo com regras e práticas socialmente construídas, publicamente conhecidas, previstas e aceitas. As ações de indivíduos e grupos ocorrem dentro desses significados e práticas compartilhados, que podem ser chamados de instituições e identidades [...]. As pessoas agem, pensam, sentem e se organizam com base em exemplos e regras oficiais (e às vezes conflitantes ou com base em competição) de identidades, pertencimentos e papéis socialmente construídos. As instituições organizam esperanças, sonhos e medos, bem como ações intencionais (MARCH & OSLEN, 1996, p. 249).

⁷¹ Regras formais, leis, estatutos, códigos legais, regimentos internos - que condicionam o comportamento dos indivíduos e segundo as quais as políticas públicas são construídas, de acordo com a escola institucionalista tradicional (SECHI, 2013, p. 82).

Alinhando assim a análise de como se formam as políticas públicas, observa-se o seu processo como um jogo social e nele os atores têm ensejo para atuar tanto em cenários formais quanto naqueles informais (QUEIROZ, 2011). O mesmo autor ressalta que não há que se pensar em políticas públicas sem considerar que as instituições existem e que estas possuem interesses que podem ser atingidos favorável ou desfavoravelmente pelas ações propostas nas políticas públicas. Além disso, nos ambientes democráticos, as políticas públicas resultam de trocas complexas entre os atores (pessoas e instituições) envolvidos ao longo do tempo e a sua capacidade em cooperar ao longo da formulação e da execução de uma política. Esses aspectos são de absoluta importância para o seu sucesso.

5.2. A UFG e as Políticas públicas para a extensão entre 2006 e 2016

A apresentação das políticas que apresentamos nesta seção e que ocorreram no período mencionado têm como norte teórico as considerações feitas no tópico anterior. É possível avançar com alguma clareza quando se analisam ações de atores distintos tendo como base teórica as ideias que referenciamos anteriormente.

A história de criação e os caminhos inicialmente trilhados pela extensão universitária da UFG se encontram descritos na quarta seção deste trabalho. Atualmente, a UFG se coloca em uma perspectiva nacional como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão vinculada ao MEC.

Inserida no panorama de instituições universitárias públicas no país – ela convida à investigação, pois é uma das maiores Universidade do Centro-Oeste. Fizemos uma descrição breve do perfil geral de suas congêneres, através de consulta relativa a algumas das universidades referência no país que tiveram nota máxima na última avaliação do MEC⁷²: USP, UNICAMP, UFRGS e UFMG. Consideramos as informações disponíveis nas páginas das respectivas universidades, inclusive aquelas que são apresentadas no formato de relatórios de gestão.

Na USP, que tradicionalmente se coloca em posição de destaque entre as instituições latino-americanas - de acordo com as avaliações do MEC e também de diferentes rankings (*Times Higher Education*, *QS World University Rankings*, dentre outros) - as oportunidades no

⁷² Avaliações do ano de 2017, disponíveis no portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>

ensino e na pesquisa se encontram constantemente sob as atenções da sociedade. É uma instituição referência em ensino e pesquisa científica. A atividade de extensão que a instituição movimenta é intensa e tem largo alcance na comunidade externa, porém, não com a mesma visibilidade da pesquisa e da inovação tecnológica.

A UNICAMP tem forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade. A interação com setores externos sempre foi uma nota tônica no funcionamento da Universidade. Através das informações institucionais, nota-se um perfil de extensão que se aproxima bastante de empresas e indústrias regionais, investindo em possibilidades de trocas, parcerias e retornos, tanto para a instituição quanto para as indústrias. A pesquisa aplicada à indústria é um dos pontos fortes da instituição⁷³, com destaque no depósito de patentes.

A UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ocupa posição de relevância no cenário nacional, destacando-se pela pesquisa e publicações.

Em relação à UFMG, é considerada pelos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil uma das melhores universidades do país, estando muito bem-posicionada nos mais diversos indicadores acadêmicos. A pesquisa na universidade é cada vez mais reconhecida, inclusive por periódicos especializados internacionais. “A UFMG se encontra na lista das melhores universidades do país” (UFMG, 2018). Encontra-se, como a UNICAMP, no topo da lista de depositantes de patentes. Apesar de a UFMG ser uma universidade referência em extensão, atualmente os dados dessa atividade não aparecem tanto quanto os de pesquisa e ensino. Nos últimos relatórios anuais de gestão, na verdade, não aparecem dados específicos da extensão.

A Universidade Federal de Goiás se posiciona entre instituições como as citadas acima, nas quais pode ter referência no sentido de avançar na constituição de suas diretrizes. Em um estado que possui uma área de 340.086 km², com população estimada em 6.921.161⁷⁴ habitantes distribuídos em 246 municípios, a UFG se coloca no cenário nacional como uma universidade

⁷³ As informações sobre as universidades apresentadas podem ser consultadas nos sites das instituições.
UNICAMP: <https://www.extecamp.unicamp.br/historiaextecamp.asp>
USP: <http://precu.usp.br/institucional/>; <https://www5.usp.br/institucional/a-usp/>
UFMG: https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/UFMG_Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2018.pdf
<https://ufmg.br/pesquisa-e-inovacao>
UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>
https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html#Apres

⁷⁴ Dados disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>

de médio porte se comparada a outras universidades públicas do país, como as que mencionamos nos parágrafos anteriores.

Entretanto, não é nosso intuito apresentar um cenário comparativo entre instituições. Os limites desta pesquisa sugerem que a comparação entre universidades no que se refere ao número de estudantes atendidos, ou ainda a quantidade de pesquisa e extensão que se produz são indicadores para um outro tipo de estudo⁷⁵.

Para uma pesquisa não comparativa em que dados qualitativos são evidenciados, é temerário realizar comparações, visto que há fatores históricos, sociais e de proporcionalidade que envolvem, dentre outros, localização, índice populacional, desenvolvimento econômico, em suma, todo um contexto de desenvolvimento e *status* regional em que se encontra cada instituição. Entretanto, é legítimo afirmar que em âmbito da Região Centro-Oeste a UFG é uma universidade que tem grande relevância em ensino, em produção de pesquisa e na realização de extensão.

A instituição se encontra em 20º lugar em um importante ranking nacional das universidades 2018⁷⁶, que avalia 196 universidades do país com base em dados nacionais e internacionais em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação). Na última avaliação do MEC (2017), obteve nota 4, mantendo o primeiro lugar em qualidade dentre as instituições de ensino superior do Estado⁷⁷.

A UFG se encontra também no Ranking da revista inglesa *Times Higher Education (The)*. O ranking é composto das consideradas 1.000 melhores instituições do planeta⁷⁸ e dentre essas, 35 instituições brasileiras foram classificadas. O *THE* adota 13 indicadores de desempenho, que são depurados e fornecem comparações de alcance abrangente. São considerados, entre outros, quesitos como qualidade do ensino, número de professores com doutorado, volume de publicações científicas, citações em artigos científicos, projeção internacional e troca de conhecimento com outras instituições.

“A implementação de vários projetos na UFG, em grande parte devido ao fortalecimento das relações entre a UFG e o governo (federal, estadual e municipal), ajudou a universidade a crescer. A ampla gama de programas acadêmicos em humanidades, ciências sociais aplicadas, lingüística, letras e artes, ciências exatas e

⁷⁵ Indicadores de desempenho institucional das universidades podem ser consultados em <http://inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->

⁷⁶ Ranking montado pela Folha de São Paulo, disponível em <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>, que cruza dados de ENADE, CNPQ, Inep-MEC, CAPES e Fundações Estaduais de Fomento à Ciência.

⁷⁷ Conferir em <https://www.ufg.br/n/112704-ufg-alcanca-primeiro-lugar-no-ensino-em-goias>

⁷⁸ Conferir em <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/federal-university-goias>

da terra, engenharia, ciências biológicas, ciências agrárias e ciências da saúde fez da UFG uma grande instituição de pesquisa e produtora de conhecimento científico. Sua extensão e projetos culturais são combinados com o ensino e a pesquisa para estabelecer uma parceria entre o mundo acadêmico e a sociedade” (RANKINGS, The World University, 2018).

Da mesma forma, a UFG se posiciona bem no ranking do *Center for World University Rankings* (CWUR) em que se encontra na 18ª posição⁷⁹. Este ranking avalia as universidades a partir de quatro eixos: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e grau de internacionalização.

5.2.1. Estrutura e Administração⁸⁰ da UFG

A UFG possui, atualmente, 156 cursos de graduação, distribuídos em suas quatro Regionais⁸¹. Os cursos presenciais oferecidos na Regional Goiânia são distribuídos entre três Câmpus: Câmpus Colemar Natal e Silva (Câmpus I), Câmpus Samambaia (Câmpus II) e Câmpus Aparecida.

A Reitoria, enquanto organismo executivo da Administração Superior, é composta de: Gabinete do Reitor, Pró-Reitorias, Assessorias Especiais (Secretarias) e Órgãos Suplementares e Administrativos.

As Pró-Reitorias, definidas em estatuto como responsáveis para assessorar a reitoria e coordenar as respectivas áreas de atuação, são as que seguem: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAD), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Pró-Pessoas) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)⁸². Essa estrutura visa maior agilidade em um contexto de burocracia institucional em que as IES estão inclusas.

⁷⁹ RANKINGS 2018, Conferir em <https://cwur.org/2018-19.php>

⁸⁰ Nestas informações estão inclusos números das atuais Universidades Federais de Catalão e de Jataí, desmembradas da UFG em 2018, por duas razões: 1) porque o processo de desmembramento ainda não se finalizou, as duas universidades ainda se encontram, em 2019, ligadas à UFG, que é sua tutora. 2) os dados analisados nesta tese se referem a um período em que essas universidades recém-criadas eram apenas câmpus (ou Regionais) do interior da UFG, então a gestão e os números da extensão são da UFG.

⁸¹ Regional Goiânia, Regional Catalão, Regional Goiás e Regional Jataí

⁸² Dados disponíveis na página principal da UFG <https://www.ufg.br/p/26912-estrutura-ufg> (acesso em 06/02/2019).

No que concerne à interação Universidade-Comunidade externa, o discurso e a ação dos atores - gestores, coordenadores de atividades e membros de conselhos - em âmbito institucional se pauta, desde sua criação, como elementar para trazer a comunidade externa para dentro de seu contexto, apesar da histórica limitação de recursos financeiros.

A maior interação universidade-sociedade representa realmente uma necessidade para a instituição, especialmente por duas razões: a primeira diz respeito à necessidade de conquistar maior legitimidade social, ganhando a simpatia e o apoio da sociedade na luta em prol da universidade pública e gratuita. A segunda refere-se à busca de formas alternativas de sobrevivência institucional, que passa pela questão dos recursos para manutenção e investimento (OLIVEIRA, 2000, p. 110).

A partir daqui nosso olhar se volta para o momento em que a UFG produziu e vivenciou, durante aqueles anos, a extensão universitária. E consideraremos a dinâmica das políticas públicas e institucionais tendo em vista o quadro conceitual que apresentamos - tanto na seção 2 quanto nos tópicos anteriores deste capítulo, o que coloca em campo a política enquanto produzida e engendrada pelo governo, mas que é construída e efetivada com a participação de diversos atores e estes membros de instituições que, juntos, têm um papel fundamental no sucesso ou malogro dessas políticas.

5.3. Políticas institucionais: questões de governança

Apesar de também terem estado atrelados ao padrão de exigência dos bancos e demais organismos internacionais de fomento (PIMENTEL, 2015), nos governos Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2013-2016) observou-se uma grande expansão dos investimentos na educação superior.

O programa de governo de 2002 do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao propor uma reforma no ensino superior, denunciava a situação dramática de escolaridade média do brasileiro e propunha políticas que, esperava-se, trariam mudanças positivas para esse quadro. Buscava-se contrapor o status em que a educação superior se encontrava, desde há muito.

A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano e sem exclusão, precisa desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos. A escolaridade

média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da dramática situação de desigualdade e injustiça existente no Brasil (GOVERNO, 2002, p. 44).

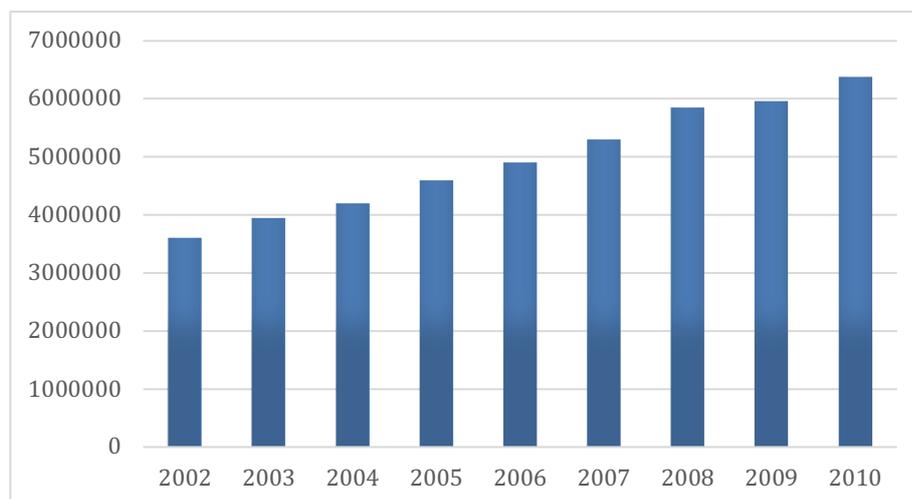
Então para a educação, o fundo norteador que se projetava para um período de quatro anos adiante se pautava pelo acréscimo de oportunidades de acesso ao e permanência no ensino. No trecho que trata de “Uma nova política educacional” (p. 45) o referido Plano traz explícita a intenção de ampliação do acesso ao ensino superior.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2000 mostram que os jovens das camadas mais pobres praticamente não têm acesso à educação superior pública: apenas 7,7% dos jovens entre 18 e 22 anos frequentam cursos universitários. Cerca de 70% deles estudam em estabelecimentos privados. Quando conseguem chegar ao ensino superior, o custo é tão alto que apenas os que têm bons empregos ou apoio econômico da família conseguem pagar a faculdade. Por isso, há elevada inadimplência e evasão, até porque o sistema de crédito educativo, que poderia ser uma alternativa, é insuficiente e inadequado. São tarefas inadiáveis a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente (Idem, p. 46).

Desse modo, no período que se iniciou a partir de 2002, a Universidade Pública recebeu um número cada vez maior de estudantes, devido às políticas públicas para a educação engendradas pelo novo governo. Souza (2006, p. 26) pontua que “a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Uma vez reeleito (2007-2010), Lula manteve suas bases de apoio, conseguindo assim que as políticas tivessem continuidade no alinhamento de ação do Partido dos Trabalhadores. A evolução do acesso às universidades nesse período pode ser conferida pelo gráfico abaixo:

Gráfico nº 01: Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação



Fonte: MEC/Inep-Censo da Educação Superior 2010

Apesar do acesso ao ensino superior público não se igualar, em números, às entradas nas universidades privadas – vide tabela nº 01 ele passou a representar uma fatia cada vez mais significativa de acesso ao Ensino superior em âmbito nacional. O setor público assistiu a uma inédita e significativa expansão.

Tabela nº 01 Evolução do número de matrículas em universidades públicas e privadas -Brasil 2002 a 2010

ANO	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
2002	1.085.977	2.434.650	3.520.627
2003	1.176.174	2.760.759	3.936.933
2004	1.214.317	3.009.027	4.223.344
2005	1.246.704	3.321.094	4.567.798
2006	1.251.365	3.632.487	4.883.852
2007	1.335.177	3.914.970	5.250.147
2008	1.552.953	4.255.064	5.808.017
2009	1.523.864	4.430.157	5.954.021
2010	1.643.298	4.736.001	6.379.299

Fonte: MEC/Inep

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf

5.3.1. O REUNI

Nas instituições públicas de ensino superior, um grande impacto que se refletiu em acréscimo no número de matrículas se deu logo depois da implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Com a finalidade de que o Plano de Governo fosse atendido no quesito melhorias para a classe universitária e de acordo com a Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007⁸³, instituiu-se o Grupo Assessor visando consolidar o REUNI.

Quando de sua instituição através da Lei nº 6.096/2007 visava duas metas globais: elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor.

Art. 1º: Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo

⁸³ <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

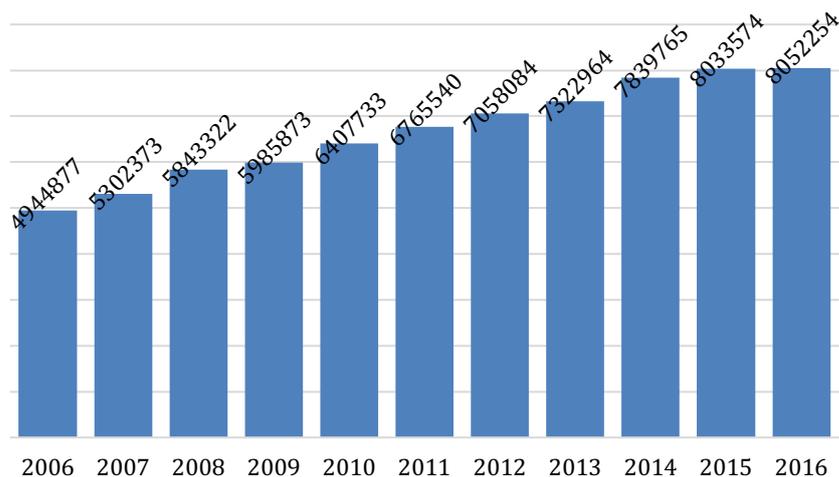
Estudos mostram que, na contramão desses objetivos, os índices de evasão começaram a ganhar corpo justamente no mesmo compasso em que o número de matrículas cresceu de forma estrondosa, no decorrer do período de implantação e também no pós REUNI (PESSOA NETO, 2016; SANTOS JUNIOR & REAL, 2017; RAMOS, 2014), sem um diagnóstico anterior, o que acarretou um consequente esvaziamento dos cursos, em especial nas licenciaturas. Esta, porém, é uma das limitações desta pesquisa, que não tem o escopo da evasão como objeto de análise.

Tendo o crescimento em pauta, entre outras ações, o programa priorizou o acréscimo de novas vagas, bem como a expansão física das universidades. A ampliação do quadro de pessoal foi igualmente um fator determinante para que o REUNI alcançasse êxito. O programa também impulsionou a interiorização do ensino superior. Isso deu novo fôlego ao propósito de a universidade ser agente de transformação social.

Segundo o documento, o programa representava “um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade” (p. 9). Desse modo, para que se concretizassem as ações e financiamento, era preciso que as instituições aderissem ao Programa, elaborando um projeto em que as metas ficassem explícitas mediante compromisso mútuo entre Universidades e Ministério da Educação.

A UFG aderiu ao REUNI através do seu plano de adesão (REUNI, 2007). Segundo Brasil (2013), esse programa do governo federal foi a política de maior impacto, a mais ousada para a educação em nível superior. Como se pode notar pela leitura do gráfico nº 02 a seguir, o acesso ao Ensino Superior se deu num movimento crescente entre 2006 e 2016. Nesse período, as matrículas na educação superior aumentaram em 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento, sendo que nos dois últimos anos (2015-2016) houve uma estabilidade.

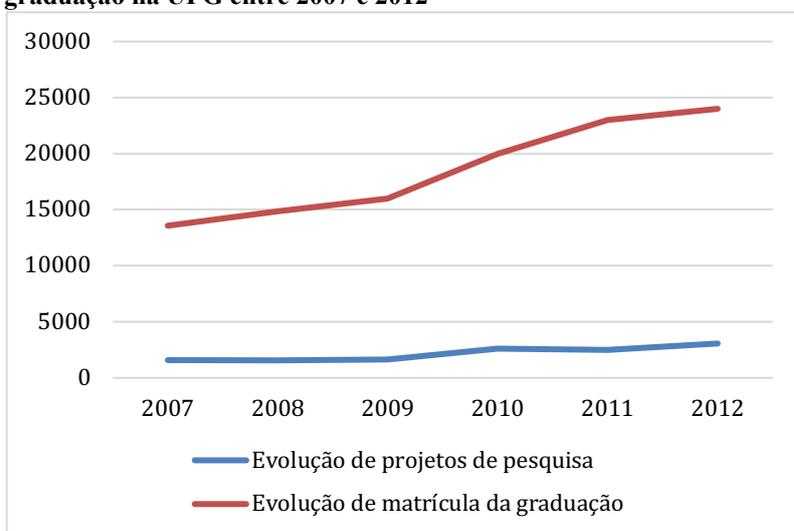
Gráfico nº 02: Número de matrículas na educação superior



Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior 2016

Esta política pública do governo federal na UFG teve impacto de forma substancial no ensino, na pesquisa e na estrutura física dos câmpus. O número de matriculados da UFG saltou de 13.573, em 2006, para 23.446, em 2012. No mesmo intervalo, os projetos de pesquisa, que eram em número de 1.445 mais que dobraram em quantidade, passando para 3.066 (UFG, 2013).

Gráfico nº 03: Evolução dos Projetos de pesquisa e das matrículas de graduação na UFG entre 2007 e 2012



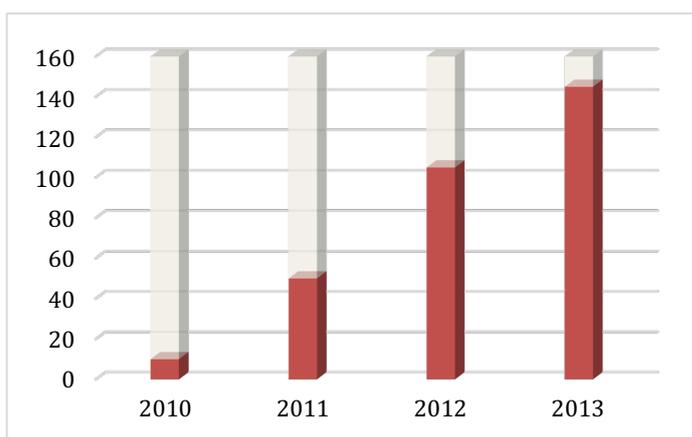
Fonte: elaboração da autora com dados de UFG, Relatório de Gestão 2013.

O documento do REUNI não contemplou diretamente a extensão. Os recursos foram distribuídos visando resultados no ensino, de forma especial para o acesso e permanência no ensino superior. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista na Constituição Federal em seu artigo 207 não foi contemplada diretamente naquele decreto. A menção à extensão se resumiu ao item E, que trata do Compromisso Social da Instituição. O item prevê, entre outros dois subitens, **políticas de extensão universitária**, ou seja, a extensão foi pensada como parte de um compromisso macro, porém não integrado, da pesquisa e do ensino.

Entretanto, os recursos advindos do REUNI para a reestruturação física da Universidade previstos no inciso I do artigo 3º - acabaram por beneficiar também a extensão e cultura⁸⁴ na UFG, pois com eles espaços culturais puderam ser criados e outros totalmente reformulados. A gestão institucional de extensão e cultura aproveitou e canalizou esses recursos de modo que a universidade pudesse ter um *upgrade* significativo na relação com a comunidade externa.

Através do REUNI, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG, construiu o Centro Cultural UFG, possibilitando apresentações teatrais, de música, literatura e dança. Diversas mostras e exposições passaram a ser recebidas pela galeria de artes do Centro.

Gráfico nº 04: Atividades do Centro Cultural UFG entre 2010 e 2013



Fonte: UFG, Relatório de Gestão 2006-2013.

No período de implantação do REUNI também ocorreu um crescimento importante na procura por participação nas ações de extensão como um todo na UFG: tanto de professores e

⁸⁴ Sempre que nos referirmos à extensão na UFG, a entrada será 'extensão e cultura'. Isso porque o entendimento institucional é de que a cultura é extensão, pois as ações culturais se materializam justamente através da promoção da interação artística, social e histórica para uma ampla gama de público externo à universidade.

técnicos quanto de estudantes. Em nossa análise, fica claro que esse incremento aconteceu a partir de duas situações: o REUNI e o resultado da governança institucional da extensão naquele período.⁸⁵

Ainda no campo da extensão e cultura, a gestão dessa política governamental, o REUNI, também possibilitou, em 2008, a construção do Cine UFG e em 2012, a reforma das instalações da Casa de Projetos Sociais UFG. Esta última é um espaço que soma na composição da PROEC e abriga diversas iniciativas de natureza social e cultural. É um projeto através do qual a extensão se apresenta à comunidade externa, em especial às populações vulneráveis. A Casa Projetos Sociais UFG, por meio da Incubadora Social da UFG, tem vencido editais importantes⁸⁶, com financiamentos que têm fomentado as atividades de diversas cooperativas de catadores de materiais recicláveis na capital e na Região Metropolitana de Goiânia. Nessa direção, tem realizado parcerias importantes com as prefeituras do entorno, contribuindo para a garantia de renda e inserção social daquelas populações, em consonância com as diretrizes mais recentes do FORPROEX.

Como na articulação com as políticas públicas, a articulação da Extensão Universitária com os movimentos sociais também deve estar pautada pela competência, espírito crítico e autonomia, mas deve também buscar preservar a autonomia desses movimentos, estabelecendo com eles relações horizontais, de parceria, renunciando assim a qualquer impulso de condução ou cooptação. Esta é uma das esferas de Extensão Universitária em que a diretriz de interação dialógica adquire centralidade (FORPROEX, 2012, p. 47).

5.3.2. O PROEXTE: um projeto piloto

Dentre as políticas nacionais do governo pensadas especificamente para a extensão, a que teve maior impacto e relevância nesse período foi, sem dúvida, o PROEXT (CRUVINEL, 2013; ROSSO, 2019)⁸⁷. Fruto do árduo trabalho político do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, em concepção conjunta com a SESu/MEC,

⁸⁵ Conferir no item 5.4.1.1.

⁸⁶ Alguns desses editais são: MTE/SENAES/PRONINC/2008; MTE/SENAES/PRONINC/2010; PROEXT/2010; PROEXT/2012; MTE/SENAES/2011 e outros.

⁸⁷ ROSSO, Claci Fátima Weirich. Gabinete da diretoria, Faculdade de Enfermagem UFG, Câmpus Colemar Natal e Silva. Comunicação pessoal, 12 de fevereiro de 2019.

o PROEXT foi resultado de discussões, elaborações e interlocuções diversas entre esses dois importantes atores (FORPROEX, 2012; NOGUEIRA, 2005).

Desde sua fundação o FORPROEX foi um *steakholder* fundamental para a criação e estruturação de políticas de extensão em âmbito nacional, de forma especial o PROEXT. Sendo ator protagonista nas articulações em prol das demandas pela extensão universitária, o fórum é “uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (RENEX, 2019). É na direção de articular a implementação de políticas públicas para a extensão que o FORPROEX se move.

A institucionalização de suas ações e o papel político que o fórum desempenhou nos debates nacionais, propiciando elementos para que as universidades entendessem a extensão como suporte acadêmico ao lado do ensino e da pesquisa, no processo de flexibilização curricular, além das atividades que a extensão exerce extramuros em comunidades, modificou a visão institucional e a visão geral que até então se tinha da extensão universitária, passando a ser reconhecida como um importante instrumento de política pública e de transformação social (PIMENTEL, 2015, p. 114).

Enquanto política educacional o PROEXT teve suas bases e sua configuração moldadas por uma versão anterior, o Programa de Fomento à Extensão Universitária-PROEXTE, que foi apresentado no VII Encontro Nacional de Pró-Reitores em Cuiabá-MT em maio de 1993. O FORPROEX apresentou esse programa como a prática acadêmica que se entrelaça com a pesquisa e o ensino, firmando o compromisso social da universidade.

O PROEXTE, em sua primeira edição, foi lançado em 1993, pela SESu, em 12 de julho (NOGUEIRA, 2005). Para se chegar a esse resultado, a autora citada reforça que “o MEC, por meio do DEPES/SESu e as universidades, por meio do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas trabalharam em conjunto, de forma articulada. Criou-se um canal de comunicação entre ambos, caracterizando uma fase de parceria extremamente produtiva” (p. 52), de modo que para o programa foram disponibilizados recursos financeiros de grande monta para a sua execução.

Em nossa análise esse foi o marco que assinalou o deslocamento da extensão como prática gerenciada por outros setores do governo para a educação, tendo como figura central e gestora as Universidades e não o exército, por exemplo, como foi o caso do Projeto Rondon. Entretanto, importa salientar que o protagonismo era das universidades, mas desde seu início foi pensado e estruturado por diversos atores.

De acordo com autores como Secchi (2013), Howlett & Ramesh (2013) e Latour (2000) é evidente que nem sempre a ação dos atores se harmonizou, nesse processo. Houve momentos em que FORPROEX agia em determinada direção e o MEC adotava uma postura em direção diversa⁸⁸.

As avaliações de cada edição feitas pelo próprio MEC e pelo FORPROEX traziam como resultado final uma preocupação especial no sentido de institucionalizar e consolidar o PROEXTE (1994, p.72). A obtenção de insumos através da avaliação de uma política pública é prevista por Dye (1972) e Queiroz (2011) como uma das últimas fases de uma política. No entanto, como o caráter do PROEXTE pretendia-se que fosse de continuidade, entendemos que esse é o tipo de política realizada em várias edições, cada uma perfazendo em si mesma um ciclo completo.

O PROEXTE teve uma curta duração – 1993 a 1995 (FORPROEX, 2012), quando os recursos se escassearam e não foi possível à SESu/MEC continuar com o apoio aos projetos.

5.3.2.1. O PROEXT

Thomas Dye (2014) discorre sobre as políticas incrementais, que são criadas a partir de pontos desenvolvidos anteriormente, que servem de alicerce para se inovar. O PROEXT pode ser identificado como uma política incremental àquela anterior. Em 2003, mediante compromisso firmado no Plano Nacional de Extensão - PNE, o MEC (re)cria aquele programa, que passa a se chamar PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária. O PNE, que em si mesmo foi uma política pública para a Universidade, trouxe esse importante fruto em seu bojo.

A partir do ano de 2003 restabelece-se o diálogo entre o FORPROEX e o MEC. E este, por meio da SESu, publica, sucessivamente, de 2003 a 2005, editais destinados a financiar ações de extensão nas IES públicas brasileiras. Cria-se o Programa de Apoio à Extensão Universitária, voltado às Políticas Públicas PROEXT 2003/SESu – MEC (NOGUEIRA, 2005, p. 116)

⁸⁸ Como no contexto de repasse de recursos ao programa, já em 1997, em que o FORPROEX e o MEC já não falavam a mesma linguagem: o Fórum cobrava os pagamentos, enquanto o MEC respondia que já não havia mais recursos (NOGUEIRA, 2005).

Mas importa ressaltar que, de modo algum, tanto o Plano quanto o próprio PROEXT foram conquistas livres de tensões (NOGUEIRA, 2005). É uma parte da dinâmica da política pública que o neoinstitucionalismo (HALL & TAYLLOR, 1996; MARCH & OSLEN, 1996) explica como sendo inerente aos agentes institucionais: a forma de lidar com a realidade que se coloca, lançando mão do aparato burocrático, porém exercendo ações e tomando decisões moldadas pela cultura organizacional internalizada.

O programa PROEXT continuou a se efetivar via editais MEC/SESu, mas só veio a ser regulamentado em 2008, pelo Decreto 6.495, de 30 de junho, que o instituiu⁸⁹. O objetivo do PROEXT, conforme consta na página oficial do programa, é apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social⁹⁰. Em outras palavras, é o que o artigo 1º do referido Decreto prevê:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária - PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade (BRASIL, 2008).

Aqui o programa apresentou o direcionamento de contribuir para viabilizar ações de extensão nas universidades públicas, colaborando para que as IES ampliassem sua visão, direcionando-se ao contexto dos diferentes setores da sociedade em que se encontravam inseridas.

Em um contexto político em que a alocação de recursos para a educação constava como uma das prioridades pelo Governo Federal, o financiamento do PROEXT ocorreria

à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo na forma da legislação orçamentária e financeira (BRASIL, 2008, art. 6).

O dispositivo legal fazia importante ressalva quanto às parcerias interministeriais, prevendo que essas parcerias deveriam ser acompanhadas do respectivo aporte financeiro. O ator principal do programa seria o MEC, que permaneceria na coordenação (art. 5º).

⁸⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm

⁹⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/ptoext-apresentacao

Contudo, no artigo 4º da lei havia a previsão de cooperação entre ministérios para sua realização futura: “poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios para o estabelecimento de ações conjuntas no âmbito do PROEXT em áreas de atuação específica, observando-se as diretrizes gerais fixadas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2008). Até o edital de 2008, o PROEXT ocorreu em âmbito exclusivo do Ministério da Educação. As parcerias interministeriais começaram a acontecer já no edital seguinte, de 2009.

Quanto ao alcance em termos de áreas de conhecimento, nos primeiros editais - os de 2003 a 2005 - apenas algumas poucas linhas temáticas foram contempladas para submissão de projetos, como demonstra a tabela nº 02.

Tabela nº 02: Primeiros editais após a reestruturação do PROEXT (2003)

Ano Edital	Quantidade Áreas	Linhas Temáticas
2003	4	-Alfabetização de jovens e adultos; -Políticas de promoção social; -Articulação da Educação Básica-cursos de educação continuada; -Formação permanente de pessoal para o sistema educacional
2004	3	-Educação de jovens e adultos; -Formação permanente de pessoal para o sistema educacional; -Políticas de desenvolvimento social;
2005	3	-Educação de jovens e adultos; -Formação permanente de pessoal para o sistema educacional; -Políticas de direitos humanos e desenvolvimento social;

Fonte: editais PROEXT

Houve, entretanto, uma grande evolução a no edital de 2006, em que as áreas temáticas passaram para doze, depois vindo a sofrer um abrupto decréscimo em 2007 e 2008. (quadro nº 03).

Quadro nº 03: áreas temáticas contempladas nos editais PROEXT 2006 a 2008

Edital ano	Áreas Temáticas
2006	1.Formação de professores para o sistema educacional; 2.atenção integral à família; 3.combate à fome; 4.erradicação do trabalho infantil; 5.combate ao abuso e à exploração sexual; de crianças e adolescentes; 6.juventude e desenvolvimento social; 7.geração de trabalho e renda em economia solidária; 8.promoção e/ou prevenção à saúde; 9.violência urbana; 10.direitos humanos; 11.educação de jovens e adultos;

	12. atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas
2007	1. qualificação de professores que atuam no sistema educacional; 2. educação de jovens e adultos; 3. juventude e desenvolvimento social; 4. geração de trabalho e renda em economia solidária; 5. promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; 6. atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.
2008	Foram contempladas exatamente as mesmas áreas que em 2007

Fonte: Elaborada pela autora com dados do acervo PROEC/UFG e página MEC/proext/editais. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891

Em 2009 começaram a acontecer as parcerias previstas no Decreto 6.495 de 2008. Mais três ministérios - Ministério da Cultura, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - foram parceiros nesse edital. Importa salientar que não se mantiveram a quantidade das linhas temáticas contempladas, que já vinham sofrendo uma queda desde o edital de 2007.

Porém, em nossa análise, particularmente nesse ano de 2009, na redução houve ganho para os proponentes. Nessa edição e nas posteriores - até o edital de 2016 - as linhas temáticas foram desdobradas em subtemas, (quadro nº 04), uma decisão que incrementou essa política, ampliando o campo de alcance do edital e possibilitando um número maior de projetos importantes não haviam sido contemplados até ali, fossem alcançados por esse edital.

Quadro nº 04: Linhas temáticas e sub-temas do edital PROEXT de 2009.

Ano	Linha Temática	Sub-Tema
2009	1. Educação, desenvolvimento social e saúde;	1. qualificação de professores que atuam no sistema educacional de jovens e adultos 2. educação de jovens e adultos 3. geração de trabalho e renda 4. juventude e desenvolvimento social 5. promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; 6. atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.
	2. Gestão Cultural, Economia da Cultura e Desenvolvimento das Linguagens Artísticas;	1. memória social; 2. economia da cultura e empreendimentos culturais autogestionários; 3. leitura e cidadania; 4. inovação e linguagens; 5. produção de conteúdo audiovisual e meios de comunicação universitária;

	<p>3.Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro;</p>	<p>1.mapeamento do patrimônio cultural brasileiro, material e imaterial, articulado com as metodologias utilizadas pelo IPHAN, sendo o Inventário Nacional de Referência Cultural (INRC) para os bens de natureza imaterial, e o Sistema Nacional de Conhecimento e Gestão do Patrimônio Material (SIGC) para os bens de natureza material;</p> <p>2.digitalização, restauros, disponibilização, pesquisa, produção de registros e arquivos de relevância histórica e cultural e produção de material de referência, incluindo produção de conteúdo audiovisual e mídias alternativas;</p> <p>3.desenvolvimento de projetos de restauro e conservação do patrimônio cultural com destinação para uso e/ou planos de gestão – demonstrando a viabilidade econômica e social;</p> <p>4.desenvolvimento de projetos de socialização de sítios arqueológicos existentes com destinação de uso e/ou planos de gestão demonstrando viabilidade econômica e social;</p> <p>5.economia da cultura, com ênfase na preservação e apropriação do patrimônio através de empreendimentos preferencialmente autogestionários.</p>
	<p>4.Trabalho, emprego e incubação de empreendimentos econômicos solidários</p>	<p>1.apoio técnico e financeiro para propostas de manutenção de incubadoras universitárias de empreendimentos econômicos solidários;</p> <p>2.assessoria a empreendimentos econômicos solidários incubados;</p> <p>3.articulação de políticas públicas de fomento à economia solidária e outras iniciativas para a promoção do desenvolvimento local e regional;</p> <p>4.geração de trabalho e renda, através da incubação de empreendimentos econômicos solidários, dentro dos princípios de autonomia que possam influenciar transformações mais amplas;</p> <p>5.formação de docentes, técnicos e discentes em economia solidária;</p> <p>6.geração de trabalho e renda em saúde mental e economia solidária;</p> <p>7.construção de referencial conceitual e metodológico acerca de processos de incubação de empreendimentos econômicos solidários.</p>
TOTAL	4	23 Subtemas

Fonte: Elaborada pela autora com dados do MEC/edital PROEXT 2009, disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891

Aquele momento político se apresentava favorável para a educação, com a descentralização de recursos suficientes para a execução dos programas. Esse momento

propício de ampliação do PROEXT configurou as janelas de oportunidade descritas na teoria das políticas incrementais. Essas janelas de oportunidade pressupõem a convergência de três fluxos: dos problemas, das soluções e da política. São janelas raras e permanecem abertas por pouco tempo (SECCHI, 2013). A janela para o incremento dessa política de extensão se abriu naquele momento e a política passava a sofrer alterações positivas.

Nos editais posteriores – de 2010 até 2016 – tanto as linhas temáticas quanto os subtemas passaram por um processo de acréscimo, sendo que em 2016 as linhas temáticas chegaram a um total de 20, com seus respectivos subtemas inclusos, como mostra a tabela nº 03.

Tabela nº 03: Linhas temáticas e subtemas do edital PROEXT de 2010 a 2016

Ano	Linhas Temáticas	Subtemas
2010	10	63
2011	13	106
2012	Edital lançado para 2013	**
2013	16	99
2014	20	80
2015	19	142
2016	20	162

Fonte: MEC/PROEXT. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891

No decurso da leitura dos editais, pudemos notar que o acréscimo das linhas temáticas, bem como dos sub-temas se deram ao mesmo tempo em que novos atores parceiros do MEC foram somando suas participações a cada edital (quadro nº 05). É possível notar que tanto as novas linhas quanto os novos desdobramentos de subitens se referiam a ações que eram de natureza dos ministérios parceiros.

Sabatier (1988) defende essas coalizões como unidades importantes de análise dos estudos em políticas públicas e sugere que os grupos de interesse são coalizões de defesa unidas por interesses comuns. Nesse sentido, em relação ao PROEXT, Diniz (2012) observa que a participação de outros ministérios refletia a preocupação do programa com as diferentes demandas das respectivas pastas ministeriais. E isso fortaleceu a extensão universitária brasileira, pois viabilizou obtenção de mais recursos e de fontes variadas, possibilitando o acréscimo de *outputs* aos diversos *inputs* sociais (PIMENTEL, 2015).

Quadro nº 05: Linhas temáticas PROEXT e ministérios envolvidos

Ano	Linhas Temáticas	Subtemas	Ministérios
2010	10	63	Ministério da Educação e SESu/DIFES Ministério da Cultura Ministério da Pesca e Aquicultura Ministério da Saúde Ministério das Cidades Ministério do Desenvolvimento Agrário Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome Ministério do Trabalho e Emprego Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
2011	13	106	Ministério da Educação e SESu/DIFES Ministério da Ciência e Tecnologia Ministério da Cultura Ministério da Pesca e Aquicultura Ministério da Saúde Ministério das Cidades Ministério do Desenvolvimento Agrário Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome Ministério do Trabalho e Emprego Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Secretaria de Direitos Humanos Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Secretaria de Políticas para as Mulheres
2012	Edital lançado para 2013	**	
2013	16	99	Ministério da Educação e SESu/DIFES Ministério da Cultura Ministério da Integração Nacional, Ministério da Justiça Ministério da Pesca e Aquicultura Ministério da Saúde Ministério das Cidades Ministério das Comunicações Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome Ministério do Desenvolvimento Agrário Ministério do Trabalho e Emprego Ministério dos Esportes Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Secretaria de Direitos Humanos Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Secretaria de Políticas para as Mulheres
2014	20	80	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SESu /DIFES Ministério Da Cultura Ministério Da Integração Nacional Ministério Da Justiça Ministério Da Pesca e Aquicultura

			Ministério Da Saúde Ministério Das Cidades Ministério Das Comunicações Ministério Do Desenvolvimento Agrário Ministério Do Desenvolvimento Social e Combate A Fome Ministério Do Trabalho e Emprego Ministério Do Meio Ambiente Ministério Da Ciência E Tecnologia Ministério Dos Esportes Instituto Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Secretaria De Direitos Humanos Secretaria De Políticas De Promoção Da Igualdade Racial Secretaria De Políticas Para As Mulheres Secretaria-Geral da Presidência da República
2015	19	142	Ministério da Educação(MEC)/SESu/DIPES Ministério da Cultura Ministério Da Integração Nacional Ministério da Justiça Ministério da Pesca e Aquicultura Ministério da Saúde Ministério das Cidades Ministério das Comunicações Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Ministério do Desenvolvimento Agrário Ministério do Trabalho e Emprego Ministério do Esporte Ministério do Meio Ambiente Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Secretaria de Direitos Humanos Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Secretaria de Políticas para as Mulheres Secretaria-Geral da Presidência da República
2016	20	162	Ministério da Educação (MEC)/SESu/DIPES Ministério da Integração Nacional Ministério da Justiça Ministério da Pesca e Aquicultura Ministério da Saúde Ministério das Cidades Ministério das Comunicações Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Ministério do Desenvolvimento Agrário Ministério do Trabalho e Emprego Ministério do Esporte Ministério do Meio Ambiente Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

Instituto do Patrimônio Artístico
Nacional
Secretaria de Direitos Humanos
Secretaria de Políticas de Promoção da
Igualdade Racial
Secretaria de Políticas para as Mulheres
Secretaria de Direitos Humanos
Secretaria-Geral da Presidência da
República e
Ministério do Planejamento, Orçamento
e Gestão

Fonte: editais PROEXT/MEC

O fato é que o crescimento das linhas temáticas correspondeu ao acréscimo dos atores parceiros, na proporção de uma linha para cada ator/ministério, com exceção do edital de 2015, que contou com 19 parceiros e trabalhou com 20 linhas temáticas. Uma política pública que em suas primeiras edições foi direcionada apenas para o fomento de ações no campo da educação e inclusão social passou a alavancar áreas como a cultura, trabalho e emprego, agricultura, pesca, saúde, cidades, combate à fome, dentre outras. Os atores envolvidos na produção dessa política notaram a necessidade da inclusão e diversificação das áreas contempladas, para que se diversificasse também a interação com o entorno através desse programa.

Ao analisarmos o movimento crescente do PROEXT, é possível notar que para além de fomentar o diálogo da Universidade Pública Federal com a comunidade externa, o próprio programa buscava se superar nessa direção. A partir de 2013, além das universidades públicas federais, universidades públicas estaduais, e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), o edital também passou a contemplar as Universidades públicas municipais e os Centros de Educação Tecnológica (CEFET). O último edital, o de 2016, abriu-se também para Universidades Comunitárias. “Por meio do PROEXT, o MEC começou a construir uma importante estratégia para fazer com que as áreas prioritárias de suas políticas pudessem alcançar, mais rapidamente e em maior escala, diferentes segmentos da educação pública no país” (RODRIGUES, 2014, p. 94).

5.3.2.2. Respostas da UFG ao PROEXT

Diante do panorama apresentado do perfil do PROEXT em âmbito nacional, passamos a apresentar como a Universidade Federal de Goiás se colocou nesse contexto e a forma como a instituição se inseriu nessa política. Apresentamos a dinâmica da gestão dos editais e os resultados alcançados, em termos de propostas submetidas e propostas contempladas: com

recurso e sem recurso. Nessa direção, interessa pontuar que o gerenciamento do momento da implementação é de crucial importância em uma política.

É no momento da implementação que funções administrativas como liderança e coordenação de ações são postas à prova. Os atores encarregados de liderar o processo de implementação devem ser capazes de entender elementos motivacionais dos atores envolvidos, os obstáculos técnicos e legais presentes, as deficiências organizativas, os conflitos potenciais, além de agir diretamente em negociações, construção de coordenação entre executores e cooperação por parte dos destinatários (SECCHI, 2013, p. 57).

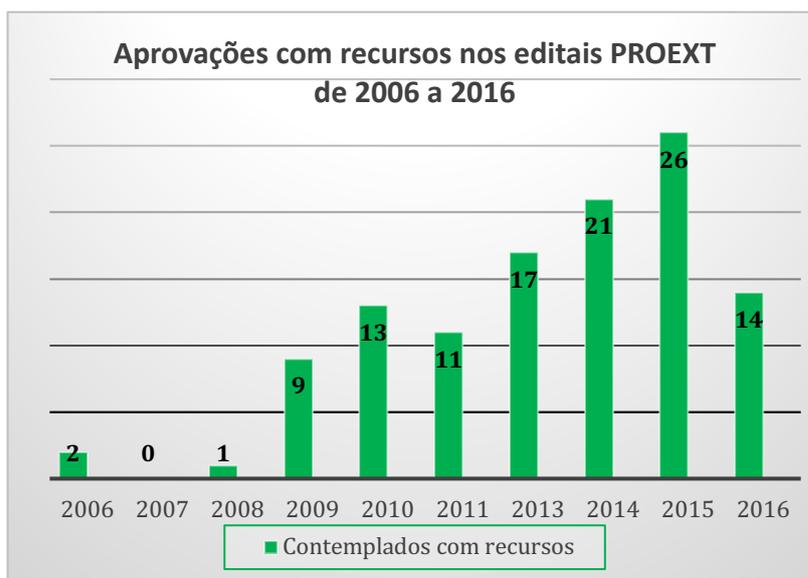
A gestão interna dos editais PROEXT, desde 2006, começava a acontecer a partir do momento da sua publicação pelo MEC. A PROEC, representada pela Coordenação de Extensão, trabalhava em duas frentes: encaminhava aos representantes da extensão nas Unidades Acadêmicas e Órgãos – solicitando ampla divulgação, o comunicado da chamada que se encontrava publicada no site do Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que replicava essa publicação do MEC em sua própria página.

No processo de submissão das propostas⁹¹, os proponentes obtinham orientação tanto na modalidade presencial, como via telefone e e-mails. Essa atividade de orientação, a partir de 2013 até 2016 foi aperfeiçoada e passou a acontecer, em uma modalidade que chegou a ser um tipo de assessoria. Isto porque a Coordenação de Extensão detectou que as propostas, apesar de serem de grande relevância social, muitas vezes não atendiam às exigências específicas dos editais. Havia a necessidade de que as propostas se adequassem melhor a elas (ROSSO, 2019).

Sem dúvida, essas atualizações direcionadas aos proponentes se refletiram de forma positiva nos resultados. Analisando o Gráfico nº 05 nota-se que houve um acréscimo considerável de propostas aprovadas com recursos nos últimos editais, o que denota uma melhor qualificação delas. Os anos de 2013, 2014 e 2015 foram os mais exitosos para a UFG em termos de submissão de propostas e de aprovação no PROEXT.

⁹¹ Neste estudo não fazemos a distinção entre Projetos e Programas. As duas modalidades compõem categorias distintas que contabilizamos enquanto ações de extensão participantes no edital.

Gráfico nº 05: Ações de extensão da UFG aprovadas com recurso nos editais PROEXT (2006-2016)

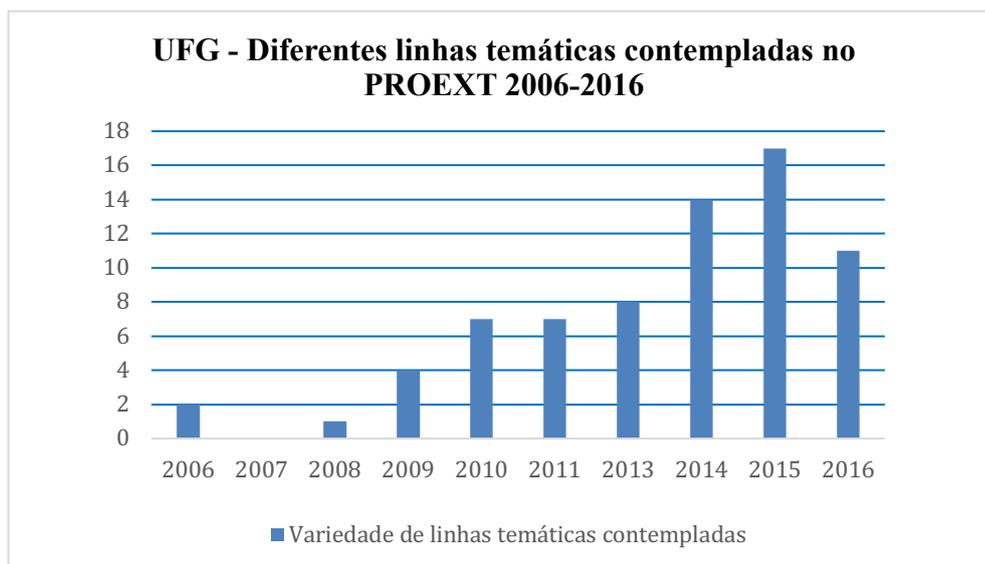


Fonte: Resultados publicados dos editais PROEXT e acervo documental PROEC/UFG.

Nesse movimento de atualização, os proponentes recebiam orientações sobre como avançar para se obter excelência na estrutura e conteúdo do projeto ou programa. Recebiam assessoria também quanto à possibilidade de realocação de propostas de uma linha temática para outra, visto que o edital limitava o número de inscrições de propostas por linha temática (ROSSO, 2019).

No gráfico nº 06 a representação de distintas linhas temáticas contempladas em cada edital fez com que se mantivesse o mesmo desenho do gráfico representativo das aprovações com recurso. Isso talvez reflita um esboço de resultado desejado e previsto pelos atores gestores do programa, pois a limitação das submissões por área constituía-se em uma manobra para garantir que as propostas se pulverizassem entre as muitas áreas temáticas do edital. Com efeito, o sucesso no alcance das distintas linhas temáticas era um tipo de corolário do PROEXT, pois o edital fazia parte de um programa do governo federal para a educação. Naquele momento o Governo priorizava um projeto alinhado às causas sociais, principalmente às causas das populações e segmentos vulneráveis.

Gráfico nº 06: Panorama de contemplação nos editais por variedade de linhas temáticas



Fonte: Resultados publicados dos editais PROEXT e acervo documental PROEC/UFG.

Nesse sentido, importa salientar que as autoridades políticas ao serem democraticamente legitimadas devem supostamente agir no interesse de todos, e não no interesse de uma classe dominante ou partido político. Em outras palavras, eles devem ser os guardiões do bem público. Depois, é preciso que exista entre os diferentes grupos sociais um senso mínimo de identificação com uma identidade nacional comum (ZURBRIGGEN, 2014). Uma outra leitura possível é que os distintos ministérios que patrocinavam conjuntamente o edital demandavam serem contemplados em um projeto para o qual estavam contribuindo e em que estavam investindo.

A partir de 2014 adentrou-se em um período de grandes dificuldades financeiras não só para a UFG, mas para todas as IFES. Foram anos de recessão econômica, em um contexto em que o Governo Federal tomou medidas de contenção de gastos que “impuseram drásticas restrições orçamentárias às áreas sociais, especialmente educação e saúde e, como consequência, contingenciamento e cortes nos recursos orçamentários das universidades federais” (UFG, 2017, p.05).

Ainda assim, no último edital, a UFG se posicionou em 1º lugar entre todas as universidades públicas do país em número de programas contemplados e em segundo em total de recursos recebidos, considerando os programas e os projetos contemplados com recursos no PROEXT (UFG, 2017, p. 51). Mesmo considerando grandes instituições participantes, a gestão interna possibilitou à UFG esse resultado. Neste particular, “o desenho das instituições permite

que demandas expressas de formas similares por atores de poder equivalente tenham resultados totalmente diversos, dependendo do desenho institucional” (MARQUES, 2018, p. 38).

Em 2016 se deu a interrupção do PROEXT. Naquele ano apenas foi executado o edital publicado em 2015, não houve um novo edital. Sem contar que o financiamento referente às ações contempladas com recursos teve muitos problemas e não foi descentralizado. “Assim, o resultado de uma política pública não depende apenas do desenho do programa em si, mas também das circunstâncias sociais em que ele opera, que não são totalmente previsíveis e controláveis (QUEIROZ, 2011, p. 129).

É preciso considerar que o cenário político nacional de ruptura que se apresentou a partir de 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Roussef, teve efeitos importantes também na educação. Nesse contexto deve-se levar em conta que aspectos como a vontade dos governantes e a disponibilidade financeira são fatores chave para a continuidade das políticas. Secchi (2013) pondera que muitas vezes o problema público, embora ainda não resolvido, perde importância [sob a ótica do governo] e sai das agendas políticas e formais. Não é possível afirmar necessariamente qual daqueles aspectos foi a causa mais saliente no caso da suspensão do PROEXT.

5. 4. Governança institucional

A partir da análise realizada até este momento podemos afirmar que a universidade é receptora de política pública e atua como *policy maker*, na medida em que abriga em sua estrutura e organização atores, gestores e técnicos - que implementam políticas públicas institucionais. Isso se deve ao fato de que

...a governança das universidades públicas brasileiras tem passado por mudanças relevantes no que tange à sua imbricação com o ambiente externo: se, de um lado, pressões internas e mudanças no próprio modo de produção do conhecimento empurram setores dessas instituições para estabelecer conexões mais complexas com seu entorno societal, por outro lado as dinâmicas postas em curso pelo governo criam uma realidade híbrida (BALBACHEVSKY e KERBAUY, 2016, p. 133).

Nessa perspectiva ela é, ao mesmo tempo, objeto e agente dessas políticas. Secchi (2013) também apresenta a universidade sob esta perspectiva, pois realiza prestação direta de serviço público. Como no caso do PROEXT, REUNI e outras políticas educacionais, ela implementa políticas do governo, porém também as (re)produz institucionalmente.

O autor citado diz que uma política pública pode se dar em nível macro, mas também muitas vezes é efetivada por atores técnicos, aqueles que não se encontram necessariamente no mais alto nível na construção hierárquica de instâncias do governo.

Neste último item da pesquisa serão abordadas políticas produzidas institucionalmente para a extensão no intervalo de tempo pesquisado, tendo como norte a governança na institucionalização e gestão dessas ações. O termo governança tem sido comumente usado tanto nas análises acadêmicas quanto em discussões sobre como o serviço público e outras instituições gerenciam as suas relações com a sociedade em sentido amplo (PETERS, 2014). Autores como Zurbriggen (2014), Marques (2018) e Howlett, Ramesh e Perl (2013) defendem ainda que a governança – para além da esfera direta do governo - pode ser exercida de modo eficaz por atores sociais, que se organizam em redes sociais efetivas.

Por isso, desenvolvemos um conceito de ‘governança interativa’. [...] Assim, a governança é inerentemente uma atividade híbrida, com atores do setor público e privado envolvidos em graus variados e de maneiras diferentes. Assim, não existe uma única versão de governança, mas há uma questão geral sobre a direção que precisa ser respondida empiricamente. (PETERS, 2014, p. 302).

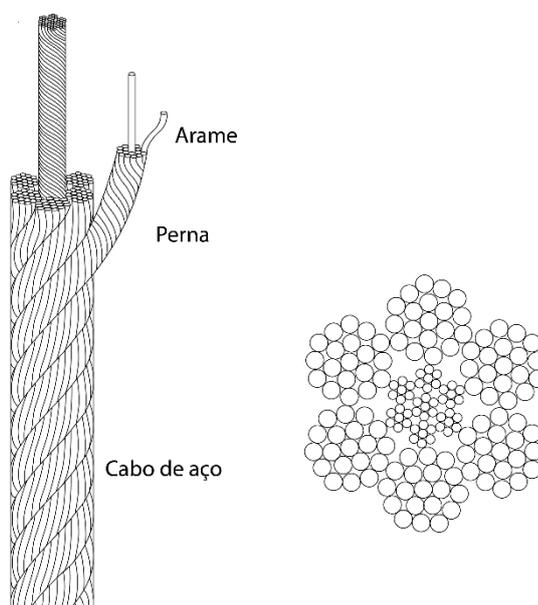
E este modo de produzir governança é observado, segundo Peters, há muito tempo, não é uma novidade e é produtivo considerá-lo como sendo efetivado por um *mix* de atores. Finalmente, Peters (2014, p. 305) associa a governança à política pública, ressaltando que elas têm similaridades importantes. “E as políticas públicas são um elemento essencial no direcionamento que envolve a governança. A integração dessas duas linhas teóricas sobre as atividades do setor público, juntamente com seus parceiros, iluminará ambos e ajudará a desenvolver uma abordagem mais geral da ação pública”. E Zurbriggen (2014) aponta essa visão integrada como sendo uma metodologia que descreve a complexidade de ligação entre atores em uma arena política, além de contribuir para permitir uma visão do estado em ação.

Trazemos esta perspectiva para a nossa abordagem, que preconiza essa dinâmica de diversos atores em serviço para que a extensão universitária enquanto política pública, particularmente a institucional, aconteça.

De acordo com Secchi (2013; 2016) as políticas públicas podem ser compostas de mais políticas operacionalizando as de nível microestratégico. O autor pontua ainda que “independentemente do nível de análise, ou do nível de operacionalização, o conceito de política pública está vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público” (2013, p.

9). A figura nº 08, de um cabo de aço, ilustra como a integração de políticas que chamamos aqui de micro, as institucionais e macro, as políticas públicas vindas da esfera governamental, compõe um todo que se une e, articulado, forma um importante mecanismo de sustentação.

Figura nº 08: Cabo de aço como metáfora de Política Pública micro e macro



Fonte: Secchi (2013)

Importa reforçar que embora as “pernas” do cabo estejam alinhadas e moldadas em perfeita ordem, as ações que elas representam não ocorrem de forma linear e não são isentas de percalços. A abordagem do trabalho em rede abriga a compreensão acerca das lutas, incoerências e constantes desencontros no processo que vai desde o planejamento até a execução dessas políticas, inclusive em se tratando de ambientes administrativos.

Na ação administrativa de gestão em organização complexa, os desafios significam lidar com atores e questões diversas que envolvem decisões, etapas e procedimentos de forma contínua. São situações que se formam no cotidiano, e também em escalas e hierarquias médias e macro, para desafiar a capacidade de os envolvidos criarem soluções e realizarem metas (LANIADO, 2016, p.43).

5.4.1. Protagonismo na governança da extensão e cultura/UFG

Ensino, pesquisa e extensão: de forma mais evidente e mediante o conteúdo das diretrizes nacionais em âmbito de Educação Superior são essas três as atividades que caracterizam a vida acadêmica. Entretanto, para muito além delas, inclusive para viabilizá-las, as rotinas da universidade também incluem atividades administrativas. É incontestável que é a administração eficiente que dá condição aos servidores - tanto docentes quanto técnicos - para exercerem suas atividades com tranquilidade e eficiência.

De acordo com a Política de Extensão Universitária (2012) às universidades públicas é conferida a liberdade de decidir especificamente sobre seus programas e ações de extensão, seguindo as diretrizes mais gerais. Isso confere aos gestores certa flexibilidade quanto às decisões em nível institucional.

Alguns marcos foram alcançados e consolidados a partir do ano de 2006, quando teve início uma nova gestão na Universidade Federal de Goiás. Desde então o conceito de extensão passou por uma renovação, segundo Nogueira (2010). É importante entender como a governança, na UFG, contribuiu para que se chegasse a esse novo estágio.

A nova gestão da extensão e cultura, sob o comando do Pró-Reitor, trazia uma linha de trabalho que tinha como objetivo qualificar a extensão, desarraigando dela o complexo de “patinho feio” um tipo de coitadismo que era observado nas conversas, mesmo entre pró-reitores, que giravam em torno da extensão (PESSOA NETO, 2010; 2018).

Para alcançar esse objetivo, os esforços da gestão se concentraram em duas grandes frentes: primeiro, aprimorar e dar sustentação ao ‘produto’ extensão; por outro lado e ao mesmo tempo, investir em ações culturais, dando a elas espaço e visibilidade. O direcionamento que se buscou naquele momento foi o de deixar à parte as queixas e empreender. Nessa direção, Howlett, Ramesh e Perl (2013) reforçam que

as opções políticas que serão seriamente levadas em consideração para adoção na agenda institucional, os tipos de soluções ou opções consideradas viáveis para a solução dos problemas políticos e tipos de instrumentos selecionados para abordá-los dependem em grande parte da natureza e da motivação de atores-chave disponíveis nos sistemas políticos e das ideias que eles sustentam (p. 155).

5.4.1.1. Qualificação da extensão

No início do ano de 2006 a gestão que se iniciava deparou-se com uma pró-reitoria de extensão e cultura pequena, inexpressiva institucionalmente e ensimesmada em discussões conceituais sobre o que era extensão. O que se podia observar em relação às ações de extensão na UFG era um panorama de burocracia excessiva, incipiência e carência de atratividade (PESSOA NETO, 2018). O cadastro de projetos era extremamente complicado, o sistema existente de gestão não dava conta do cadastro e tramitação desses projetos.

Ademais, as propostas de projetos passavam, uma a uma, pelo crivo da Câmara de Extensão, o que trazia uma morosidade desnecessária a todo o processo. Tal morosidade na gestão universitária está associada à imprecisão, tanto nas propostas quanto nas decisões, conforme assinala Laniado (2014). Isso dificultava que propostas de ações de extensão fossem feitas, apreciadas e definidas em um tempo mais curto. Além do fato de que a falta de apoio financeiro contribuía para que existissem poucas ações de extensão institucionalizadas na UFG. Com efeito, o ano de 2006 iniciou com cerca de 350 ações de extensão cadastradas (UFG, 2013).

Segundo PESSOA NETO (2013) o que a universidade pública preconiza é a produção de excelência, que está nos menores detalhes, seja na pesquisa, no ensino ou na extensão. E nessa direção foram os primeiros esforços da gestão que se iniciava. O quadro nº 06 apresenta um sumário das ações efetivadas visando à qualificação que se buscava para a extensão.

Quadro nº 06: Ações importantes para a qualificação da extensão e cultura na UFG na gestão 2005-2013.

INSTÂNCIA	AÇÕES
Administrativa	Identificação de perfis da equipe e atribuição de atividades estritamente de acordo com eles
	Reforma e adequação do espaço físico da pró-reitoria de extensão e Cultura
Institucional	Redesign da Marca UFG
	Reformulação da Revista UFG
	Reformulação da página da PROEC/UFG
Extensão	Criação do Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura
	Sistematização de apoio para ações de extensão e cultura cadastradas
	Reformulação da Resolução de extensão e cultura
	Incrementação do Programa de bolsas e criação do Programa de voluntariado de Extensão

Extensão Cultural	Construção do Cine UFG
	Construção e ocupação do Centro Cultural UFG
	Composição de parcerias com atores externos, inclusive em âmbito de poder público - municipal e estadual - para a realização de eventos culturais

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas junto a Pró-Reitoria de Extensão

Ao constatar que na Pró-Reitoria havia uma equipe de colaboradores reduzida, a gestão, nesse âmbito, envidou seus esforços em agregar forças daqueles atores no sentido de otimizar as condições de trabalho para que os objetivos fossem alcançados. Para isso, o foco, segundo Pessoa Neto (2013) é de suma importância: foco nas pessoas e suas habilidades na elaboração de parcerias.

A principal coisa é foco. Ter foco, não dispersar forças. Na universidade devem ser feitas parcerias que tenham um pouco o perfil de pessoas que vão estar juntas e dar conta de fazer esse percurso todo. Então a chave está em ter foco no que fazer e escolher parcerias adequadas para cada um dos projetos respeitando os perfis. Eu trabalho com perfis de pessoas. E eu não posso pedir coisas para as quais o perfil não é afim, que eu vou estar agredindo esse perfil, eu vou estar pedindo mais do que ele pode dar. Esta é uma forma de comportamento em termos de concepção de gestão (PESSOA NETO, 2013, p. 296).

Esse foco nos perfis não se aplica apenas àqueles que estão no entorno imediato, os colaboradores diretos do ambiente de trabalho. A identificação e o respeito às habilidades dos demais atores intra e extra universitários cujas parcerias importam é igualmente essencial, o que Carrion e Costa (2010) pontuam como sendo o capital social no eixo da governança. Kerbauy (2004) também salienta que “Nesse sentido o capital social exerce um papel importante, pois possibilita que os indivíduos, através de parcerias e do compartilhamento de valores comuns, realizem ações cooperadas reduzindo custos para a consecução de objetivos tanto individuais, quanto coletivos” (p. 151).

A adequação do espaço físico da PROEC também se fez importante para o alcance de uma imagem positiva. Se o que se pretende é projetar um lugar, é preciso apresentá-lo de forma adequada às pessoas, trazê-las para aquele lugar, proporcionando-lhes uma sensação de bem estar. Essa era a ideia: um lugar onde os colaboradores e parceiros quisessem estar.

Enquanto isso, ainda nesse momento inicial, a gestão trabalhava em outras frentes: o *redesign* da marca UFG foi uma delas (UFG AFIRMATIVA, 2008, p. 28). A marca que a universidade tinha até então não tinha mais a capacidade de representar plenamente uma universidade como a UFG, instituição de peso e até então a única federal no estado (figura nº 09).

Figura nº 09: marca UFG até 2006



Fonte: arquivo PROEC/UFG

Fazia-se necessário, para projetá-la entre os atores, nos espaços interno e externo, uma logomarca moderna, produzida em suporte tecnológico adequado e que tivesse pregnância (figura 10).

Figura nº 10: Marca UFG de 2007 até a atualidade



Fonte: Manual da Marca UFG⁹²

Desta vez, elaborada de acordo com as teorias e os conceitos do *design gráfico*, selecionada através de concurso, a nova marca foi institucionalizada e obteve ampla aceitação.

E aí aconteceu um fenômeno que reforça o papel da instituição. Isso é fundamental do ponto de vista da instituição e do lugar em que ela está. A marca passou a ser reproduzida pelos estudantes, pelos professores e pelos técnicos de uma forma totalmente espontânea. A partir de um certo momento. Claro que num primeiro momento nós estimulamos, nós criamos os produtos com a marca. Criamos a caneca, a camiseta, a caneta, uma série de produtos. [...] Você vê órgãos ou categorias uniformizadas com a marca UFG que foi totalmente assimilada e incorporada pela comunidade. As pessoas passaram a fazer aquele adesivo 'meu filho estuda na UFG', aquilo não existia. Foi a nova marca da UFG que deu toda essa receptividade (PESSOA NETO, 2013, p. 305).

⁹² disponível em <https://www.ufg.br/p/11827-marca-ufg>

Porém, não foi sem oposição que esse processo aconteceu. Até porque “o trabalho dentro das organizações universitárias se dá em instâncias institucionais que não são neutras; elas expressam os interesses e conflitos existentes em seu entorno e refletem a mentalidade e a visão de mundo dos indivíduos que nelas atuam” (LANIADO, 2016, p. 48). Entretanto, mesmo na presença de críticas contundentes, a moderna concepção e o esforço da gestão conferiram credibilidade à marca.

Além da marca da universidade, dois elementos de muita visibilidade para o público externo e que foram revitalizados foram a Revista UFG⁹³ e a própria página da PROEC, ambas recebendo atualizações de conteúdo, de formato e de suporte que possibilitaram sua inserção de modo a alcançarem um público tanto interno quanto externo, infinitamente maior.

Pela análise documental e das publicações foi possível observar que em se tratando diretamente das ações de extensão, duas políticas institucionais se destacaram a partir de 2006: 1) a Incrementação do Programa de bolsas e criação do Programa de voluntariado de Extensão e 2) a criação do Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura-SIEC. Essas duas medidas trouxeram resultados positivos rapidamente.

Instituídas em 1997, as bolsas de extensão na UFG não se igualavam, em termos de valor, às demais bolsas acadêmicas. O valor sempre era menor que as demais, pois o custeio para a extensão também era menor. Eram ofertadas em 2005 114 bolsas (UFG, 2005), mas com um valor que à época correspondia a menos da metade do valor de uma bolsa de iniciação científica, por exemplo⁹⁴.

Essa condição alimentava o discurso de coitadismo que persistia na extensão. E a gestão se posicionava na contramão desse discurso (PESSOA NETO, 2018). Era preciso qualificá-la e não validar essa ideia de ser o “patinho feio”. Nesse sentido, foi tomada uma decisão drástica: já no edital de 2006 o Programa de Bolsas de Extensão foi publicado baixando para 58 o quantitativo de bolsas⁹⁵, porém elevando o valor e equiparando-o ao das bolsas de iniciação científica (PIBIC). Detectou-se neste contexto que era necessário dar um passo atrás para que se avançasse.

O que se fez nos anos subsequentes foi o trabalho de incrementação dessa política de fomento para a extensão, buscando junto à Administração Superior aportes financeiros cada vez maiores e, por conseguinte, aumentando o número de bolsas, ao mesmo tempo que o valor

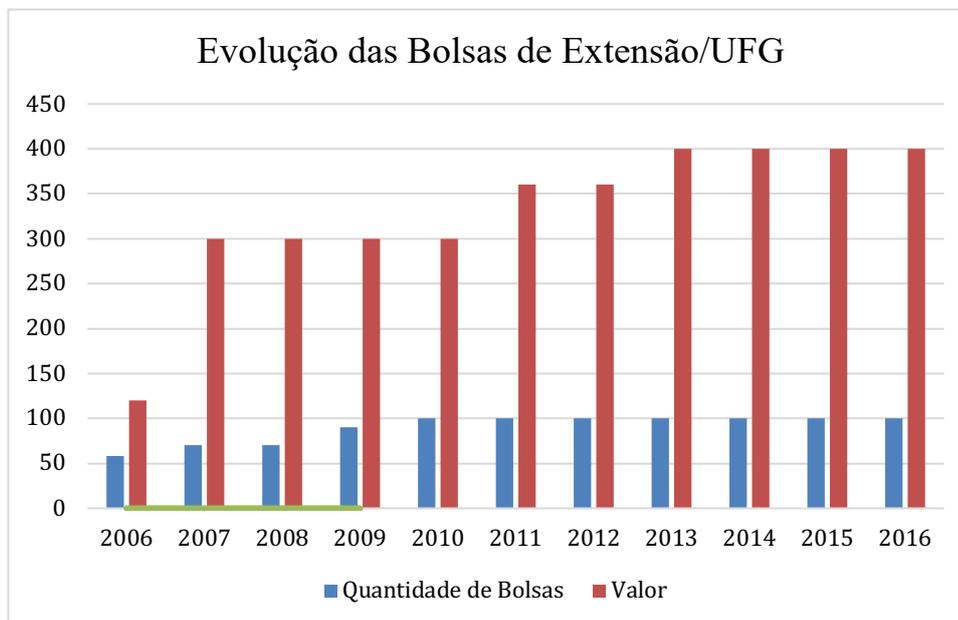
⁹³ Ofícios nº 05 e 06/2006-PROEC/UFG, de 02 de janeiro de 2006.

⁹⁴ A bolsa da pesquisa nesse período perfazia R\$ 300,00. A da extensão ficava no patamar de R\$ 120,00

⁹⁵ Memorando PROEC nº 41/2006

foi equiparado ao da pesquisa (PIBIC), inclusive determinando a paridade via Resolução⁹⁶. No ano de 2010 essas bolsas já haviam chegado ao número de 100, com reajuste de mais de 100% no seu valor.

Gráfico nº 07: Evolução das Bolsas de Extensão/UFG entre 2006 e 2016



Fonte: elaborado pela autora com base em consulta ao acervo documental PROEC/UFG

Efetivamente, essa política se fez importante para que a extensão fosse difundida na universidade, pois os editais funcionavam em duas fases de atribuição: na primeira fase, uma quantidade x de bolsas era conferido às Unidades Acadêmicas, uma por Unidade. Esta só deveria indicar, via decisão em Conselho Diretor, o projeto a ser contemplado. As bolsas restantes eram atribuídas aos projetos inscritos para serem avaliados em uma segunda fase por avaliadores *ad-hoc*.

Esse modo de distribuição se fazia interessante para se disseminar as ações de extensão nas unidades acadêmicas, pois nem todas as áreas de conhecimento têm representatividade na extensão da mesma forma, até pelas características de cada uma. Exemplificando, a área da Saúde tem muito mais o que realizar em termos de extensão do que a área de Exatas. Conseqüentemente, a quantidade de projetos das diferentes áreas submetidos aos editais era proporcionalmente muito discrepante.

⁹⁶ Universidade Federal de Goiás, Resolução CONSUNI nº 003/2008.

Com a distribuição da forma como era feita, todas as unidades tinham necessariamente ao menos um projeto de extensão sendo fomentado e assim a extensão estaria ganhando espaço institucional.

Criamos um programa para distribuir uma bolsa para cada unidade. Exatamente para estimular aquelas unidades que não faziam ou que faziam pouca extensão, para se sentirem estimuladas a fazer, pelo menos, uma ação com um bolsista. E com essa uma tentar contagiar aquele ambiente, aquela área do conhecimento, aquela unidade acadêmica. Em geral, nós temos agora projetos cadastrados em todas as áreas. A extensão faz parte de cada área do conhecimento na UFG (PESSOA NETO, 2013, p. 299).

Mensurar, quantificando o quanto a extensão se propagou na UFG, no contexto de cada área, considerando essa metodologia dos editais, seria um achado interessante, mas é uma das limitações desta pesquisa.

A reformulação da política de bolsas era um componente importante da política institucional a ser revisto. Porém, de suma importância para os atores institucionais e conseqüentemente, para a gestão naquele momento, era também a burocracia para se institucionalizar as ações de extensão. Acontecia um fenômeno interessante na UFG naquele momento: muita extensão era feita, porém sem estar institucionalizada (PESSOA NETO, 2018).

Em 2006 a gestão havia recebido a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura com o inexpressivo número de 250 ações cadastradas (Tabela nº 04) O que poderia haver por trás dessa realidade? Diversos poderiam ser os fatores, mas, por parte da gestão, era de suma importância oferecer condições que incentivassem tanto a realização quanto a institucionalização dessas ações.

A tabela nº 04 apresenta, naquele contexto, a evolução em número das ações de extensão e cultura.

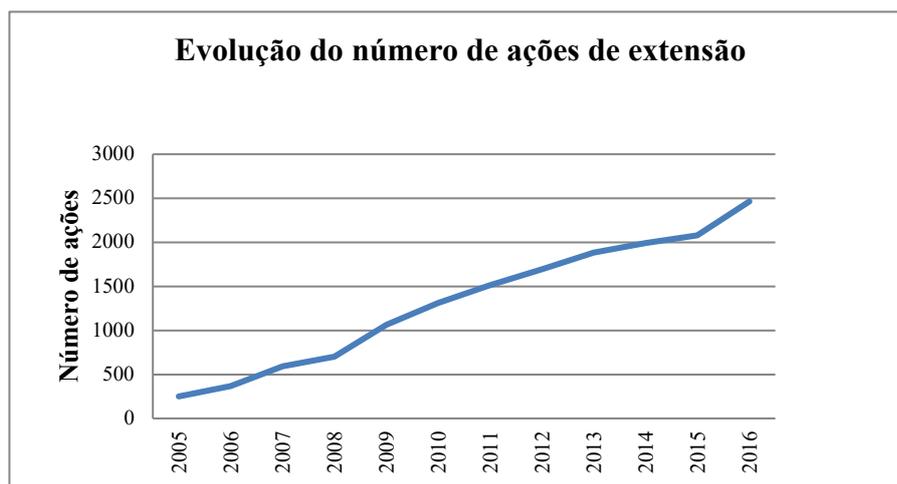
Tabela nº 04: Cadastro de ações de Extensão e Cultura na UFG

Evolução do número de ações de extensão UFG ¹	
Ano	Nº ações executadas
2005	250
2006	371
2007	590
2008	700
2009	1062
2010	1311
2011	1510
2012	1695
2013	1885
2014	1998
2015	2081
2016	2464

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do SIEC/UFG

Essa evolução pode ser representada pela seguinte linha no gráfico:

Gráfico nº 08: Número de ações institucionalizadas na UFG a partir de 2006



Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIEC-Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura/UFG.

Sobre o sistema de cadastro vigente no início de 2006, o diagnóstico recebido da área de Tecnologia da Informação foi de que ele havia sido programado em uma linguagem que não possibilitava seu crescimento e desenvolvimento enquanto software. Não tinha condições de acompanhar uma tecnologia que preconizasse uma grande evolução na forma de se cadastrar e acompanhar as ações de extensão.

Então a gestão, mais uma vez, deu um passo atrás, com o intuito de que esse passo oportunizasse um grande avanço: iniciou um novo Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura: o SIEC, que teve seu alicerce desenvolvido durante o ano de 2006⁹⁷. Esse sistema já nasceu com a possibilidade de crescimento, foi programado para isso. Como qualquer outro, ele possuía suas limitações, que a gestão buscava superar a cada atualização (SANTANA et al., 2015).

O trâmite para cadastro de ações de extensão e cultura então passou por uma mudança decisiva: não mais seriam levadas pilhas de papel e/ou de disquetes à Pró-Reitoria para que se incluíssem ações em um sistema existente, mas que era ineficiente, tanto do ponto de vista de cadastro, quanto de tramitação.

Então, apesar da visibilidade da extensão ter acontecido devido a várias outras coisas que nós fizemos, eu sempre considerei que a Pró-Reitoria de extensão estava assentada sobre o SIEC. Era o SIEC que dava estabilidade para o pró-reitor, para os técnicos que trabalhavam comigo, para os professores que trabalhavam comigo nas coordenações e para todos os professores envolvidos com ações de extensão e cultura poderem desenvolver o seu trabalho. Então o SIEC é que era a minha preocupação em todos os oito anos, de sempre o estar desenvolvendo, para que sempre fosse melhor, para que sempre nos desobrigasse de algumas tarefas que o programa podia fazer. Então, isso foi uma constante nos oito anos. (PESSOA NETO, 2018).

A tramitação via SIEC se tornou extremamente simplificada. As ações, tanto cadastro quanto os relatórios, tinham o preenchimento realizado apenas pelo proponente coordenador, avaliado pelo representante de extensão da Unidade responsável e o processo de avaliação era finalizado pela direção da Unidade. Quaisquer inconsistências presentes na ação deveriam ser detectadas e resolvidas em nível de Unidade, pois ao chegar, via sistema, na área de trabalho da PROEC, só cabia a essa instância fazer a validação.

Essa forma de trâmite das ações de extensão e cultura foi posteriormente normatizada através da Resolução 003/2008, que determinava novas diretrizes para a extensão em âmbito institucional, dentre elas, a de se atribuir autonomia e responsabilidade às unidades e órgãos, em relação à extensão neles praticada. Através dessas novas diretrizes, as ações não mais precisariam passar por um exaustivo processo de aprovação em uma instância superior, a Câmara de Extensão, para poderem ser executadas, pois isso apenas trazia burocracia e morosidade desnecessárias. Os responsáveis por elas passaram a ser, em ordem crescente:

⁹⁷ Portaria PROEC nº 04/2006, de 08 de novembro de 2006

primeiramente o coordenador, depois o representante de extensão da Unidade⁹⁸ e, por último, o diretor da Unidade.

Um último incremento nessa política institucional para a extensão foi acrescido no intuito de se produzir um ciclo completo de ações que fomentassem e projetassem a extensão: o incentivo de divulgação para as ações cadastradas⁹⁹. Um pacote de produtos passou a ser disponibilizado a quem coordenasse uma ação de extensão devidamente institucionalizada, ou seja, mediante solicitação simples e a respectiva comprovação de cadastro no sistema. Na sequência, disponibilizavam-se produtos como material gráfico – folders, cartazes, certificados, arte para *outdoor*, *banners*, camisetas e outros –, bem como uma ferramenta para se construir e gerenciar as páginas dos eventos de extensão. Esse era um segundo módulo dentro do SIEC, acessível mediante o cadastro do evento.

Assim, nenhum dos tipos de ação de extensão definidos pela Resolução CONSUNI nº 003/2008 deixaria de receber incentivo para sua realização, conforme apresenta o quadro nº 07).

Quadro nº 07: Ações de extensão conforme Resolução 003/2008 e incentivos recebidos

AÇÃO	DESCRIÇÃO	INCENTIVO
Projeto	Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.	Bolsa PROBEC e voluntariado PROVEC, material gráfico, certificados
Curso	Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.	Material Gráfico e certificados
Evento	Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.	Material gráfico, página na internet, certificados
Prestação de serviço	Realização de trabalho oferecido pela IES ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, Órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo ou produto e não resulta na posse de um bem.	Material gráfico; certificados;

Fonte: elaborada pela autora com dados da Resolução 003/2008 e acervo documental PROEC/UFG

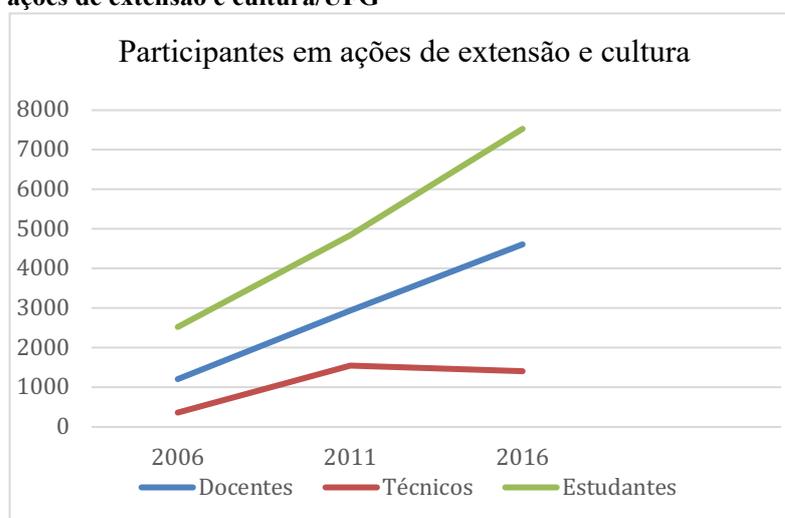
⁹⁸ Denominado através da Resolução nº 003/2008 de **representante da CIS** – Comissão de Interação com a Sociedade, eleito na Unidade e indicado pela direção da mesma à Pró-Reitoria para esse fim.

⁹⁹ Ofício Circular PROEC/UFG nº 05/2006, de 02 de junho de 2006.

Esse conjunto de medidas alcançou resultados significativos, simultaneamente, quais foram: destravar o processo burocrático, através da nova Resolução; incentivar o fazer extensionista, através do edital de bolsas, da concessão de material gráfico; e facilitar, dar fluidez aos procedimentos, tanto no âmbito da administração superior quanto na rotina de trabalho dos coordenadores das ações, através da estruturação do SIEC. Os proponentes, desfrutando de rapidez, praticidade e incentivos, passaram a se dedicar mais à extensão, resultando em um crescimento vertiginoso nas ações cadastradas e em execução a partir de 2006 (conferir gráfico nº 08).

Por outro lado, o gráfico nº 09 demonstra a variação do número de participantes internos em ações de extensão, apresentando um resultado positivo destas políticas institucionais descritas acima, particularmente entre os docentes e os estudantes.

Gráfico nº 09: evolução das participações de docentes, técnicos e estudantes em ações de extensão e cultura/UFG



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Sistema de Cadastro de Extensão e Cultura/SIEC/UFG

Em suma, o que os achados documentais indicam é que as mudanças feitas pela gestão se deram no sentido de prover, construir espaços, instâncias e sistemas para que os professores, técnicos e estudantes produzissem as ações de extensão. A política adotada foi de dar condições e potencializá-las para que a extensão tivesse condições de crescimento em várias frentes.

5.4.1.2. Projetando ações de extensão cultural

Nesse contexto de governança da extensão, em 2009 a Pró-Reitoria de extensão e cultura UFG que até então tinha apenas a coordenação de extensão, passou a contar também com uma coordenação de cultura, que além de oferecer suporte, coordenando as ações culturais, trazia um significado maior: que na UFG a cultura, por sua natureza de difusão artística, histórica e de atividades culturais, é também, em essência, extensão. Entende-se o papel da extensão universitária como uma responsabilidade precípua de efetivar as relações sociais da Universidade com o seu meio, de modo a fazer dela uma instituição realmente social e comprometida com as necessidades sociais em seu tempo. A participação, o contato com ações culturais são uma necessidade social, a realização de ações culturais se insere nesse panorama.

Não se deve perder de vista que o próprio nascimento da extensão na universidade brasileira se deu através de manifestações culturais ou teve o protagonismo delas, através principalmente das ações estudantis nos Centros Populares de Cultura da UNE.

Segundo Nogueira (2013) o que se conseguiu na UFG em termos de cultura que mais se destaca, além da projeção e do imenso alcance de público, é a questão da perenidade. Projetos como o Cine UFG¹⁰⁰ e o Música no Câmpus¹⁰¹ são exemplos de ações culturais que extrapolam ações de uma gestão: são projetos criados para terem vida própria e isso foi alcançado. “Dentro do serviço público - um espaço de difícil gestão e uma estrutura que não é convidativa a projetos de médio e longo prazo, obteve-se com esses projetos perenidade, público, respeito e retorno” (NOGUEIRA, 2013, p. 296).

O referencial teórico, bem como os relatórios da gestão (2013; 2017) nos informam que a resposta para esses resultados passa por dois eixos importantes: a) uma visão de responsabilidade pública em relação à cultura e b) a construção de parcerias. Em relação ao primeiro eixo, Pessoa Neto (2013) pontua que o poder público é responsável pela construção de monumentos culturais, de atender à sociedade com a produção deles.

¹⁰⁰ O Cine, inaugurado em agosto de 2008, encontra-se em funcionamento até o momento do término desta tese. Oferece programação diária, com duas sessões, além de promover ciclos de mostras e debates.

¹⁰¹ Projeto que traz em seu bojo apresentações musicais, rodas de conversa. “Partindo da discussão da política pública brasileira e do papel da universidade na democratização do acesso à produção, formação e difusão cultural, a experiência do projeto Música no Câmpus é um propulsor para o fortalecimento e a valorização das diversas manifestações musicais brasileiras, apontando para um possível trabalho em rede, a partir do entendimento de que as instituições públicas de ensino superior formam uma das plataformas culturais brasileiras” (CRUVINEL, 2013, p. 283).

Para responder a esse dever social os espaços públicos precisam ser aproveitados. Por que não construir em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás, um Centro Cultural¹⁰² que atenda às mais peculiares necessidades de produções e apresentações artísticas, mas que ao mesmo tempo apresente uma arquitetura referência em beleza e bom gosto? Seria condenável não tirar proveito de oportunidades assim, pois essa também é uma função da universidade: ser exemplo de excelência. Assim foi construído o Centro Cultural UFG¹⁰³.

Sobre o segundo eixo, as parcerias, observa-se que elas foram fundamentais para o crescimento das realizações culturais na UFG. “Nesse sentido, a governança diz respeito a estratégias de comunicação com os seus públicos” (CARRION & COSTA, 2010, p. 624). A composição de parcerias entre atores internos e externos produziu resultados de excelência. A governança da extensão e cultura, segundo Pessoa Neto (2013), ao estabelecer conexões com atores-chave, isto é, especialistas no assunto em pauta, em todos os empreendimentos, garantia a construção de uma rede que subsidiasse o modelo de excelência que se buscava então.

Nesse contexto, o processo de interação com o ambiente externo fica condicionado pela disponibilidade de mobilização de diferentes atores internos, cada qual respondendo a uma estrutura de incentivos que parcialmente é ditada pela instituição, parcialmente é ditada pelas redes externas que articulam profissionais com o mesmo perfil (pares), [...] parcialmente decorre das oportunidades e tipo de interação com outros setores da sociedade (BALBACHEVSKY e KERBAUY, 2016, p. 127).

O diálogo aberto entre universidade e representantes de outros setores da sociedade não só oportunizou a simbiose entre os dois meios, como conferiu destaque à instituição. Alguns dos grandes eventos culturais que tiveram a UFG como parceira e/ou realizadora, através de demandas externas, foram o Festcine e o Goiânia em Cena¹⁰⁴ (REVISTA UFG AFIRMATIVA, 2008, p. 29).

Assim houve evolução não apenas dos projetos culturais de iniciativa da UFG. A universidade passou a ganhar espaço e representatividade junto ao círculo cultural em todo o estado de Goiás, demandada pelo poder público. Importantes eventos culturais no estado passaram a ter a efetiva participação com protagonismo da universidade.

E nós conseguimos de fato ter uma parceria com os governos, com os movimentos culturais, sociais organizados e não-organizados da sociedade muito grande. A partir de um certo tempo, tudo o que acontecia praticamente em Goiânia em termos de

¹⁰² <https://centrocultural.ufg.br/>

¹⁰³ conforme descrito no item 5.3.1

¹⁰⁴ <https://www.ufg.br/n/56299-festcine-goiania-2008;> <https://www.ufg.br/n/57030-xi-fica-consolida-parceria-com-a-ufg;> [https://www.ufg.br/n/56702-goiania-em-cena-movimenta-cenario-cultural-de-goias.](https://www.ufg.br/n/56702-goiania-em-cena-movimenta-cenario-cultural-de-goias)

cultura, passava pela pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFG. As pessoas, as entidades, as instituições nos procuravam como parceiros. E nós fomos parceiros de grandes projetos, com a sociedade, com os governos (PESSOA NETO, 2018).

Naquele contexto, a partir de um olhar superficial sobre extensão e cultura, houve quem entendesse que a UFG priorizou a cultura, em detrimento da extensão. Porque a cultura salta aos olhos, por si só tem visibilidade - o que, em uma análise superficial, não ocorre na extensão, (PESSOA NETO, 2013). Um único evento cultural pode atingir milhares em número. E houve muitos eventos culturais nesses anos pesquisados, a universidade verdadeiramente passou desde então a ser movimentada pela cultura.

Entretanto, pensar que a extensão se apequenou diante da cultura iria na contramão do entendimento de extensão que apresentamos ao longo desta seção: primeiramente, porque concebemos a cultura como uma das formas de extensão. Como dissemos acima, uma única ação cultural pode impactar a comunidade externa com um alcance que pouquíssimos projetos de extensão teriam.

Por fim, importa reforçar que, conforme assinalamos no decorrer desta seção, a política institucional para a extensão se pautou, durante todos aqueles anos, pelo “aparelhamento” dela, pela qualificação dos produtos e processos, no intuito de dar cada vez mais e melhores condições para que os atores institucionais levassem adiante as ações. Em uma outra frente, a administração superior se debruçava no trabalho de dar visibilidade à universidade através da realização da extensão enquanto cultura. Considerando dessa forma, a extensão foi fomentada em todas as suas frentes ao mesmo tempo.

6. Considerações finais

O percurso realizado nesta tese nos oportunizou perfazer um histórico da extensão universitária em âmbito nacional e particularmente na Universidade Federal de Goiás. A forma como a educação e, conseqüentemente, a extensão foram moldadas no Brasil nos causou estranheza e um sentimento inicial de “extensão-colônia” que, a princípio, nos pareceu algo negativo. Todavia, a reflexão nos levou ao entendimento de que, se enquanto povo e cultura, somos mistura e resultado do que a nós veio de outros povos e outras culturas, muito dificilmente poderia ter sido diferente com a educação superior, nela contida a extensão.

A análise do microuniverso UFG nos possibilitou ter uma compreensão mais clara das dinâmicas que estão presentes no universo das Instituições Públicas Federais de Ensino, com seus embates e conquistas. O percurso histórico institucional da extensão se fez fundamental para o entendimento de sua trajetória, que cunhou o caráter de compor, articulada à pesquisa e ao ensino, a estrutura na qual hoje se ergue a Universidade. Efetivando a recuperação histórica de criação e estruturação da UFG demonstramos o nascimento e os primeiros passos da extensão, como ela encontrou seu espaço nas políticas públicas, tão raras naquele momento inicial e nos anos posteriores também.

Em resultado, foi possível compreender que o status atual da extensão na UFG não é fruto de um esforço do momento. Deve-se a uma longa caminhada e de forma saliente às ações no sentido de aproveitar ao máximo o momento político que se desenhou no intervalo de tempo entre 2006 e 2016. Através do aproveitamento dessas políticas governamentais, estabelecendo políticas internas de extensão, foi possível que a extensão crescesse e tivesse seus números multiplicados.

Apresentamos na última seção, no tópico 5.4.1.2 o interesse e a procura de atores externos, como órgãos governamentais e empresas do setor privado em realizar ações em parceria com a UFG. Essa projeção da universidade para o espaço externo não teria alcançado tamanho êxito não fossem as políticas públicas de fomento recebidas. Destacamos, dentre elas, o REUNI e o PROEXT. A primeira, se constituiu uma política das mais importantes que tiveram lugar nesse período. Ela não foi engendrada **para a extensão**, porém, a extensão foi fortemente impactada, ainda que indiretamente, através dos recursos do REUNI.

Ainda nessa direção, a hipótese da pesquisa se confirma, ao constatarmos que as políticas para a extensão foram acrescidas fortemente no período pesquisado. O resultado se

fez interessante porque ela foi beneficiada por políticas que não foram elaboradas tendo a extensão especificamente como alvo, mas que a trouxeram para um outro patamar de visibilidade dentro e fora da universidade.

A extensão foi impactada pelos próprios efeitos do REUNI: os resultados apresentados nos gráficos e quadros da última seção demonstram isso. O resultado direto de mais estudantes na universidade, mais docentes, mais laboratórios, mais cursos e mais espaço físico proporcionou uma série de insumos para execução de ações de extensão. Tudo isso construiu um contexto de possibilidades, reforço e incentivo para o crescimento das atividades universitárias, inclusive as de interação com o público externo – a extensão.

Enfatizamos também o PROEXT, que foi uma política totalmente voltada para a extensão. A análise dos dados mostrou que essa política veio robustecer a prática extensionista, principalmente considerando o constante acréscimo de diversas áreas do governo envolvidas em sua realização. São avanços que vieram como fruto das ações implementadas mediante a luta de diversos atores, de forma distinta, o FORPROEX.

Para se alcançar as premissas colocadas pelo FORPROEX na direção de que a extensão fosse fomentada, observamos que o PROEXT foi de importância primordial. Em nossa análise constatamos que algumas proposições do Fórum se mostraram generosamente fomentadas, quais sejam: as que preconizavam a garantia de recursos financeiros; as que implicavam o reconhecimento, pelo poder público, da extensão como uma concepção de universidade cidadã e o as que evocavam o caráter de intervenção na solução dos grandes problemas sociais existentes no país.

O percurso teórico que foi feito nesta tese, além de apresentar concepções e o histórico sobre a extensão, nos oportunizou compreender a dinâmica das políticas para a extensão universitária tendo como *background* a teoria de política pública, o que nos levou a entender as políticas institucionais e questões de governança como elementos importantes deste processo. Foi devido a isto que analisamos como parte da política macro, vinda do governo federal, a governança da extensão na UFG no período proposto no projeto de pesquisa: 2006 a 2016.

Os achados relativos ao avanço da extensão nas perspectivas administrativa, institucional e de qualificação das ações de extensão e cultura nos levam à seguinte inferência: a governança da extensão naquele período foi decisiva para que ela se multiplicasse, alcançando a projeção evidenciada neste trabalho e fosse bem apresentada à comunidade externa, respondendo positivamente à nossa pergunta de pesquisa.

Os resultados encontrados que se relacionaram diretamente ou podem ser atribuídos às políticas públicas direcionadas para ou que alcançaram a extensão, no movimento de interação Universidade x comunidade externa, são, principalmente:

- o incremento no número de alunos, professores e técnico-administrativos participantes de ações de extensão, como reflexo do REUNI, do PROEXT e principalmente dos incentivos internos, como bolsas institucionais de extensão.
- o acréscimo vertiginoso de ações de extensão cultural, fomentadas principalmente pelo diálogo e parcerias com atores externos. Importa sublinhar que o aporte teórico do **neoinstitucionalismo** foi imprescindível na dinâmica de entender as contribuições e posturas pessoais dos diversos atores envolvidos nos desafios da atividade enquanto agentes institucionais.
- O crescimento de participações e de contemplações nos editais PROEXT-materializado em aportes de financiamento para as ações propostas. Graças à gestão interna desses editais, os resultados, a partir de 2009 até 2015, provaram-se exitosos.
- O aumento acelerado e constante das ações de extensão e cultura institucionalizadas na UFG, notadamente após 2006, quando na governança da extensão predominaram as iniciativas no sentido de qualificá-la, como a criação do SIEC, a reformulação da Resolução e a atualização do programa de bolsas.
- A atualização e propagação da marca da UFG através de suportes diversos, o que contribuiu de forma eficaz para levar a universidade ao público externo.

Em suma, o que os achados documentais indicam é que a atuação da gestão se deu no sentido de providenciar, construir espaços e sistemas para que os professores, técnicos e estudantes produzissem as ações de extensão. Entendemos como um retorno positivo, considerando elementar a socialização, em forma de pesquisa, de *know how* e o estímulo na implementação de ideias inovadoras em gestão nas instituições públicas de ensino.

A política adotada foi de dar condições para que a extensão acontecesse. Acreditamos que essa foi uma contribuição, talvez mais que isso, um legado, que a gestão 2006-2013 deixou para a extensão na UFG, visto que na gestão posterior, que se iniciou em 2014, ocorreram poucas ações propositivas de governança: em verdade, na documentação examinada, os achados em termos de avanços na governança da extensão de 2014 a 2016 se referem especificamente à gestão do PROEXT, feita pela coordenação de extensão, que conferiu incremento nos resultados das submissões.

Acreditamos que essas constatações podem se constituir em insumos importantes para outras pesquisas ou mesmo ações técnicas, voltadas para a avaliação da extensão e sua governança de outras instituições em âmbito nacional. Entendemos esse fator como extremamente relevante no processo de manutenção e avanço da autonomia universitária. E a autonomia sem avaliação significa se resignar ao isolacionismo, o que leva a neutralizar importantes situações do contraditório que levam ao crescimento.

Nesse movimento, efetivamos uma apropriação teórica que demonstrou fecundidade na associação entre a extensão e os estudos em CTS, possibilitando a construção de uma analogia significativa, que abre caminho para uma reflexão sobre a ação da Universidade na direção da comunidade externa tendo como norte esse escopo teórico.

O motivo do fim do PROEXT em seus detalhes é uma das limitações desta pesquisa. Quando uma política de tamanha importância e alcance da comunidade externa às universidades é extinta tão abruptamente, fica em aberto o questionamento sobre as causas. Esse é um questionamento que pode ser investigado e analisado em pesquisa futura.

Outra fragilidade percebida na governança da extensão, foi justamente o de guarda, organização e conservação dos documentos relativos ao PROEXT. A PROEC/UFG não dispõe de todos os documentos relativos aos editais. Nos arquivos faltam dados como: a movimentação de correspondências entre UFG e MEC no que se refere aos editais PROEXT, bem como listagens de propostas submetidas e aprovadas, de forma sistematizada.

Um outro contexto limitador se refere ao fato de que, apesar do programa PROEXT ter sido retomado desde 2003, na página oficial do programa só constam resultados a partir da edição 2008. A ausência de um histórico completo do PROEXT na página do MEC se fez elemento dificultador para a obtenção dos dados.

Ainda uma restrição importante que não pôde ser elucidada nesta pesquisa, diz respeito à demonstração do alcance do público externo. Esse ponto fraco se deveu a um nó que não nos foi possível desfazer: a dificuldade de mensurar o alcance do público externo, via dados do sistema SIEC. Isso ocorreu porque para os relatórios das ações de extensão e cultura havia um elemento dificultador de registro do público alcançado efetivamente ao final da ação. Pois muitos tipos de ações são eivadas de complexidade em mensurar esse retorno. Um bom exemplo são as ações efetivadas via rádio ou TV: como mensurar o público participante?

Verificamos o acréscimo das políticas governamentais e o incremento das institucionais, o que impulsionou a extensão, tornando a instituição mais disponível e ativa na direção da

comunidade externa. No entanto, não foi possível quantificar, demonstrar a representação resultante desse crescimento.

Assumimos que o aprimoramento da eficiência e da efetividade das políticas públicas é uma necessidade imprescindível. Este foi um dos motivos da realização desta pesquisa: contribuir demonstrando, relativamente à extensão universitária, o aperfeiçoamento dessas políticas e produzindo assim insumo para a sociedade avaliá-las.

Uma vez que “é de fundamental importância a avaliação da sociedade sobre o papel da universidade, bem como a análise do impacto da ação extensionista...” (FORPROEX, 2001, p. 24), é legítimo que essa mesma sociedade obtenha informações sobre as políticas que impulsionaram essa atividade. Ter a comunidade externa como ator visível e disponibilizar a ela, em forma de estudo, parte da produção científica sobre a extensão, se faz de suma importância nesse contexto, pois a sociedade tem suas expectativas em relação ao contato com a universidade.

Da universidade pública, a sociedade quer vagas para a educação de seus filhos, serviços para sua comunidade, e inclusive, por que não, lazer nos parques que cercam os câmpus dessas instituições. O governo espera, centralmente, que a universidade aumente a oferta de vagas, multiplique os câmpus para atender aos interesses regionais, tudo isso sem pesar mais no orçamento do Estado (KERBAUY e BALBACHEVSKY, 2016, p. 134).

São interesses de toda uma gama de atores em relação a uma instituição. Como estruturar uma governança em relação à qual os interesses são tão diversos? A resposta esperada para isso ficou cada vez mais longe no horizonte de cortes de recursos que se abateu sobre a universidade a partir de 2014. E se acentuou cada vez mais até 2016.

Apesar desse cenário de restrições, a UFG, em 2019, continua fazendo extensão. Contando com parcerias importantes de atores externos, a universidade está se apresentando cada vez mais à comunidade, via Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, em projetos que preconizam maior participação da sociedade.

Neste sentido que entendemos ser necessário ter a clareza de que antes de se produzir impacto e transformação social com a extensão universitária, a universidade não tem o direito de prescindir de sua própria metamorfose. Ela, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada.

Sem o engajamento com a sociedade, a universidade em todos os sentidos está em perigo. Urge que ela se preocupe com ações que gerem o acolhimento da universidade pelos atores do entorno. Sem se envolver, ela não tem nada a dizer à sociedade. Neste momento

histórico, mais do que nunca, quando a autonomia e a importância da universidade pública no Brasil são postas em xeque, garantir esse envolvimento é uma questão de sobrevivência.

7. Referências

- ADORNO, Theodore W. Progresso. In: **Lua Nova**, nº 27, p. 217-236. São Paulo Dec. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n27/a11n27.pdf>. Acesso em 02/05/2016.
- ARAUJO, José Cruciano. A extensão e a ação cultural na UFG. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, 2000, p. 32-33. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48897/24002>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**. São Paulo, Melhoramentos, 1960. p. 267 e 268.
- BALBACHEVSKY, Elisabeth. Políticas de ciência, tecnologia e inovação na América Latina: as respostas da comunidade científica. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 503-518, set.-dez. 2011.
- BALBACHEVSKY, Elisabeth; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A Governança universitária em transformação: a experiência das universidades públicas brasileiras. In: KOGA-ITO, Cristiane Yume; DE LUCA, Tania Regina (orgs.). **Escola UNESP de Liderança e Gestão: instrumento para excelência da gestão institucional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BERNHEIM, Carlos T. Una nueva visión de la educación superior. **Educación Superior y Sociedad**, vol 6, nº 1, p. 123-136, 1995.
- BERNHEIM, Carlos Tunnermann. El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. Trad. Marcelo do Amaral Penna Forte. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris de. (Org.) **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da Ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.
- BRASIL, Edward Madureira. Ética, transparência, humanismo e diálogo. In: **Relatório de Gestão UFG 2016-2013**. Goiânia: Editora UFG, 2013.
- BRASIL, MEC/Inep-Censo da Educação Superior 2010. Out. 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em
- BRASIL, MEC/Inep-Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas. disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Balanco Social 2003-2014: a democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**, 1968. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL, DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Disponível em <https://goo.gl/sJo1z2>. Acesso em 17/08/2017.

BRASIL, **Lei 5.440 de Reforma Universitária de 1968**. Disponível em: <https://goo.gl/B5j2QR>. Acesso em 29/06/2017.

BRASIL, 1967. **Decreto-lei n. 252/1967. Lei de normatização da reestruturação das Universidades Federais**. Disponível em: <https://goo.gl/XKfRer>. Acesso em 14/09/2017.

BRASIL, **DECRETO-LEI Nº 252, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10252.htm. Acesso em 03/07/2017.

BRASIL, **Decreto presidencial nº 6.495, de 30 de junho de 2008**. Institui o PROEXT- Programa de Extensão Universitária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm

BRASIL, Presidência da República. [Lei Nº 9.394, De 20 de Dezembro De 1996](#). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 28/03/2019.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**, Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

BRASIL. Presidência da República. [Lei no 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960](#). Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3834-C.htm>. Acesso em 05 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.254, de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 63.817, de 16 de Dezembro de 1968**. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63817-16-dezembro-1968-405210-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 51.582**. Cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás, 1962. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51582-8-novembro-1962-391115-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL, Ministério do Interior. **Projeto Rondon e sua Dimensão atual**. Brasília, 1974.

BRASIL. MINISTERIO DO INTERIOR. COORDENACAO GERAL DO PROJETO RONDON. **Projeto Rondon e sua dimensao atual**. Brasília: s.n., 1974. 95 p.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Gestão democrática da cidade**. In: DALLARI, Adilson (org.). *Estatuto da Cidade*. São Paulo: Malheiros, 2002.

BURGUESS, M. **From ‘trust us’ to participatory governance: Deliberative publics and science policy**. *Public Understanding of Science* 2014, Vol. 23(1) 48– 52.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. In: **Educação e Pesquisa-Revista da Faculdade de Educação da USP**. v. 40, n. 4, p. 1061-1076. São Paulo, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88446/91334>. Acesso em 30/05/2017.

CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. *Ciência, tecnologia e sociedade*. Florianópolis: **Publicações do IF-SC**, 2010. 85 p.

CARRION, Rosinha Machado; COSTA, Pedro de Almeida. Governança Democrática, Participação e Solidariedade: entre a retórica e a práxis. In: **Espacio Aberto Cuaderno Venezolano de Sociologia**. Vol. 19, n. 4, out. 2010.

CASSIMIRO. A presença da UFG na Micro-Região 51 do Piauí. Depoimento sobre a participação da UFG no desenvolvimento da Micro-Região 51 do Piauí. **Seminário de Extensão Universitária**. Brasília, 24 de junho de 1982. Acervo CIDARQ/UFG.

CASSIMIRO, Maria do Rosário; GONÇALVES, Oliveira Leite; ZICA, Ronaldo Fonseca; GUIMARÃES, Natividade Rosa. **Universidade Oportuna: reflexão sobre a Universidade e seu envolvimento com a comunidade**. Goiânia, Ed. UFG, 1983. 94 p.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. Os primórdios da Universidade Federal de Goiás. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 12-17, 2000. Disponível em: ≤ <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48888/23995>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CASTRO, Orlando Ferreira de. Novas Unidades, novos projetos. In: REIS, Heloísa Esser dos; CABRERA, Isabel Ibarra; SANTANA, Maria Teresinha Campos de; MACEDO, Maurides; MELO, Orlinda Carrijo; SILVA, Rosângela Barbosa. **Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960-1964)**. Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2010a. 286 p.

CASTRO, Orlando Ferreira de. Primeira semana de planejamento. In: REIS, Heloísa Esser et al. **Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960 - 1964)**. Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2010b. 286 p.

CASTRO, Orlando Ferreira de. Universidade Federal de Goiás: da pré-história à história. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 09-11, 2000.

- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHAVES, Davillas Newton de Oliveira. **A história da UFG: região e modernidade**. 2011.XX 213 F. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- CIN - Consejo Interuniversitario Nacional – Argentina. **Sistema Nacional de Promoción de la Extensión Universitaria em Argentina**. Buenos Aires, 1997.
- COLLINS, Harry M.; EVANS, Robert. **Rethinking Expertise**. Chicago, USA.: The University of Chicago Press, 2007. 173p. Disponível em: http://kutrov.web.elte.hu/tudhat/12_collins_evans.pdf. Acesso em 04/12/2018.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.
- CORTES, Soraya Vargas. Sociologia e Políticas Públicas. In: MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A Política pública como campo multidisciplinar**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2018.
- COSTA, Maria José Franco Ferreira; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação** (Curitiba, 1927). Brasília, MEC-SEDIAE-INEP, 1997. Disponível em: <https://goo.gl/ZT7E5T>.
- COSTA, Carlota Viana; SALES, Edriene Cristine da S. Santos; SILVA, Maria Aparecida da. **A extensão na Universidade Federal de Goiás: uma análise da concepção e dos procedimentos**, 2008, 63 F. Monografia de Pós-Graduação – Escola de Agronomia e Engenharia de Alimentos, UFG, 2008.
- COUTINHO, Azeredo. **Obras econômicas**. São Paulo, Nacional, 1966.
- CRUVINEL, Flavia Maria. Música no Câmpus: um projeto de extensão e cultura mobilizador da sociedade. in: **Revista UFG**, ano XIV n. 14. Dezembro de 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã - da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2007a.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.
- CURRY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DEMO, Pedro. Lugar da Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, UnB, 2001.

DIAS, Reinaldo. MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. Atlas, 2012.

DINIZ, Flávio Pereira. **A extensão universitária como instrumento de política pública**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2012.

DONOSO IBAÑEZ, Patricio. Breve historia y sentido de la Extensión Universitaria: perspectivas complementarias. In: DONOSO IBAÑEZ, Patricio. **Extensión Universitaria: Uma aproximación para su análisis**. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1993. 164 p.

DYE, Thomas R. **Understanding Public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1972.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 3ª ed., 2014, 347p.

EASTON, David. **The Political System: An Inquiry into the State of Political Science**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

ETZIONI, Amitai. **Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, engajamento e seus correlatos**. Tradução José Antonio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cavalcante. Rio de Janeiro, Zahar; São Paulo, Ed. da USP, 1974.

FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, UnB, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNÁNDEZ, Antoni. Las políticas públicas. In: BADIA, Miguel Caminal (Ed.). **Manual de ciência Política**. Madrid: Tecnos, 2008. P. 495-517.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Roussef (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/752/showToc>>. Acesso em 19 set. 2018.

FOLLMANN, José Ivo. Dialogando com os conceitos de transdisciplinaridade e de extensão universitária: caminhos para o futuro das instituições educacionais. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**. Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 23-42, Jan./Jun. 2014.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FORPROEX, **VIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas**. Anais. Vitória: Gráfica UFES, 1994, 196p.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade de Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 30.11.2018.

FORPROEX. Avaliação Nacional da Extensão Universitária. MEC/SESu/UFPR/UESC, 2001a. **Coleção Extensão Universitária**, v. 3.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; SESu-MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasil, 2001b.

FORPROEX, **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. Ed. Universitária-UFPB, 2007, 2 ed.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

FRANCO, Erika Lopez. **Valuing volunteering - literature review**. Institute of Developing Studies, United Kingdom, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/oBdQtF>. Acesso em 06/07/2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, p. 62-73, 2011.

FURTADO, A. T. Novos Arranjos Produtivos, Estado e Gestão da Pesquisa Pública. **Ciência e Cultura**, vol.57, n. 1, São Paulo, Jan./Mar 2005.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Prefácio a: MERTON, Robert King. **Ensaio de sociologia da ciência**. Org. de Anne Marcovitch e Terry Shinn. trad. Sylvia Gemignani Garcia e Pablo Ruben Mariconda. São Paulo, Editora 34, 2013. 303 p.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GOMES, Oriestes. Criação dos institutos: o grande passo da UFG. **UFG Afirmativa**, n. 3, p. 17-18, 2009.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; VIEIRA, Carina Silva. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. In: **Antíteses**, V. 8, n. 15, p. 269-291, 2015.

GOVERNO, Comissão de Programa de. **Programa De Governo: Um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão social**. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em 07/02/2019.

GURGEL, Roberto Mauro. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, UnB, 2001.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez; Universidade Federal do Ceará, 1986.

HALL, Peter A.; TAYLLOR, Rosemary c. R.: **Political Science and the three New Institutionalisms.** Political Studies, 1996.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; ZAUIH, Gabriela; BELLO, Suzelei Faria; GOMES, Cíntia; GUTIERREZ, Rafaela Francisconi; GUIMARÃES, Vera Aparecida Lui; RIGOLIN, Camila Carneiro Dias. Sociologia da ciência: primeiras aproximações ao campo. In: **Revista Tecnologia e Sociedade - 2ª Edição**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2562>. Acesso em 13/11/2017.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: ed. Universidade de Brasília, 3ª ed., 2014, 347p.

HOCHMAN, Gilberto. A Ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, V., org. **Filosofia. História e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas (online).** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 272 p. ISBN: 85-85676-02-7. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 08/01/2018.

HOWLETT, Michael, RAMESH, M. Perl, Antohny: **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral.** 3 ed. Tradução técnica Francisco Heidemann. Rio de Janeiro, Elsevier, 2013.

JASANOFF, Sheila. Procedural choices in regulatory sciences. In: **Risk: health, safety & environment**, V. 4, n. 2, 1993. Disponível em: <https://goo.gl/Xy9Eay>. Acesso em 08/01/2018.

JENKINS, William Ieuan. **Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective.** Londres: Martin Robertson, 1978.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular: o sonho possível.** João Pessoa: Autor Associado/Edições CCHLA/UFPB, 2002.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Descentralização, processo decisório e políticas públicas locais. **Estudos de Sociologia.** V. 9 n. 16, p. 151-163. Araraquara, 2004.

KLIKSBERG, Bernardo. Repensando el estado para el desarrollo social: Mas Allá de Dogmas y Convencionalismos. **Reunión Mundial de Expertos-División de Gobernabilidad, Administración Pública y Finanzas de la Organización de las Naciones Unidas.** Nova York, junho de 1997. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/49163/44209>. Acesso em 12/11/2017.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo, Perspectiva, 2001.

KUHN, Thomas S. **The essential tension.** The University of Chicago Press, Chicago, 1977.

LANIADO, Ruth Nadia. O desafio da gestão na Universidade Pública. In: KOGA-ITO, Cristiane Yumi. DE LUCA, Tania Regina. **Escola UNESP de liderança e gestão: instrumento para excelência para gestão institucional**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

LASSWELL, H. D. **The policy orientation**, pp. 3-15 in D. Lerner and H.D. Lasswell (eds.), *The Policy Sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press. 1951.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo, editora UNESP, 2000.

LINDBLOM, Charles E. (1959), The science of 'muddling through'. **Public Administration Review**, 19, pp. 79–88.

LEÓN ROJAS, Andrés Leonardo. **La extensión universitaria em América Latina desde sus orígenes a la actualidad**. Disponível em : <https://goo.gl/7GuqiY>. Acesso em 17/06/2017.

Von LINSINGEN, Irlan. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. In: **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007. Disponível em: <http://prc.ifsp.edu.br:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/150/108>. Acesso em 02/11/2017.

LOPES, Onofre. **CRUTAC-Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária** (Programa do Reitor Onofre Lopes-Universidade Federal do Rio Grande do Norte). 2ª ed. Ampliada. Natal, Imprensa Universitária, 1971.

LOPES, Onofre. **CRUTAC e CINCRUTAC - Treinamento Rural Universitário**. Natal, Editora Universitária, 1974, 2ª ed.

MANNHEIM, Karl. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Org. Antônio Roberto Bertelli, Moacir G. Soares Palmeira e Otávio Guilherme Velho. Trad. Mauro Gama e Ina Dutra. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.

MANTILLA, Luz Teresa Gómez de; CHAVES, Sandra P. Figueroa. Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latino-americanas. In: **Ciencia Política**, n. 21. Julio-diciembre 2001. P. 109-146

MARCH, J. G.; OSLEN, J. P. Institutional perspective on political institutions. **Governance: an International Journal of Policy and Administration**, v. 9, n. 3, jul. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2Bf8TPC> Acesso em 31/01/2019.

MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade (Im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARQUES, Eduardo. As políticas públicas na Ciência Política. In: MARQUES e FARIA (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior No Brasil: da Descoberta aos dias atuais. In: **Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3)** 2002. Disponível em:

Scielo, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502002000900001. Acesso em 29/05/2017.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. In: **RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MCDOWELL, GEORGE R. **The ANNALS of American Academy**, AAPSS, 585, January 2003.

McMANNON, Ernest. **Programa de Extensão Cooperativa e Geral**. Brasília, DF: CRUB, 1970.

MEAD, L. M. **Public Policy: vision, Potential, Limits**. Policy Currents, fevereiro: 1-4. 1995.

MELO Neto, José Francisco de. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Disponível em: <https://goo.gl/Twcazy>. Acesso em 27/11/2017.

MELO Neto, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2 ed. João Pessoa: ed. UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. Publicação on line, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>. Acesso em 03/12/2018.

MENDONÇA, Belkiss Spenzieri Carneiro de. UFG cria um projeto de comunicação. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 28-30, 2000.

MERTON, Robert King. **Sociologia: teoria e estrutura**. Trad. Miguel Maillat. São Paulo, editora Mestre Jou, 1972.

MERTON, Robert King. Sociologia do Conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Org. Antônio Roberto Bertelli, Moacir G. Soares Palmeira e Otávio Guilherme Velho. Trad. Sérgio Santeiro. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.

MERTON, Robert King. **Ensaio de sociologia da ciência**. Org. de Anne Marcovitch e Terry Shinn. trad. Sylvia Gemignani Garcia e Pablo Ruben Mariconda. São Paulo, Editora 34, 2013. 303 p.

MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC**. Campinas, novembro 1988, v. 3, n. 5, p. 51-63.

MILANI, C. R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **Rev. Adm. Pública**, v.42, n.3, pp.551-579, 2008.

MILANI, Carlos R.S. Políticas públicas locais e participação na Bahia: o dilema gestão versus política. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 180-214.

MIZIARA, Fausto; CAVALCANTE, Fabiani. Resgate de um ideal: a proposta de criação da UFG. **Revista UFG**, v. 12, n. 9, p. 91-96, 2010.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2018.

MOREYRA, Sergio Paulo. Memória. **UFG Afirmativa**, n. 02, p. 33-34, 2008. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/revista2_low.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MOTA, Fernando de Oliveira. CRUTAC, nova dimensão da universidade. In: **CRUTAC, uma retrospectiva**. MEC/CINCRUTAC, Brasília, 1975.

NAZARENO, Elias; LIMA, Roberto. Breve histórico dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 197-207, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA, Lisandro. Entrevista a Anselmo Pessoa Neto. in: **Revista UFG**, ano XIV n. 14. Dezembro de 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, M.T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Aracaju, Ed. UFS (Universidade Federal de Sergipe), 1999.

OLIVAL, Moema de Castro e Silva. UFG cria os primeiros centros de estudos e pesquisa. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 25-27, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das Universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás-UFG**. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 2.000.

PAIVA, Vanilda. Extensão Universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 155, p. 135-151, jan-abr, 1986.

PALACIOS, E. M. G. et. al.: **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero America, 2003.

PEREIRA, Vilmar Alves; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. A extensão universitária a partir de Jurgen Habermas e Enrique Leff. In: **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 13-27, maio/ago, 2013.

PEREIRA, Milca Severino. Entrevista. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 12-17, 2000.

PESSOA NETO, Anselmo. A Universidade de que o Brasil Precisa. In: **Jornal O Popular**, Goiânia, p. 08, 31 maio, 2005.

PESSOA NETO, Anselmo. Entrevista concedida a Lisandro Nogueira. in: **Revista UFG**, ano XIV n. 14. Dezembro de 2013.

PESSOA NETO, Anselmo. **Ensino superior foi atropelado pela sede de dinheiro fácil e votos**. UOL notícias, março de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2F46oRB>. Acesso em 11/03/2019.

PETERS, B. Guy. Is governance for everybody?, **Policy and Society**, 33:4,301-306, DOI: 10.1016/j.polsoc.2014.10.005 Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.10.005>. Acesso em 04/03/2019.

PETERS, B. Guy. **American public policy: promise and performance**. Chatam, N. J.: Chatam house, 1993.

PIMENTEL, Geyza Alves. **Universidade e políticas públicas de extensão no Brasil do Governo Lula: Período de 2003 a 2010**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2015.

PINCH, Trevor J.; BIJKER Wiebe E. The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. In: **Social Studies of Science**, Vol. 14, No. 3 (Aug., 1984), pp. 399-441. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/285355>. Acesso em: 20/04/2016.

QUEIROZ, Angélica. Intercâmbio com o Exterior. **UFG Afirmativa**, n. 04, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/6382-ufg-afirmativa>>. Acesso em: 01 set. 2018.

QUEIROZ, Rosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. 3. Ed. Curitiba, Ibpex, 2011.

RAMOS, Fábio Pestana. História e Política do Ensino Superior no Brasil: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. In: **Para entender a História**. Ano 2, Volume mar., Série 14/03, 2011, p.01-17. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/03/historia-e-politica-do-ensino-superior.html>

RAMOS, Maria das Graças Gomes. PROGRAMA REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. In: **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3(12. ed.), edição especial temática, p. 83-101, ago./out.2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1549/1197>. Acesso em 11/03/2019.

RENEX Rede Nacional de Extensão. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex>. Acesso em 30/03/2019.

REIS, Fátima dos. **A Universidade Federal de Goiás e a reforma do estado brasileiro (1995-2002)**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

REIS, Heloísa Esser dos; CABRERA, Isabel Ibarra; SANTANA, Maria Teresinha Campos de; MACEDO, Maurides; MELO, Orlinda Carrijo; SILVA, Rosângela Barbosa. **Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960-1964)**. Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2010. 286 p.

RESTIVO, S.; CROISSANT, J.: Social Constructionism in Science and Technology; in: **Science and Technology Studies**, p. 213-229. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/242075997_Social_Constructionism_in_Science_and_Technology_Studies. Acesso em 11/12/2017.

REVISTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Goiânia: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura., v. 2, n. 1, 2000. (UFG 40 anos: memória e vida. Revista de Extensão).

RIGOLIN, C. Participação pública e avaliação social da ciência e tecnologia: uma revisão in: **Abordagens em ciência, tecnologia e sociedade** / Organizado por Maria Gabriela S. M. C. Marinho ; Sérgio Amadeu da Silveira; Marko Monteiro; Rafael de Brito Dias; Cristina de Campos — Santo André : Universidade Federal do ABC, 2013.

RIP, A. Experts in public arena. In: OTWAY, H.; PELTU, M. **Regulating industrial risks: science, hazards and public protection**. Londres: Butterworth, 1985. p. 94-110.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

RODRIGUES, Valéria Maria. **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**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2014.

ROSENBERG, Nathan. **Por dentro da caixa preta – tecnologia e economia**. Campinas: Editora UNICAMP, 2006.

ROWE, G., e FREWER, L. Evaluating Public-Participation Exercises: A research Agenda, in: **Science Technology Human Values**. SAGE, setembro 15, 2004.

SABATIER, P. An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. **Policy Sciences**, Raleigh, v. 21, n. 2-3, p. 129-168, 1988.

SANTANA, Rosângela Divina de Sousa; SANTOS, Fabrício Nogueira dos; PESSOA NETO, Anselmo; CANDIDO, Giselle Ferreira Ottoni. Módulo para gerenciamento de eventos do SIEC - Sistema de Informação de Extensão e Cultura da UFG in: **Quinta Conferência de Directores de Tecnologia de Información, TICAL 2015**. Disponível em: http://tical2015.redclara.net/images/docs/ACTAS_TICAL2015.pdf. Acesso em 02/03/2019.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na américa do sul**. Florianópolis, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In: **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. In: **Avaliação**, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2VUfGWZ>.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2010, p. 80.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências da segunda Revolução Industrial**. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro, ed. Fundo de Cultura, 1961 (Trad. Ruy Jungmann).

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas- conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013, 2ª ed.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Francisca Pereira. **Extensão Rural**. Recife, Emater, 1980, 12p. mimeo.

SILVA, Colemar Natal e. Discurso proferido na solenidade de inauguração do Centro de Memória da UFG em 13/12/1983. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 10, n. 1-2, p. 213-219, jan./dez. 1986. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/11837/7784>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SILVA, Colemar Natal e. **Realizações e projetos de Colemar Natal e Silva no campo da cultura em Goiás**. Organização de Moema de Castro e Silva Olival. Goiânia: ed. UFG, 1992.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **50 anos de Letras na UFG: um projeto em construção - memória e história**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

SIMON, Herbert A. **Administrative Behavior: a study of decision-making processes in administrative organization**. New York: Macmillan, 1947.

SKOCPOL, Theda. (1985), "Bringing the State back in: strategies of analysis in current research", in Peter Evans, Dietrich Rueschemeyer e Theda Skocpol, **Bringing the State back in**, Cambridge, Cambridge University Press. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/xUwNAS>, acesso em 3/01/2018.

- SOUSA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, Alínea, 2.000a.
- SOUSA, Ana Luíza Lima. A Extensão na UFG. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 25-27, 2000b.
- SOUSA, Ana Luíza Lima. Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.
- SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, **Caderno CRH 39**: 11-24. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em 01/01/2017.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologia**, V.8.n.16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 22/09/2016.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.
- TELES, Gilberto de Mendonça. Entrevista sobre o Centro de Estudos Brasileiros. In: REIS, REIS, Heloísa Esser dos; CABRERA, Isabel Ibarra; SANTANA, Maria Teresinha Campos de; MACEDO, Maurides; MELO, Orlinda Carrijo; SILVA, Rosângela Barbosa. **Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960-1964)** Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2010. 286 p.
- TRIGUEIRO, Michelângelo Giotto Santoro. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil in: **Digital Observatory for higher education in Latin America and the Caribbean**. IESALC/UNESCO, Brasília, 2003.
- TRINDADE. Hélgio. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- TURCHI, Egídio. Os primeiros anos da UFG: em busca do novo e do autêntico. **Revista UFG**, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 2, n. 1, p. 21-22, 2000.
- TURGEON, Jean; SAVARD, Jean-François. Public Policy. In: **Enciclopedic Dictionary of Public Administration: the reference for understandig government action**. École nationale d'administration publique. Quebec, Canada, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2G6Ze0N> e <https://bit.ly/2MDR55n>. Acesso em 29/01/2019.
- UFG AFIRMATIVA**. Goiânia: Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás., n. 04, dez. 2009.
- UFG AFIRMATIVA**. Goiânia: Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás., n. 01, mar. 2008.

UFG. Registro de reunião CONSUNI. **Livro de atas do Egrégio Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás**, vol. XII, 1986. p. 77.

UFG. **Relatório de Gestão 1994-1997**. Goiânia, Gráfica UFG, dezembro de 1997.

UFG. **Relatório de Gestão 2002-2005**. Goiânia, gráfica UFG, dez. 2005.

UFG, **Relatório de Gestão 2006-2013**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

UFG, **Relatório de Gestão 2014-2017**. Goiânia: Editora UFG, 2017. Disponível em: https://www.ufg.br/up/1/o/Livro_de_Gestao_Issu_compressed.pdf. Acesso em 20/02/2019.

UFG. **Resolução CONSUNI nº 12**. Criação do Centro de Estudos Brasileiros. Goiânia, 15 de fevereiro de 1961.

UFG. **Informações**. Apresentação de Ary Monteiro do Espírito Santo. Goiânia: Editora da UFG, 1996. 67p.

UFG, **Plano de Reestruturação e expansão da** (2008-2012). Goiânia: novembro, 2007.

UFMG. - **Relatório de Gestão Exercício 2018**. Disponível em https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/UFMG_Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2018.pdf. Acesso em 29/08/2019.

VELHO, Léa. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, no 26, jan./abr. 2011, p. 128-153.

WEINBERG, Alvin M. Science and trans-science. In: **Minerva**, 10, 11p., 1972. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bf6d/13516008d18852a69c3ccb7f325757e8180f.pdf>. Acesso em 16/10/2017.

WEST, Ben C.; DRAKE, David; LONDO, Andy. Extension: A Modern-Day Pony Express? In: **Journal of Extension**(JOE), Volume 47 Number 2, Article Number 2COM1, April 2009. Disponível em: www.joe.org. Acesso em 04/05/2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Col. Os Pensadores – trad.: José Carlos Bruni), 2000.

ZICA, Ronaldo Fonseca. Estratégias de articulação e integração com instituições de ensino superior. In: **Encontro de Coordenadores Estaduais do Projeto Rondon**, 8., 1981. Acervo CIDARQ/UFG.

ZILLER, Marialzira Cavalcante. Apresentação. **Revista de Extensão Universitária**, Ano I, n. 1, 1997.

ZURBRIGGEN, Cristina. Governance a Latin America perspective. In: **Policy and Society**, 33:4, 345-360, DOI: 10.1016/j.polsoc.2014.10.004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1016/j.polsoc.2014.10.004>. Acesso em 04/03/2019.

8. ANEXOS

Anexo 01: Dados do Sistema de Extensão e Cultura UFG de 2006 a 2016

Tabela 1- Número de ações cadastradas

Ano	Total
2006	371
2007	590
2008	700
2009	1062
2010	1311
2011	1510
2012	1695
2013	1885
2014	1998
2015	2081
2016	2464

Fonte: Sistema de Informações de Extensão e Cultura-SIEC/UFG

Tabela 2- Discente participantes de ações de extensão (graduação, pós-graduação lato e stricto sensu)

Ano	Graduação	Pós-graduação lato	Pós-graduação stricto	Total
2006	2524	6	144	2674
2007	2613	33	71	2717
2008	2757	69	139	2965
2009	4637	164	284	5085
2010	5048	77	327	5452
2011	4840	84	344	5268
2012	4484	104	482	5070
2013	4800	122	576	5498
2014	5726	151	787	6664
2015	5340	122	914	6376
2016	7430	357	1243	9030

Fonte: Sistema de Informações de Extensão e Cultura-SIEC/UFG

Tabela 3- Número de servidores técnicos participantes em ações de extensão

Ano	Coordenador/Membro
2006	362
2007	875
2008	833
2009	1407
2010	1482
2011	1549
2012	717
2013	779
2014	1069
2015	990
2016	1414

Fonte: Sistema de Informações de Extensão e Cultura-SIEC/UFG

Tabela 4- Docente participantes em ações de extensão (coordenador e/ou membro)

Ano	Coordenador/Membro
2006	1207
2007	1608
2008	1618
2009	2279
2010	2577
2011	2946
2012	2845
2013	3271
2014	4328
2015	3952
2016	4611

Fonte: Sistema de Informações de Extensão e Cultura-SIEC/UFG

Anexo 2 – Autorização para pesquisa documental

Goiânia, 19 de dezembro de 2016.

À Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás
Profª, Giselle Ottoni

Prezada Pró-Reitora

Encaminho este em complemento à conversa que tivemos em setembro último, quando tratamos, em seu gabinete, sobre meu plano de coleta de dados para o projeto de pesquisa de doutorado.

À oportunidade informei a V. Sª. sobre o redirecionamento que conferi ao projeto, bem como as razões dessa redefinição. Nesse novo projeto pretende-se realizar um mapeamento do desenvolvimento da Extensão na UFG, de 2006 a 2016, tendo como eixo norteador as políticas públicas para a Extensão. Ainda naquele encontro, solicitei autorização e tive retorno afirmativo de V. Sª. para realizar coleta de dados sobre a extensão no ambiente físico e virtual da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

Nesse sentido e para a consecução do meu projeto de pesquisa (que segue em anexo), reitero a necessidade de ter acesso aos documentos e literatura informados em anexo, para consulta sobre a evolução da Extensão na UFG nos últimos dez anos. Nesta oportunidade, encaminho também (em anexo) os dados necessários nesta fase inicial, para que possam ser pesquisados no SIEC via CERCOMP. Pretendo iniciar a pesquisa documental e literária a partir do mês de janeiro de 2017 na PROEC. Pode ser assim?

Mais uma vez agradeço a colaboração para minha pesquisa e espero contribuir com a UFG realizando um estudo o mais completo possível sobre a extensão em nossa Universidade.

Atenciosamente,



Zenilde Nunes Batista
Secretária Executiva/UFG
Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade
PPGCTS/UFSCar

RECEBEMOS
Em 20/12/16
Jacob Pupo
nome por extensão

Anexo à solicitação de 19/12/2016

Material a ser consultado na PROEC

Publicações, revistas de extensão; documentos (ofícios, editais, comunicados) cujo conteúdo se refira a ações do governo (através do MEC, SESu e outros) direcionadas ao fomento da extensão, bem como documentos da PROEC em resposta a eles; documentos da UFG referentes a editais PROBEC/PROVEC e bolsas de extensão.

Dados anuais solicitados a serem extraídos do Sistema de Informação de Extensão e Cultura (a partir de 2006).

1. número de ações cadastradas;
2. número de ações cadastradas e contempladas em editais de fomento
3. número de docentes da Instituição envolvidos em ações de extensão;
4. número de docentes da Instituição que coordenam ações de extensão;
5. número de discentes participantes em ações de extensão;
 - 5.1. alunos de graduação participantes em ações de extensão
 - 5.2. alunos de pós-graduação participantes em ações de extensão
6. público-alvo externo alcançado em ações de extensão
7. número de ações inscritas para editais PROEXT
8. número de ações contempladas em editais PROEXT
9. número de servidores técnicos participantes em ações de extensão
 - 9.1. número de servidores técnicos coordenadores em ações de extensão

Goiânia, 15 de Maio de 2017.

Informo, para os devidos fins, que Zenilde Nunes Batista, servidora da Pró-Reitoria de Extensão e cultura, afastada para cursar doutorado, está autorizada a ter acesso aos documentos relativos à extensão da PROEC, para análise e fins de pesquisa.



Giselle Ferreira Ottoni Candido
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Anexo 3 – Ata da Frente Acadêmica Pró-Ensino Federal

no e Juacy.

Principalmente, criou-se uma comissão composta dos universitários Orlando de Lencastre e Osmar Nogueira com o fim de se entender com o diretor do Diário da Tarde no sentido de conseguir uma coluna daquela jornal, destinada às nossas publicações semanais.

Por, Juacy Batista Condellio, nada mais havendo a tratar, lavrei a presente, que lida e achada conforme, será assinada por mim, pelo presidente e por todos os presentes.

Goiania, 14 de junho de 1958.

Secretários:

Principal: Dolores

Segundo assinaturas:

Orlando Ferreira de Castro

Albuquerque

Alto Ribeiro de Aguiar

Quis Juzaga e Silva

Albuquerque

Edm Carvalho

Ata da Sessão de Encerramento da Frente Acadêmica Pró-Ensino Federal

Aos 28 dias do mês de maio de Hum mil, Novecentos e Sessenta e um, realizou-se a sessão solene de encerramento da Frente Acadêmica Pró-Ensino Federal, na sede da União Estadual dos

Estudantes, à Avenida Arcaçueira, seguiu com sua 9.

Os nove horas e quarenta e cinco minutos, deu-se início à Reunião, notando-se a presença dos seguintes pessoas: Prof. Dr. Coleman Natal e Silva, Magnífico Reitor da Universidade Federal de Goiás, Deputado Gerson de Costa Costa, Dr. Sebastião Balduino de Souza, Aurélio Alves Tolentino, D. Leolina Alves Tolentino, Juacy Batista Cordeiro, João Neder, Carlos de Souza, além de numerosa assistência.

Com a palavra, o Presidente da Frente, Sebastião Balduino de Souza, falou do sentido da reunião, indicando, em seguida, para fazer uma dissertação sobre o histórico da entidade, que agora se extingue, o Dr. João Neder. Este, com palavras eloquentes e significativas, relatou as atividades da Frente, ^{que enfrentando} ~~de~~ as oposições e dificuldades, solicitando o esforço de uma pleiade de jovens, que não pouparem esforços no sentido de que se concretizasse o objetivo colimado: a criação da Universidade Federal de Goiás. Evocou o nome do saudoso colega Manoel Tolentino, um dos mais ardorosos batalhadores da Frente e um dos seus fundadores. Fez, ainda, o significado da luta empreendida pelo Deputado Gerson Costa por Dr. Coleman Natal e Silva e pelo Ex-Presidente da República, em favor da criação da Universidade Fe-

decal de Goiás. ?

Em seguida, usou a palavra o deputado Geerson de Costa Costa, que, de maneira objetiva e inteligente, fez considerações sobre o sentido de uma Universidade, e a sua significação para o progresso cultural e científico do Estado de Goiás.

Logo depois, fez uso da palavra o Magnífico Reitor da Universidade Federal, Professor Dr. Coleman Ketal e Silva, e, numa demonstração de conhecimento dos problemas relativos ao ensino, falou-nos dos seus propósitos à Frente da Universidade Federal de Goiás. Registrou a inestimável colaboração do Deputado Geerson de Costa em favor da luta educativa pela criação da nossa Universidade, agrominando-o de líder de todo o movimento. Com palavras repletas de sentimento e de paz, prestou uma homenagem ao falecido colega Manuel Talenteiro, na pessoa de seus proponentes. Continuando, fez-nos votos de que esta providenciando a organização da Associação Universitária Federal, que preservará os ideais que nos inspiraram nessa luta pela criação da Universidade Federal de Goiás.

Em seguida, usou a palavra o Presidente da Frente, Dr. Sebastião Baldruino de Souza, fazendo ligeiros comentários sobre a frente que ora se vertiginosamente organiza e proponente do colega Manuel

Telectino um quadro com a sua fotografia, que ficaria exposto numa das salas da Reitoria, através por encomenda e presente grátis.

Nada mais havendo a considerar sobre a presente lista, que, assim como a lista anterior, é pelo telectino, si-lo-i tambem por todo o presente.

Salvador
Juracy Batista Cordeiro

José Nider
(V. de Almeida)

Castro e Almeida
Leopoldo Corcino Tolentino

Paulo de Oliveira
Antônio Filipe de Figueiredo

Luiz Laquias Tedesco
Agostinho Ferreira

Estor Cavalho
Maira Batista Cordeiro
Venus Bideanjan

Luiz Gabriel Maia
Alina Espindola Cardoso
Carmem Maria

Fernanda de Faria
Walderez Garcia Romão
Carmem Dolores Furtado Jampaub

José Delacruz Dias Ferreira
Alfredo Klinge

Severino de Almeida
Major Carlos Castes
Orlando Ferreira de Castro

Anexo 4 – Convênio Firminópolis

BR UFG UFG.0.ADG GEST 25/21

7



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CONTRATOS — CONVÊNIOS — ACORDOS — AJUSTES — ETC

NÚMERO DO PROCESSO-UFG

NOME DA(S) OUTRA(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) CONVENIENTE(S)
PREFEITURA MUNICIPAL DE FIRMINÓPOLIS /
UFG.

OBJETIVOS DO CONVÊNIO

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS E ATIVIDADES DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ATRAVÉS DO
CRUTAC.

ÓRGÃO OU UNIDADE DA UFG A SER EXECUTOR OU
INTERVENIENTE

PROF.^a MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO

NÚMERO E DATA DO PARECER DA PROCURADORIA JU-
RÍDICA DA UFG

NOME DO ÓRGÃO COLEGIADO DA UFG QUE APROVOU
E DATA DA REUNIÃO

DATA DO DIÁRIO OFICIAL QUE PUBLICOU O TERMO

NÚMERO E DATA DO OFÍCIO ENCAMINHANDO CÓPIA
À SECRETARIA GERAL DO MEC

CÓPIA DESTINADA A:

- SECRETARIA DA REITORIA
 COPLAN
 DEPTº. DE CONTABILIDADE E FINANÇAS
 SERVIÇO DE RELAÇÕES PÚBLICAS (p/public)
 SECRETARIA GERAL DO MEC

DATA DO TÉRMINO DO CONVÊNIO:

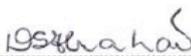


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Coordenadoria de Planejamento

MEMORANDO
N.º 31/81
Goiânia, 22. / . 01. / 81.

1º Termo de Aditamento

<input checked="" type="checkbox"/> CONVÊNIO	<input type="checkbox"/> CONTRATO	<input type="checkbox"/> ACORDO	<input type="checkbox"/> AJUSTE
INSTITUIÇÕES CONVENIENTES PREFEITURA MUNICIPAL DE FIRMINÓPOLIS/UFG			
OBJETIVOS DO CONVÊNIO Prestação de serviços e atividades de Extensão Universitária, através do CRUTAC.			
EXECUTOR DO CONVÊNIO Prof. ^a Maria do Rosário Cassimiro			
DATA DO DIÁRIO OFICIAL QUE PUBLICOU O TERMO			
<input type="checkbox"/> CÓPIA DESTINADA A:			
<input checked="" type="checkbox"/> <u>Secretaria da Reitoria</u>			
<input type="checkbox"/> Departamento de Contabilidade e Finanças			
<input type="checkbox"/> Assessoria de Imprensa e Relações Públicas (p/ publicar)			
<input type="checkbox"/> Procuradoria Jurídica			
<input type="checkbox"/> Secretaria Geral do MEC			
<input type="checkbox"/> Secretaria do Colegiado			
<input type="checkbox"/> Unidade ou Órgão interessado			
<input type="checkbox"/> Parte Contratante			


.....
DENISE SODRÉ ABRAHÃO

Imprensa da UFGO

Mod. 01 - 16

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Of. nº 067/81

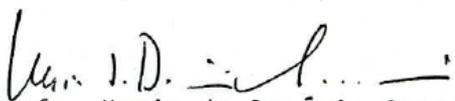
Em, 15.01.81

Da: Pró-Reitora de Extensão
Ao: Coordenador de Planejamento da UFG
Bel. RONALDO PEDRO DE BRITO
Assunto: Encaminhamento (Faz)

Senhor Coordenador:

Através do presente encaminhamos a V.S.a, em anexo, cópia do Primeiro Termo Aditivo do Convênio celebrado em 31.12.79, entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Firminópolis-GO, visando a prestação de serviços e atividades de extensão universitária, através do CRUTAC.

Ao ensejo, reiteramos a V.S.a nossos protestos de estima e apreço.


Profa. Maria do Rosário Cassimiro

PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO CON-
VÊNIO CELEBRADO EM 31.12.79 ,
ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GOIÁS E A PREFEITURA MUNICI-
PAL DE FIRMINÓPOLIS-GO, VISAN-
DO A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS E
ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVER-
SITÁRIA, ATRAVÉS DO CRUTAC (CEN-
TRO RURAL UNIVERSITÁRIO DE TREI-
NAMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA).

Ao 1^o dia do mês de janeiro de 1981, na
cidade de Goiânia, Estado de Goiás, a UNIVERSIDADE FEDE-
RAL DE GOIÁS, doravante denominada simplesmente UNIVERSI-
DADE, neste ato representada pelo seu Reitor Prof. JOSÉ
CRUCIANÓ DE ARAÚJO e a PREFEITURA MUNICIPAL DE FIRMINÓPO-
LIS-GO, doravante denominada simplesmente PREFEITURA, nes-
te ato representada pelo seu Prefeito Municipal Sr. ARÍSIO
MORATO, devidamente autorizado pela Câmara Municipal, a-
través da Lei nº 335 e havendo interesse das partes em
sua prorrogação, de acordo com a CLÁUSULA QUARTA do Convê-
nio assinado em 31.12.79, resolveram celebrar o presente
Termo Aditivo, com a finalidade de alterar, a CLÁUSULA
TERCEIRA e a CLÁUSULA QUARTA do referido Convênio, confor-
me segue:

CLÁUSULA TERCEIRA - A PREFEITURA destinará,
durante a vigência do presente Termo Aditivo, Cr\$ 20.00000
(Vinte mil cruzeiros) mensais, do Fundo de Participação
dos Municípios e mais 50 (cinquenta) litros de gasolina ,
por semana, como contra-partida pelos serviços realiza-
dos pela Universidade.

Parágrafo Único - A Tesouraria Municipal
efetuará o repasse mensalmente, à UNIVERSIDADE.

CLÁUSULA QUARTA - O presente Termo Aditivo
prorroga o prazo do Convênio assinado em 31.12.79 por '

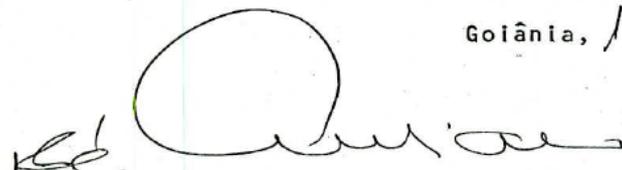


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

mais 01 (hum) ano, a contar da data de assinatura deste instrumento.

Desse modo, ratificando as demais Cláusulas e condições do Convênio ora aditado, assinam o presente Termo Aditivo, com as testemunhas abaixo, passando este documento a fazer parte integrante e complementar do citado Convênio.

Goiânia, 1^o de janeiro de 1980

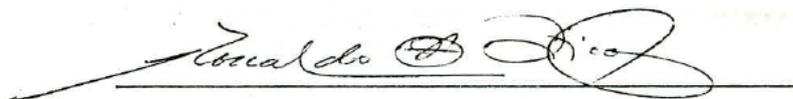
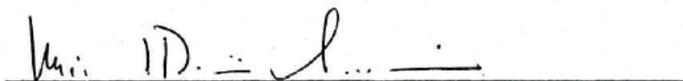


Prof. José Cruciano de Araújo
Reitor



Sr. Arísio Morato
Prefeito

Testemunhas:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Of. nº 067/81

Em, 15.01.81

Da: Pró-Reitora de Extensão
Ao: Coordenador de Planejamento da UFG
Bel. RONALDO PEDRO DE BRITO
Assunto: Encaminhamento (Faz)

Senhor Coordenador:

Através do presente encaminhamos a V.S.a, em anexo, cópia do Primeiro Termo Aditivo do Convênio celebrado em 31.12.79, entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Firminópolis-GO, visando a prestação de serviços e atividades de extensão universitária, através do CRUTAC.

Ao ensejo, reiteramos a V.S.a nossos protestos de estima e apreço.


Prof. Maria do Rosário Cassimiro

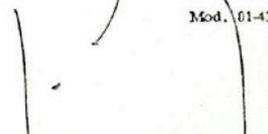
PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO CONVENIO CELEBRADO EM 31.12.79 , ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E A PREFEITURA MUNICIPAL DE FIRMINÓPOLIS-GO, VISANDO A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS E ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ATRAVÉS DO CRUTAC (CENTRO RURAL UNIVERSITÁRIO DE TREINAMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA).

Ao 1^o dia do mês de janeiro de 1981, na cidade de Goiânia, Estado de Goiás, a UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, doravante denominada simplesmente UNIVERSIDADE, neste ato representada pelo seu Reitor Prof. JOSÉ CRUCIANÓ DE ARAÚJO e a PREFEITURA MUNICIPAL DE FIRMINÓPOLIS-GO, doravante denominada simplesmente PREFEITURA, neste ato representada pelo seu Prefeito Municipal Sr. ARÍSIO MORATO, devidamente autorizado pela Câmara Municipal, através da Lei nº 335 e havendo interesse das partes em sua prorrogação, de acordo com a CLÁUSULA QUARTA do Convênio assinado em 31.12.79, resolveram celebrar o presente Termo Aditivo, com a finalidade de alterar, a CLÁUSULA TERCEIRA e a CLÁUSULA QUARTA do referido Convênio, conforme segue:

CLÁUSULA TERCEIRA - A PREFEITURA destinará, durante a vigência do presente Termo Aditivo, Cr\$20.00000 (Vinte mil cruzeiros) mensais, do Fundo de Participação dos Municípios e mais 50 (cinquenta) litros de gasolina, por semana, como contra-partida pelos serviços realizados pela Universidade.

Parágrafo Único - A Tesouraria Municipal efetuará o repasse mensalmente, à UNIVERSIDADE.

CLÁUSULA QUARTA - O presente Termo Aditivo prorroga o prazo do Convênio assinado em 31.12.79 por

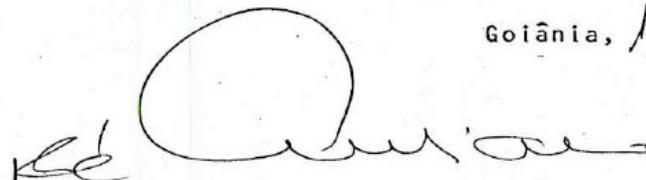


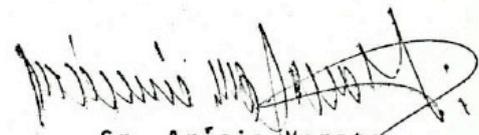
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

mais 01 (hum) ano, a contar da data de assinatura deste instrumento.

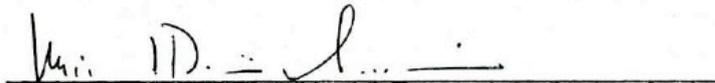
Desse modo, ratificando as demais Cláusulas e condições do Convênio ora aditado, assinam o presente Termo Aditivo, com as testemunhas abaixo, passando este documento a fazer parte integrante e complementar do citado Convênio.

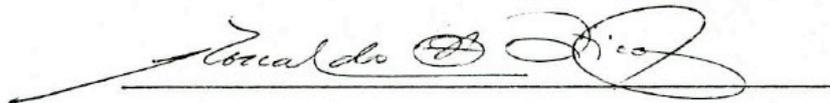
Goiânia, 1^o de janeiro de 1980


Prof. José Cruciano de Araújo
Reitor


Sr. Arísio Morato
Prefeito

Testemunhas:





Anexo 5 – Convênio Jataí

BR UFG UFG. O. ADG GEST 25/18

10



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CONTRATOS — CONVÊNIOS — ACORDOS — AJUSTES — ETC

NÚMERO DO PROCESSO-UFG

NOME DA(S) OUTRA(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) CONVENENTE(S)
FUNDAÇÃO AÇÃO SOCIAL DO PALÁCIO DO
GOVERNO/UFG.

OBJETIVOS DO CONVÊNIO

ESTABELECE A COLABORAÇÃO MÚTUA ENTRE A
UFG E A FUNDAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO E NO DE
SENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA CIDADE DE JATAÍ, EST
DO DE GOIÁS.

ÓRGÃO OU UNIDADE DA UFG A SER EXECUTOR OU
INTERVENIENTE

Prof.^a MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO

NÚMERO E DATA DO PARECER DA PROCURADORIA JU-
RIDICA DA UFG

NOME DO ÓRGÃO COLEGIADO DA UFG QUE APROVOU
E DATA DA REUNIÃO

DATA DO DIÁRIO OFICIAL QUE PUBLICOU O TERMO

NÚMERO E DATA DO OFÍCIO ENCAMINHANDO CÓPIA
A SECRETARIA GERAL DO MEC

CÓPIA DESTINADA A:

- SECRETARIA DA REITORIA
 COPLAN
 DEPTº. DE CONTABILIDADE E FINANÇAS
 SERVIÇO DE RELAÇÕES PÚBLICAS (p/public)
 SECRETARIA GERAL DO MEC

DATA DO TÉRMINO DO CONVÊNIO:



<input checked="" type="checkbox"/> CONVÊNIO	<input type="checkbox"/> CONTRATO	<input type="checkbox"/> ACORDO	<input type="checkbox"/> AJUSTE
INSTITUIÇÕES CONVENIENTES FUNDAÇÃO AÇÃO SOCIAL DO PALÁCIO DO GOVERNO/UFG			
OBJETIVOS DO CONVÊNIO Estabelecer a colaboração mútua entre a UFG e a FUNDAÇÃO na implantação e no desenvolvimento de atividades de Extensão Universitária na cidade de Jataí, Estado de Goiás.			
EXECUTOR DO CONVÊNIO Prof. ^a Maria do Rosário Cassimiro			
DATA DO DIÁRIO OFICIAL QUE PUBLICOU O TERMO			
<input type="checkbox"/> CÓPIA DESTINADA A: <input checked="" type="checkbox"/> <u>Secretaria da Reitoria</u> <input type="checkbox"/> Departamento de Contabilidade e Finanças <input type="checkbox"/> Assessoria de Imprensa e Relações Públicas (p/ publicar) <input type="checkbox"/> Procuradoria Jurídica <input type="checkbox"/> Secretaria Geral do MEC <input type="checkbox"/> Secretaria do Colegiado <input type="checkbox"/> Unidade ou Órgão interessado <input type="checkbox"/> Parte Contratante			

Denise Sodré Abrahão
 DENISE SODRÉ ABRAHÃO

Imprensa da UFGO

Mod. 01 - 16

comunidades atingidas, com base em uma filosofia de ação comunitária.

CLÁUSULA SEGUNDA - Da competência da UNIVERSIDADE

Compete à UNIVERSIDADE:

2.

- I - responsabilizar-se pelo planejamento, coordenação e execução das atividades compatibilizando-as com as necessidades e potencialidades de participação das comunidades, tendo em vista as conveniências didáticas e curriculares dos vários cursos ministrados pela UNIVERSIDADE e a integração desta no processo de desenvolvimento da Região;
- II - promover a compatibilização dos currículos escolares com os projetos e atividades a serem desenvolvidos;
- III - regulamentar a participação dos corpos docente e discente nas atividades programadas;
- IV - selecionar e treinar o pessoal dos corpos docente e discente que participará das atividades;
- V - exercer, através de docentes qualificados, a preceptoria dos estagiários dos diversos cursos;
- VI - estimular e viabilizar a efetiva participação da comunidade em todas as fases do trabalho;
- VII - acompanhar e avaliar, ao nível das competências didáticas, técnicas e administrativas das Unidades de Ensino e da Pró-Reitoria de Extensão, os trabalhos desenvolvidos, frente aos objetivos propostos;
- VIII - alocar recursos financeiros, físicos e humanos, através da Pró-Reitoria de Extensão, para atender as necessidades de pleno funcionamento das atividades;

- IX - realizar, através da Pró-Reitoria de Extensão, mediante concurso de representantes da FUNDAÇÃO, levantamentos, auditagens e avaliações, previstas em Lei, que se tornem necessárias aos interesses das partes conveniadas;
- X - prestar à FUNDAÇÃO informações que ensejem melhor alcance dos objetivos do programa de trabalho;
- XI - permitir, na medida de suas possibilidades, a participação de pessoal docente ou administrativo, nos serviços da Fundação, sem prejuízo de seus vencimentos e demais vantagens, para atuação em função deste Convênio.

CLÁUSULA TERCEIRA - Da competência da FUNDAÇÃO

ÇÃO

Compete à FUNDAÇÃO:

- I - repassar à UNIVERSIDADE a importância de CR\$33.736.000,00 (Trinta e três milhões, setecentos e trinta e seis mil cruzeiros) para movimentação em função deste Convênio, em conformidade com o Programa e o Plano de Aplicação nele inseridos que a este instrumento se incorporam, sem necessidade de transcrição;
- II - reajustar, anualmente, os recursos financeiros de que trata o inciso I desta Cláusula, de acordo com as partes, mediante revisão e/ou reprogramação das atividades que serão procedidas pela Universidade;

- III - propiciar à UNIVERSIDADE, quando comprovadamente necessárias instalações para sediar as atividades objeto deste Convênio;
- IV - permitir, na medida de suas possibilidades, a participação de pessoal docente, técnico ou administrativo, nos Serviços da UNIVERSIDADE, sem prejuízo de seus vencimentos e demais vantagens, para atuação em função deste Convênio.

Parágrafo único - os recursos de que tratam os incisos I e II desta Cláusula serão depositados em tempo hábil, no Banco do Brasil S/A, Agência da Rua 3, Centro, Goiânia, em conta vinculada ao Convênio, em nome da "Universidade Federal de Goiás/Fundação Ação Social do Palácio do Governo".

CLÁUSULA QUARTA - Da execução

Este Convênio será executado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNIVERSIDADE, através do seu Titular efetivo.

CLÁUSULA QUINTA - Do aditamento

As alterações ou revisões dos objetivos e obrigações estabelecidas neste Convênio deverão ser formalizadas mediante a lavratura de Termo Aditivo.

CLÁUSULA SEXTA - Da rescisão

O presente Convênio poderá ser rescindido de comum acordo com as partes, mediante aviso prévio de noventa (90) dias ou por inadimplemento de quaisquer das obrigações nele assumidas.

CLÁUSULA SÉTIMA - Do prazo

Este Convênio vigorará pelo prazo de cinco (5) anos a contar da data da sua assinatura, podendo ser prorrogado a critério das partes convenientes.

CLÁUSULA OITAVA - Do foro

As gestões decorrentes do presente Convênio serão resolvidas conforme dispõe o artigo 205 da Constituição Federal.

Goiânia, 19 de Dezembro de 1980



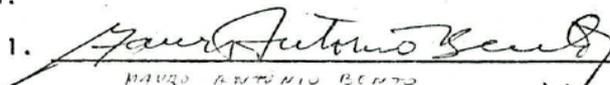
Prof. JOSÉ CRUCIANO DE ARAÚJO
Reitor da Universidade Federal de Goiás



Dra. MARIA BAIA PEIXOTO VALADÃO

Presidente da Fundação Ação Social do Palácio do
Governo do Estado de Goiás

TESTEMUNHAS:

1. 
MAURO ANTONIO BENTO

2. 

Profa. Maria do Rosário Casstmitro

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
CONVÊNIO UFG/AÇÃO SOCIAL DO PALÁCIO DO GOVERNO

PROGRAMA: CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ

- PROJETOS: 1. Complementação da implantação física do Campus Avançado de Jataí.
2. Desenvolvimento de Comunidade/Jataí e municípios circunvizinhos.

OBJETIVOS: Projeto 1

Adquirir e reformar o antigo prédio do Internato Feminino do Instituto Samuel Graham de Jataí, que virá complementar as instalações doadas pela Prefeitura daquela cidade à UFG, bem como equipá-las, visando o pleno funcionamento do Campus.

Projeto 2

Ministrar cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Química e Física formando recursos humanos para a região.

Promover o desenvolvimento de atividades de estágios curriculares multiprofissionais e compatibilizados com as necessidades das comunidades integrantes do plano de Extensão Universitária.

Colaborar com o processo de desenvolvimento comunitário, através de trabalho integrado.

Dotar a comunidade de biblioteca técnico-científica.

DESCRIÇÃO: Projeto 1

O Projeto será executado, quanto a meta de reforma de acordo com as especificações do ETA (Escritório Técnico de Administração da UFG) e quanto aos equipamentos conforme especificações da Pró-Reitoria de Extensão.

Projeto 2

O Projeto será operacionalizado por professores que ministrarão os cursos e por equipes mensais de alunos em fase de conclusão de curso que, mediante orientação e planejamento executarão o trabalho elaborado.

89

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
CONVÊNIO UFG/AÇÃO SOCIAL DO PALÁCIO DO GOVERNO

RESULTADOS VISADOS: Projeto 1

Ampliação das ações extensionistas da UFG em Jataí, bem como oferecimento de melhores condições de trabalho aos professores e estagiários. Propiciamento de bases para o desenvolvimento sócio cultural da comunidade de Jataí e sua região de influência.

Projeto 2

Melhoria do ensino de 1º e 2º graus, ampliação de ações sócio-educativas, assistência a criadores e agricultores, apoio jurídico à população carente, melhoria das condições de saúde, moradia da população e da infraestrutura urbana.

JUSTIFICATIVAS: Projeto 1

A aquisição e ampliação de sede própria para o funcionamento do Campus Avançado de Jataí possibilitará à Universidade instalar-se, com raízes sólidas, em um município estrategicamente situado no Sudoeste goiano, e através dessa base interiorizada, estender gradativamente, os seus serviços de extensão, ensino e pesquisa, àquela região.

Projeto 2

O ensino de 1º e 2º graus vem merecendo do MEC uma atenção especial, devido a evasão e ao alto índice de repetência escolar. Com a formação de professores licenciados pretende-se contribuir para a redução desses índices.

Os estágios curriculares tornam-se mecanismos operacionais eficazes para a concretização da abertura da Universidade no sentido de contribuir com o desenvolvimento das comunidades, ao mesmo tempo em que nelas busca subsídios para a re-alimentação do sistema universitário.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

CONVÊNIO UFG/AÇÃO SOCIAL DO PALÁCIO DO GOVERNO

94

PLANO DE APLICAÇÃO DOS RECURSOS

ELEMENTOS	COMPLEMENTAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ	DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE-JATAÍ E MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS
3.1.3.1	<i>obras</i> 700.000	1.161.000
3.1.3.2	<i>obras</i> 100.000	1.000.000
4.1.1.0	<i>obras</i> 6.000.000	-
4.1.2.0	<i>compra de</i> 20.000.000	1.500.000
3.1.2.0	<i>compra de</i> -	3.075.000
3.2.5.4	<i>transporte</i> -	200.000
TOTAL	26.800.000	6.936.000

DISCRIMINAÇÃO ELEMENTOS	ALTERNATIVAS DE GASTO	PROJETOS (Vide perfis em anexo)
3.1.3.1 <i>obras</i>	1.861.000	Projetos 1 e 2
3.1.3.2 <i>obras</i>	1.100.000	Projetos 1 e 2
4.1.1.0 <i>obras</i>	6.000.000	Projeto 1
4.1.2.0 <i>compra de</i>	21.500.000	Projetos 1 e 2
3.1.2.0 <i>compra de</i>	3.075.000	Projeto 2
3.2.5.4 <i>transporte</i>	200.000	Projeto 2
TOTAL GERAL	33.736.000	

IMPRENSA DA U.F.G.

Mod. 06-43

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO PROGRAMA DO ESTADO

CONJUNTO DE DECISÃO

1) ÓRGÃO		COD:	3)
5) UNIDADE ORÇAMENTÁRIA		COD:	4)
6) FUNÇÃO		COD:	6)
7) PROGRAMA		COD:	8)
9) SUB-PROGRAMA		COD:	10)
11) ATIVIDADE / PROJETO	IMPLANTAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ	COD:	12)

15) OBJETIVOS - Adquirir e reformar o antigo prédio do Internato Feminino do Instituto Samuel Graham de Jataí, que virá complementar as instalações doadas pela Prefeitura daquela cidade a UFG, visando o pleno funcionamento do Campus.

- Equipar as instalações que visam ao funcionamento do Campus Avançado de Jataí.

16) DESCRIÇÃO O Projeto será executado, quanto a meta de reforma de acordo com as especificações do ETA (Escritório Técnico de Administração) da UFG e quanto aos equipamentos conforme especificações da Pró-Reitoria de Extensão.

17) RESULTADOS VISADOS

- Ampliação das ações extensionistas da UFG em Jataí;
- oferecimento de melhores condições de trabalho aos professores e estagiários;
- propiciamento de bases para desenvolvimento sócio-cultural da comunidade de Jataí e sua região de influência.

18) JUSTIFICATIVA - Este projeto pretende complementar a estrutura física da UFG em Jataí, visando a implementação dos programas de extensão da Universidade, propiciando condições de trabalho aos professores e estagiários, buscando o desenvolvimento da comunidade.

(20) DISCRIMINAÇÃO (ELEMENTOS)	(19) ALTERNATIVAS DE GASTO	
	(21) I	(22) CR 3 III
	(23) 3 1 3 1	700.000
(23) 3 1 3 2	100.000	
(23) 4 1 1 0	6.000.000	
(23) 4 1 2 0	20.000.000	
(23)		
(23)		
(23)		
(23)		
(23) TOTAL	26.800.000	

(24) OBSERVAÇÕES

(25) NOME: Profª. Maria do Rosário Cassimiro	(26) ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: 

11/P

CONJUNTO DE DECISÃO

2) ORGÃO		COD:	2)
3) UNIDADE ORÇAMENTÁRIA		COD:	4)
5) FUNÇÃO		COD:	6)
7) PROGRAMA		COD:	8)
9) SUB-PROGRAMA		COD:	10)
11) ATIVIDADE / PROJETO	Desenvolvimento de Comunidade - Jataí e Municípios circunvizinhos	COD:	12)

15) OBJETIVOS - Ministrar cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Química e Física formando recursos humano para a região;
 - promover o desenvolvimento de atividades de estágios curriculares multiprofissionais e compatibilizados com as necessidades das comunidades integrantes do plano de Extensão Universitária;
 - colaborar com processo de desenvolvimento comunitário, através de trabalho integrado;
 - Promover as comunidades de desenvolvimento
 - Dotar o Campus de biblioteca.

16) DESCRIÇÃO - O Projeto será operacionalizado por professores que ministrarão os cursos e por equipes mensais de alunos em fase de conclusão de curso que, mediante orientação e planejamento conjunto, executarão o plano de trabalho elaborado;
 - o Projeto terá como base física o Campus Avançado de Jataí, cuja ação se estenderá aos municípios de sua região de influência.

17) RESULTADOS VISADOS - Melhoria do ensino de 1º e 2º graus;
 - ações sócio-educativas ampliadas;
 - saúde da população melhoradas;
 - criadores e agricultores assistidos;
 - assistência jurídica à população carente;
 - melhoria das condições de moradia da população;
 - melhoria das condições de infra-estrutura urbana.

18) JUSTIFICATIVA - O ensino de 1º e 2º graus vem merecendo do MEC uma atenção especial, devido a evasão e ao alto índice de repetência escolar. Com a formação de professores licenciados pretende-se contribuir para a redução desses índices.
 - Os estágios curriculares tomam-se mecanismos operacionais eficazes para a concretização da abertura da Universidade no sentido de contribuir com o desenvolvimento das comunidades, ao mesmo tempo em que nelas busca subsídios para a retro-alimentação do próprio sistema universitário.

(18) DISCRIMINAÇÃO (ELEMENTOS)	(19) ALTERNATIVAS DE GASTO
	(21) I
	(22) CR\$ MIL
(23) 3.1.3.1	1.161.000
(24) 3.1.3.2	1.000.000
(25) 4.1.2.0	1.500.000
(26) 3.1.2.0	3.075.000
(27) 3.2.5.2	200.000
(28)	
(29)	
(30)	
(31)	
(32)	
(33)	
(34) TOTAL	6.936.000

(35) OBSERVAÇÕES

(36) NOME: Profª. Maria do Rosário Cassimiro	(37) ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
CARGO Pró-Reitora de Extensão da UFG	
(38)	