

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

WANESSA CRISTINA DE LACERDA LANDÓ

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

GOIÂNIA  
2017

WANESSA CRISTINA DE LACERDA LANDÓ

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Dissertação de Mestrado defendida no  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* -  
Mestrado em Serviço Social - da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás como requisito  
para a obtenção do título de Mestre em Serviço  
Social.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Faria

GOIÂNIA  
2017

L258i

Lando, Wanessa Cristina de Lacerda

A institucionalização da extensão universitária na  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)[ manuscrito]/  
Wanessa Cristina de Lacerda Lando.-- 2017.

121 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu  
em Serviço Social, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 89-93

1. Universidade Estadual de Goiás. 2. Extensão universitária.  
3. Universidades e faculdades - Corpo docente - Formação  
- Goiânia (GO). I.Faria, Sandra. II.Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás. III. Título.

**CDU: 378.4-044.22(043)**

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

WANESSA CRISTINA DE LACERDA LANDÓ

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

DISSERTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social  
defendida em 06 de abril DE 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sandra de Faria (Orientadora)

---

Profa. Dra. Maísa Miralva da Silva/ PUC Goiás (Membro)

---

Prof. Dr. José Adelson Cruz /UFG (Membro)

---

Profa. Dra. Maria José Rocha / PUC Goiás (Suplente)

**Dedico este trabalho a todo ser humano criado à imagem e semelhança de DEUS!**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelas infinitas misericórdias para comigo, permitindo-me chegar ao final de mais uma etapa em minha vida profissional desfrutando de alegria e saúde.

Aos meus familiares, pelo amor e carinho dispensados a mim, mesmo quando ausente, por causa dos estudos. Foram muitos os momentos difíceis que, juntos, conseguimos superar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos de Mestrado.

À Profa. Dra. Sandra de Faria, pela grande confiança demonstrada em meus ideais e pela rigorosa orientação e companhia no desvelar desta dissertação.

A todos os professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC Goiás, comprometidos e estimados, pela troca e acréscimo de conhecimentos em cada momento deste Curso.

À amiga Profa. Dra. Aracele Pinheiro Pales dos Santos, pelos momentos de apoio, interações, solidariedade e companheirismo. Sem dúvida, precisamos do outro para ser nós mesmos. A você, minha gratidão!

À amiga Profa. Andréa Kochhann Machado, pelas leituras, sugestões, troca de ideias. Essa liberdade e confiança no outro proporciona-nos crescimento.

Aos membros das bancas examinadoras de qualificação e defesa, Profa. Dra. Sandra de Faria, Profa. Dra. Máisa Miralva da Silva, Prof. Dr. José Adelson Cruz e Profa. Dra. Maria José Rocha, pelo exemplo de dedicação profissional e compromisso com a educação de qualidade.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG), em especial ao campus São Luís de Montes Belos, pela licença temporária concedida para a qualificação e pela contribuição na realização deste projeto, que valoriza minha carreira profissional.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>9</b>
<b>LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS</b> .....	<b>10</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>11</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I CONSTITUIÇÃO E HISTÓRIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 UEG: criação, expansão e interiorização</b> .....	<b>18</b>
<b>1.2 A UEG no momento da intensificação da globalização</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2.1 O histórico da criação da UEG, no contexto da reforma administrativa do Estado</b> .....	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>36</b>
<b>A Universidade no Brasil: breve histórico e desafios para a formação profissional</b> ...	<b>36</b>
<b>2.1 A Universidade brasileira: influência dos modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano</b> .....	<b>36</b>
<b>2.2 A extensão e a função social da universidade</b> .....	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO III UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO</b> .....	<b>56</b>
<b>3.1 Reflexões sobre a universidade, a UEG e a extensão universitária</b> .....	<b>56</b>
<b>3.2 A Extensão na UEG: concepções e modalidades institucionalizadas</b> .....	<b>66</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>94</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAAI – Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional  
Cear – Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
Demec – Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás  
Esefego – Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás  
Facea – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis  
Inep – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PrE – Pró Reitoria de Extensão  
UCG – Universidade Católica de Goiás  
UEE – União Estadual dos Estudantes  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
Uniana – Universidade Estadual de Anápolis



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das ações extensionistas na UEG .....	67
Quadro 2 – Ações extensionistas na UEG, por área de conhecimento.....	69
Quadro 3 – Ações extensionistas da UEG, na área de Ciências Exatas e da Terra .....	70
Quadro 4 – Áreas temáticas das Ciências Exatas e da Terra .....	70
Quadro 5 – Ações extensionistas na UEG, na área de Ciências Biológicas.....	71
Quadro 6 – Áreas temáticas das Ciências Biológicas.....	71
Quadro 7 – Ações extensionistas na UEG, na área das Engenharias .....	71
Quadro 8 – Áreas temáticas das Engenharias .....	72
Quadro 9 □ Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências da Saúde.....	72
Quadro 10 – Áreas temáticas das Ciências da Saúde .....	73
Quadro 11 □ Ações extensionistas na UEG, área das Ciências Agrárias .....	73
Quadro 12 – Áreas temáticas das Ciências Agrárias .....	74
Quadro 13 □ Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências Sociais Aplicadas.....	74
Quadro 14 – Áreas temáticas das Ciências Sociais Aplicadas .....	75
Quadro 15 □ Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências Humanas .....	75
Quadro 16 – Áreas temáticas das Ciências Humanas.....	76
Quadro 17 □ Ações extensionistas na UEG, na área da Linguagem, Letras e Artes.....	76
Quadro 18 – Áreas temáticas de Línguas, Letras e Artes .....	77
Quadro 19 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Exatas e da Terra.....	77
Quadro 20 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Biológicas	78
Quadro 21 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Engenharias .....	78
Quadro 22 – Síntese dos projetos de extensão da UEG, na área de Ciências da Saúde .....	79
Quadro 23 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Agrárias ...	79
Quadro 24 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Sociais Aplicadas .....	80
Quadro 25 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Humanas ..	80
Quadro 26 – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Linguística, Letras e Artes.....	81

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 – Síntese das ações extensionistas na UEG .....	68
---	----

## RESUMO

A dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, da PUC Goiás, resulta da pesquisa e estudos desenvolvidos sobre a temática da extensão universitária, com destaque para a reflexão sobre a educação superior no contexto da sociedade goiana e as particularidades da inserção social da Universidade do Estado de Goiás – UEG. O objeto de estudo recaiu sobre a institucionalização da extensão universitária da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa qualitativa compreendeu os estudos bibliográficos, a pesquisa documental e análise sobre a extensão da UEG em suas modalidades. A pesquisa documental e o inventário das temáticas predominantes nas atividades cadastradas como extensão resultou da coleta dos dados disponibilizados pelo sistema de gestão acadêmica da UEG, designado Plataforma Pegasus, referente ao período de 2015 a 2016. Os dados coletados sobre as ações de extensão na UEG foram problematizados, por um lado, no contexto educacional de predominância de tendências de mitigação de certa concepção de ensino aprendizagem focada na inclusão social, como conduto de conformação da educação e da universidade à transformação societária, no período de crise capital, acentuado a partir do final da década de 1970. Por outro, pela necessidade de aferir se a extensão na UEG volta-se predominantemente para atender as funções da Universidade de ensino e pesquisa, mitigando o alcance de sua inserção social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade, extensão universitária, formação docente, assistencialismo.

## **ABSTRACT**

The master's dissertation presented in the Stricto Sensu Post-Graduation Program in Social Work, from PUC Goiás, results from the research and studies developed on the theme of university extension, with emphasis on the reflection on higher education in the context of society in Goiás, and the particularities of the social insertion of the Universidade Estadual de Goiás - UEG. The object of study was the institutionalization of university extension of the Universidade Estadual de Goiás, learned by the inventory of the modalities of activities registered and developed in the years of 2015 and 2016. The qualitative research included bibliographical studies, documentary research and analysis about the extension actions of the UEG in its modalities. The documentary research and the inventory of the predominant themes in the activities registered as an extension resulted from the collection of the data made available by the academic management system of the UEG, called Pegasus Platform, for the period from 2015 to 2016. The data collected about the extension actions in the UEG were problematized, on the one hand, in the educational context of predominance of mitigation tendencies of a certain conception of learning, focused on social inclusion, as a conduit of conformation of education and university to the corporate transformation, during the period of capital crisis, accentuated from the end of the 1970s. On the other hand, the need to assess whether these extension actions in the UEG are predominantly focused on the functions of the university of teaching and research, mitigating the scope of its social insertion.

**KEYWORDS:** University, university extension, teacher, training, assistencialism.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da PUC Goiás, resulta de pesquisa e estudos desenvolvidos sobre a temática da extensão universitária, com destaque para a reflexão sobre a educação superior no contexto da sociedade goiana e as particularidades da inserção social da Universidade do Estado de Goiás (UEG). O objeto de estudo recaiu sobre a institucionalização da extensão universitária aprendida com base no inventário das modalidades de atividades cadastradas e desenvolvidas nos anos de 2015 e 2016 e exame da políticas acadêmicas e normatizações da instituição.

A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, compreendeu os estudos bibliográficos e a análise das ações de extensão da UEG em suas diferentes modalidades. A pesquisa documental e o inventário das temáticas predominantes nas atividades cadastradas como extensão consistiu na coleta dos dados disponibilizados pelo sistema de gestão acadêmica da UEG, designado Plataforma Pegasus, referente ao período de 2015 a 2016.

O interesse em investigar a extensão na UEG parte do pressuposto de que essa universidade apresenta características notadamente específicas em relação às demais instituições de ensino superior (IES) do estado de Goiás, em sua regionalidade, capilaridade e característica de multicampi. Como pontua Limonta (2009), a UEG é uma instituição de formação de professores, particularmente inserida em regiões interioranas do estado de Goiás.

Cabe observar que a investigação sobre a extensão universitária conduziu ao estudo mais amplo sobre a história da Educação, o que por sua vez levou à necessidade de aprofundamento sobre a universidade. Fávero (1977, p. 13) afirma que “a Universidade não tem só objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, mas também objetivos sociais, políticos e culturais”. Além das funções de ensino e pesquisa, a instituição é chamada também a assumir as atividades de extensão universitária. Essas exigências de aprofundamento, decorrentes da problematização do objeto de estudo, foram realçadas pela banca de qualificação, mediante recomendações e apreciações agora incorporadas à dissertação.

Nesse sentido, para a apreensão da concepção de universidade e extensão no contexto da UEG, indagou-se sobre qual é a concepção e prática da extensão universitária da instituição. Os dados coletados são problematizados, por um lado, no contexto educacional marcado pela predominância de tendências de mitigação de certa concepção de ensino-aprendizagem focada na inclusão social, como conduto de conformação da educação e da universidade às transformações societárias no período de crise do capital, acentuado a partir do fim da década de 1970. Por outro lado, houve a necessidade de aferir-se se a extensão da UEG volta-se predominantemente para atender às funções de uma universidade de ensino e pesquisa, o que, em caso positivo, inevitavelmente comprometeria o alcance de sua inserção social.

Para favorecer a compreensão do conceito de extensão universitária adotado na UEG, foi feito um mapeamento das ações extensionistas cadastradas no período de 2015 e 2016. Para subsidiar as interpretações e análises, buscou-se a compreensão do processo histórico de surgimento de universidades estrangeiras e brasileiras, entre estas a UEG, recorrendo-se também aos conceitos de extensão universitária formulados por teóricos renomados.

Em busca pela resposta ao problema da pesquisa e mediante a delimitação do estudo, chegou-se a uma nova indagação correlacionada: qual a concepção e/ou o lugar da extensão universitária na UEG? Essa questão, pela sua complexidade, demanda uma clara concepção de extensão para que se possa encontrar respostas. O que se infere, pelos dados levantados, é que a UEG institucionalizou a extensão universitária.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa compreenderam o levantamento de dados qualitativos, a revisão bibliográfica e documental e o estudo da extensão na trajetória institucional da UEG. A revisão das referências bibliográficas abrange autores, obras e documentos que fazem parte do estudo sobre o objeto de pesquisa. Para a coleta de dados, priorizou-se a pesquisa documental, com o exame do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEG, elaborados em 2010 e 2011, respectivamente, além de legislações, Resoluções, Decretos e Regulamentações sobre a extensão, em âmbito nacional e institucional, e as ações cadastradas na plataforma de gestão da UEG, a Pegasus, focando a análise, principalmente, nos projetos.

Diante do exposto, registra-se que, na UEG, a gestão da extensão cabe à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, e sua institucionalização atende aos atos normativos e Resoluções do Conselho Universitário (CsU). Vale salientar que uma carga horária de 20% das atividades extracurriculares dos diferentes cursos da UEG é reservada a ações extensionistas, conforme estabelece a Resolução do Conselho Superior Acadêmico (CsA) nº 492/2009. Essa Resolução também estabelece a obrigatoriedade de ações extensionistas para todos os discentes da UEG, cujo cumprimento se dá mediante atividades complementares, necessárias para a integralização dos cursos de graduação. Essas medidas visam atender à consolidação do tripé ensino-pesquisa-extensão ao tronco universitário. A Resolução anterior do CsA, de nº 210/2006, estabelecia apenas um quantitativo mínimo de 10% de acadêmicos em atividades extensionistas.

É importante esclarecer que as ações de extensão da UEG, após cadastradas na Plataforma Pegasus, são analisadas pelo Comitê Institucional de Extensão (CIEXT). Esse comitê foi oficializado pela Resolução nº 14/2008, e é composto por consultores das oito grandes áreas do conhecimento. Os consultores fazem parte do corpo docente da UEG e são selecionados por processo seletivo interno. A importância do CIEXT é reconhecida para o processo de institucionalização das ações extensionistas da UEG e, para isso, seus consultores passam por um processo de informação e formação continuada.

Ainda no sentido de esboçar a identidade da extensão universitária, o PDI da UEG estabelece que a extensão é uma das dimensões da vida acadêmica e uma forma de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem para além dos limites da sala de aula, articulando a universidade às diferentes organizações da sociedade. É esse contato extramuros que enriquece a produção do conhecimento, além de ser uma experiência que favorece a visão integradora e social.

De forma geral, conforme os documentos legais da UEG, suas políticas visam a promover a qualidade de vida das sociedades por meio de uma relação de troca que viabilize a democratização do conhecimento científico, interligando as múltiplas áreas do conhecimento e possibilitando a integração ensino, pesquisa e extensão. As ações extensionistas são planejadas, acompanhadas, executadas e avaliadas por um professor orientador, e muitas vezes redundam em produções científicas.

Na UEG, de acordo com dados da Plataforma Pegasus, foram cadastradas 1.431 atividades de extensão, desenvolvidas no biênio 2015 e 2016. As ações cadastradas são

desenvolvidas em oito áreas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

Diante do exposto, cabe frisar que discutir a extensão universitária em uma universidade pública, gratuita, multicampi e interiorizada é um desafio, pois muitos docentes que a compõem imaginam que a instituição é apenas de “ensino”, ou quando muito de “pesquisa”, deixando a extensão de lado, não lhe dando seu devido valor.

A concepção de ensino está enraizada no próprio modelo de surgimento da UEG, criada a partir da incorporação de várias faculdades isoladas e em nome de um projeto de universidade. É possível extrair dos documentos legais elementos desse processo, que foi realizado sem aprofundar o seu sentido, o que significa que os docentes podem pensar que estão ainda em uma faculdade, local privilegiado do ensino, e não de pesquisa e extensão.

Os estudos, dissertações e teses que referenciam a presente pesquisa contribuíram para que se desvelassem, nesta reflexão sobre a criação da UEG, as estratégias do Governo do Estado e a centralidade na formação de professores, com a oferta de licenciaturas, como determinantes para a consolidação da instituição e sua inserção regional. Ressaltam-se, entre esses estudos, as teses de Dourado (2001) e Limonta (2009) e a dissertação de Baldino (1991). São pesquisadores que defenderam suas teses e dissertação de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, e que analisaram em sua trajetória de pesquisa as particularidades da educação superior em Goiás.

Dourado (2001) analisa, de forma crítica e sistemática, dados sobre a política educacional goiana, levando em conta peculiaridades ditadas pela globalização. Trata também da singularidade do caso goiano de interiorização do ensino superior, sob a qual se traveste a tendência universal de privatização do ensino público e de legitimação da exclusão.

Limonta (2009) examina a UEG como instituição social e política, destacando as contradições entre o papel relevante da universidade na oferta de ensino superior no estado, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, contradição que gerou um processo de expansão e diversificação acelerado e permeado de problemas de várias ordens.

Baldino (1991) expõe o ideário desenvolvimentista, a interiorização do ensino superior na década de 1980 e a fixação da juventude na sua terra natal, como elementos de



um projeto disciplinador voltado mais para o controle social do que para o desenvolvimento da ciência e da cultura.

E é nessa direção analítica que se entende que se inscrevem as mediações que formam as concepções e ações de extensão universitária, inerentes ao projeto educativo da Universidade do Estado de Goiás (UEG).

A dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I, intitulado “A constituição e história social da Universidade Estadual de Goiás – UEG”, compreende uma reflexão sobre a constituição e consolidação da instituição, destacando-se a importância da universidade como lugar da produção do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação humana. Compõe-se fundamentalmente dos subsídios extraídos de pesquisas, teses, dissertações e estudos sobre a educação superior em Goiás, e em particular sobre a UEG.

No Capítulo II, intitulado “A universidade no Brasil, breve histórico e desafios para a formação profissional”, apresenta-se uma síntese da constituição histórica do ensino superior brasileiro, da construção da universidade no Brasil e da função social dessa instituição na atualidade. Nesse capítulo, busca-se, com a retrospectiva sobre a construção histórica do ensino superior, em particular no Brasil, realçar as perspectivas que fundamentaram sua organização (modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano), tendo em vista refletir sobre alguns aspectos da crise anunciada na atualidade do ensino superior. Assim, a história da universidade no Brasil é discutida a partir de sua relação com o ensino superior.

O Capítulo III compreende a síntese dos estudos sobre a universidade e a institucionalização da extensão na UEG. O capítulo propõe uma reflexão sobre a extensão universitária na UEG, com base na sistematização e análise nos dados coletados na instituição nos anos acadêmicos de 2015 e 2016, apreendendo suas modalidades e temáticas. O estudo empreendido vincula-se à linha de pesquisa de Teoria Social e Serviço Social do Mestrado, com interface com a pesquisa em Educação.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSTITUIÇÃO E HISTÓRIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG**

O Capítulo I compreende uma breve reflexão sobre a educação superior no Brasil, exigência que se coloca para apreender a constituição e a consolidação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Destaca-se, para tanto, a importância da universidade como lugar da produção do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação humana. O capítulo compõe-se fundamentalmente dos subsídios extraídos de teses, dissertações, pesquisas e estudos sobre a educação superior em Goiás, em particular sobre a UEG, com destaque para a produção de Baldino (1991), Dourado (2001), Limonta (2009), Mancebo (2006) e Sguissardi (2004). Os fundamentos históricos e teóricos estão referenciados em Cunha, L.A. (2007) e Fávero (1977), dentre outros.

#### **1.1 UEG: criação, expansão e interiorização**

O processo de criação das universidades no Brasil, comparado com o dos demais países latino-americanos, é tardio e se concretiza somente no início do século XX. A justificativa para o retardamento desse processo é multifatorial e está associada tanto à resistência de Portugal quanto à parcela da população local, que não via necessidade de criação de universidades no país. Conforme Fávero (1977), o Brasil era visto por Portugal como um marco de sua colonização de exploração e por isso visava, no território brasileiro, somente a organização de uma economia complementar à da metrópole, por meio da exploração latifundiária e o trabalho escravo. Já a elite local, prossegue a autora, enviava seus filhos para realizar seus cursos superiores na Europa.

A primeira universidade criada no país foi a de Manaus, em 1909. Seu surgimento foi apoiado pelo governo estadual, que cedeu as instalações físicas e colaborou com as despesas de sua manutenção. No entanto, a Universidade de Manaus não resistiu à crise da borracha e se dissolveu em 1926, fragmentando-se em unidades isoladas. Outra tentativa, também sem êxito, foi a criação da Universidade do Paraná, em 1912 (CUNHA, L. A., 2007; FÁVERO, 2006).

A Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo governo federal em 1920, foi a primeira a se consolidar no país. Posteriormente denominada Universidade do Brasil, constituiu-se como resultado da união e da federalização de faculdades isoladas. Esse modelo de união de instituições isoladas tornou-se o padrão para as primeiras universidades brasileiras e também inspirou a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999.

Limonta (2009) aponta a UEG como o lugar de produção e crítica da cultura e do conhecimento e espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. A autora compreende a UEG como instituição social e política, e destaca as contradições entre o papel relevante da universidade na oferta de ensino superior no estado, particularmente nas regiões interioranas, e sua característica de programa de governo, contradição que gerou um processo de expansão e diversificação acelerado e permeado de problemas de várias ordens. Esse estudo é norteador das análises apresentadas neste capítulo.

A UEG nasceu, conforme Limonta (2009), com problemas de várias ordens, dentre os quais destaca a falta de autonomia. Sobre isso, cabe retomar o art. 207 da Constituição Federal de 1988, no qual foi estabelecido que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). A última legislação geral sobre a educação nacional e, conseqüentemente, sobre o ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), busca garantir uma maior autonomia para a universidade e cria diferenciações no sistema de ensino superior, segundo finalidades sociais, acadêmicas e jurídicas distintas. Em relação a isso, a autora demonstra em suas análises que:

A partir daí o ensino superior brasileiro tem se configurado numa intrincada e diversificada rede de instituições e cursos de diversas naturezas. Assim, qualquer análise sobre o ensino superior não pode prescindir de uma reflexão inicial a respeito do processo que resultou nesta configuração tão complexa. (LIMONTA, 2009, p. 30)

Conforme a autora, as reformas educacionais brasileiras, iniciadas na década de 1990, apresentam o início de um processo de reestruturação do ensino superior, cujo principal objetivo consiste em modernizar esse nível de ensino. Ela salienta ainda que a concepção de modernização que impregna as reformas pressupõe a íntima relação entre educação e mercado.

Sabe-se que são muitas as tarefas e expectativas sociais atribuídas ao ensino superior atualmente. No imaginário social, o ensino superior ocupa uma posição fundamental na dinâmica dos processos de inovação tecnológica e de produção e difusão da ciência e da cultura, ao mesmo tempo que desempenha um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico do país. Por isso, é entendido também como peça-chave na tarefa de qualificar os trabalhadores para a modernização da sociedade brasileira, segundo pontua Limonta (2009).

O ensino superior brasileiro passou por um período de crescimento um tanto instável nas últimas três décadas. Experimentou um forte impulso expansionista durante os anos 1970 e na década seguinte passou por um período de quase estagnação do número de matrículas na graduação. Conforme Macedo *et al.* (2005, p. 130),

[...] de 1980 até 1995 o sistema experimentou um crescimento meramente vegetativo (1,36%) em termos de número de instituições, que passa de 882 para 994. Esse crescimento modesto se observa também nas matrículas, que cresceram numa taxa média anual de 1,65%.

A partir dos anos de 1990, o sistema de ensino superior dá mostras de recuperação e passa a crescer aceleradamente. Na dinâmica desse processo de expansão, foi produzido um complexo e diversificado sistema de instituições. Nos últimos 18 anos – tomando-se como referência 1999, ano da criação da UEG –, surgiu uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciados, fato esse que tem sido acompanhado e examinado por pesquisadores da área da educação e afins, a exemplo dos autores que fundamentam o presente estudo, dentre os quais Cunha L.A. (1989, 2007), Dourado (2008), Limonta (2009); Sguissardi (2000, 2006).

Conforme Mancebo (2004), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios alicerçam-se na lógica empresarial do mercado econômico. Esse modelo, de acordo com a autora, desloca a educação do patamar de “serviço” (para o qual já havia sido transferida do patamar de bem cultural de direito) e a coloca no rol das mercadorias, o que dá razão à expansão da iniciativa privada no ensino superior a partir da década de 1990.

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterônoma e competitiva. (MANCEBO; SGUISSARDI, 2004, p. 33)

Em sucessivas análises, Mancebo e Sguissardi (2000, 2004) evidenciam que tal modelo é o resultado das políticas para a educação superior implementadas e que se configuram em um quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação das fontes de financiamento.

A universidade brasileira, conforme os autores, tem se configurado em uma dualidade ou superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional), e “nuanças” do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão) em algumas das maiores delas. Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação das instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990, em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento (MANCEBO; SGUISSARDI, 2000, 2004).

De acordo com Limonta (2009, p. 32),

[...] o modelo de universidade humboldtiano, que esteve nos horizontes do ideal de ensino superior a ser adotado no Brasil, seria caro demais e incapaz de absorver a demanda proveniente do Ensino Médio e de oferecer formação profissional de qualidade para o mercado. Daí a necessidade de diferenciação institucional que, em síntese, acabaram por configurar dois tipos de instituição: as universidades, centros universitários e faculdades integradas onde se realiza (em tese), além da formação, a pesquisa e a extensão; e as instituições apenas de ensino – faculdades isoladas, escolas superiores e institutos superiores.

Pode-se perceber que muitas vezes os dois modelos convivem na mesma instituição, gerando um híbrido que de certa forma, conforme Limonta (2009), *está* e não *está* previsto no Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que estabelece a organização acadêmica das instituições de ensino superior. Essa diferenciação expressa-se no formato de cursos – sequenciais, de curta duração, tecnológicos, por campos de saber – e na necessidade de serem adotados currículos mais flexíveis e voltados para as práticas

profissionais, consoantes com as necessidades do mercado e da produção, com um custo menor por aluno.

Além da diferenciação institucional, as universidades públicas sofrem grande pressão para buscar outras fontes de financiamento, uma vez que o Estado seria incapaz de financiar, sozinho, a demanda pelo ensino superior público e gratuito. As instituições de ensino superior (IES) públicas devem, por sua vez, buscar formas de geração própria de recursos, mediante o registro de patentes e a prestação de serviços educacionais e/ou tecnológicos.

No tocante à expansão, Limonta (2009) considera que essa não deve ser analisada apenas em seus aspectos negativos, pois, a partir das políticas de expansão e acesso ao Ensino Médio, promover o acesso ao ensino superior deveria ser o trajeto natural a ser seguido pela política educacional. Assim, a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro é também reflexo da demanda e da pressão social pelo acesso a esse nível de ensino.

Não se pode negar que a gênese do movimento de expansão e diferenciação do ensino superior encontra-se no fracasso da educação profissional de nível médio, ao mesmo tempo em que não foi criada uma política de expansão qualitativa do ensino superior público, resultando daí a entrada maciça de instituições privadas no sistema de ensino superior, o que impactou o sistema e tornou ainda mais complexa a configuração que temos neste nível de ensino hoje. (LIMONTA, 2009, p. 33)

A expansão do ensino superior privado possibilita, teoricamente, maior acesso a esse nível de ensino para uma parcela maior da população e em diferentes regiões do país, mas tal expansão só foi possível porque as instituições de ensino sacrificaram a qualidade, criando em sua maioria “escolões” de terceiro grau, sem a infraestrutura mínima necessária e sem um corpo docente qualificado, conforme preconiza a LDB/1996. Esse processo de mercadorização da educação superior desqualifica, de saída, a formação que essas instituições oferecem, transformando o que seria o processo formativo em educação-mercadoria (LIMONTA, 2009; SGUISSARDI, 2005, 2008).

Esta breve reflexão permite entrever peculiaridades desse nível de ensino, ainda que a heterogeneidade seja uma das características a compor a contextualidade em que se cria e consolida a UEG, como se apresenta a seguir.

## 1.2 A UEG no momento da intensificação da globalização

Para compreender as características da Universidade Estadual de Goiás (UEG) como instituição social e política e também como lugar de formação de professores, faz-se necessário relacioná-la com o cenário da educação superior em Goiás. Esse é um espaço heterogêneo, constituído por universidades, centros universitários e faculdades públicas e privadas.

Baldino (1991), que realizou uma minuciosa análise crítica, documental e teórica sobre a implantação e a expansão do ensino superior no estado no período de 1903-1987, demonstra as “intenções” políticas e econômicas presentes nesse processo, o que permite desvelar as contradições que o permeiam. O autor afirma que a educação superior em Goiás não nasce e se desenvolve como fruto de um simples processo desordenado, e sim carregado de intencionalidades.

As ações para a implantação do ensino superior em Goiás ocorreram no fim do século XIX, com a criação do Lyceo em 1847, para a oferta de ensino propedêutico aos filhos da elite local. Baldino (1991) evidencia que a primeira experiência de ensino superior em Goiás ocorreu com a criação da Academia de Direito de Goyaz em 1898, e instalada oficialmente em 1903. Conforme o autor, “nasce o ensino superior sob a forma de Academia, com caráter profissionalizante e expressão do projeto educacional do Estado para a formação de seus quadros burocrático-jurídicos” (BALDINO, 1991, p. 53). Acrescenta ainda que, embora

[...] a Academia esteja inserida num Estado de pouca relevância nacional, num momento de tímidas condições de infraestrutura e desenvolvimento regional, trata-se de uma das primeiras do país, sendo precedida pelas de Recife, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte que no momento representavam os pólos mais dinâmicos da economia nacional. (BALDINO, 1991, p. 54)

O período do início da implantação da Academia de Direito de Goyaz foi palco de várias mudanças políticas e econômicas tanto no Brasil quanto em Goiás. Dourado (2001, p. 40) pontua que, “entre as alterações ocorridas no período, destacam-se, sobretudo, a crescente urbanização e a emergente estruturação do parque industrial brasileiro”. Em Goiás, conforme o autor, as transformações econômicas decorrentes da Marcha para o Oeste e também da construção da estrada de ferro, inserem o estado no cenário da

economia nacional. Esse fator ocasiona, ainda, um processo migratório para a região, que passa a despertar o interesse de sua inserção na produção capitalista do país.

Na análise de Baldino (1991), é nesse contexto de modificações econômicas e políticas que a educação superior no estado se explica e também se diversifica. Salienta ainda que mesmo sendo um estado ainda isolado do contexto nacional, conta com um sistema de ensino considerável até as três primeiras décadas do século XX, constituído por:

a) Ensino jurídico iniciado com a Academia de Direito em 1903, de natureza estadual. b) Ensinos de farmácia e odontologia iniciados em 1922 e 1923 respectivamente pela Escola de Pharmacia e Odontologia (a escola de pharmacia foi fundada em 29 de março de 1922 e a de Odontologia em 09 de abril de 1923). Parece tratar-se de uma instituição de natureza estadual vez que é subvencionada com recursos orçamentários do Estado e consta das mensagens presidenciais encaminhadas anualmente ao Congresso Legislativo. (BALDINO, 1991, p. 56)

É importante verificar que as primeiras experiências de ensino superior goianas são de natureza estadual, destinadas à formação de “profissionais de carreiras liberais, sendo acessíveis a parcelas ínfimas da população, portanto, de segmentos de classes dominantes” (BALDINO, 1991). Ou seja, seguia a mesma tendência excludente das primeiras IES criadas no país que atendiam à elite local, conforme já mencionado anteriormente.

A tardia discussão sobre a criação de uma universidade no estado também é analisada por Baldino (1991). Ele ressalta que já existiam universidades em vários estados do país no fim da década de 1930, porém, não localizou em Goiás iniciativas para a criação de uma dessas instituições de ensino superior. “É importante registrar que no Brasil já floresciam as primeiras experiências de universidades (1920, Rio de Janeiro; 1927, Minas Gerais; 1934, São Paulo...) ao lado da manutenção de uma multiplicidade de estabelecimentos isolados de ensino superior” (BALDINO, 1991, p. 63).

O movimento do ensino superior em Goiás foi alterado pela transferência da capital do estado da cidade de Goiás para Goiânia em 1937, processo que inaugura um período de mudanças na economia, nas características demográficas e também na educação superior do estado.

À medida que Goiânia – a nova capital do estado – vai se constituindo e configurando como um novo centro urbano comercial, no plano de infraestrutura, a educação superior se fez presente. Afinal, essa área, praticamente estável por mais de três décadas, sofre impulsos consideráveis que



não somente lhe trouxeram ampliação, como também diversificação. Ainda sustentada pela velha noção de ensino superior voltado à formação profissional (não projeto de universidade), novas iniciativas emergem. (BALDINO, 1991, p. 63)

Dourado (2001) também enfatiza o papel da nova capital goiana para “a consolidação do ensino superior no Estado”, processo que, conforme o autor, foi contemporâneo “à configuração de Goiânia como polo urbano comercial” (p. 43). Em 1944 foi criada em Goiânia a Escola de Enfermagem; em 1947, a Faculdade de Farmácia e Odontologia; e em 1949, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goyaz, mantida pela Arquidiocese de Goiânia. A criação dessas instituições de ensino, segundo Baldino (1991), inaugura as discussões para a criação de uma universidade no estado.

O embate em torno do público e do privado norteou as discussões sobre o processo de criação de uma universidade em Goiás (BALDINO, 1991; DOURADO, 2001). De um lado, colocava-se a Igreja Católica, que criou em 1959 a Universidade Goiás, de caráter privado e que veio a ser denominada Universidade Católica de Goiás em 1972; e, de outro, a maçonaria, que defendeu a criação de uma universidade pública e laica, processo que culminou com a Universidade Federal de Goiás, criada em 1960. A pesquisa de Baldino (1991) identificou ainda que a criação das duas primeiras universidades em Goiás ocorreu pela aglutinação de IES isoladas, conforme o padrão da época.

Sobre essa questão, Oliveira *et al.* (2006) pontuam que

[...] a década de 1950 foi marcada por intensos embates entre os defensores do ensino público e do privado. Como resultante desse processo tem-se a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959, e da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960, primeira universidade federal criada na região centro-oeste. (OLIVEIRA *et al.*, p. 26)

Os estudos de Baldino (1991) registram que na década de 1960 houve a criação de outras IES em Goiás, mais especificamente na cidade de Anápolis: em 1961 foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, de caráter privado; em 1969, a Faculdade de Ciências Econômicas, estadual e pública; e também em 1969, a Faculdade de Direito de Anápolis, de natureza particular, pertencente à Igreja Evangélica. Em Goiânia, foi criada em 1962 a Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás, pública e estadual.

Conforme demonstra Dourado (2001), no que tange à educação superior, ocorreu em Goiás um processo inverso à lógica de expansão vivida no país: “O que vai ocorrer é a

estruturação do ensino superior, recém-organizado em ensino universitário”. Salienta ainda que essa consolidação se efetivou sob impacto da política oriunda do pós-1964, de cunho autoritário e centralizador.

A característica predominante da expansão do ensino superior em Goiás na década de 1980 é, segundo Baldino (1991), um intenso processo de interiorização, que se inicia em 1983. A expansão do setor público estadual deu-se, conforme o autor, principalmente mediante a criação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras em cidades estratégicas do estado, processo decorrente, em sua maioria, de ações políticas do governo.

É importante ressaltar que em tais ações, o Governo Estadual, particularmente o referente a Iris Rezende Machado (1983-1987) – cognominado de O Povo no Poder - , caracterizou-se como o mais ousado. Houve muito mais barulho no número de Instituições criadas em Lei do que propriamente o fato e dimensão daquelas efetivamente instaladas. (BALDINO, 1991, p. 132)

Baldino (1991, p.142) também enfatiza que um “grande rush expansionista do ensino superior em Goiás é registrado inegavelmente no Governo Iris Rezende”, expansão essa que assume várias facetas e percursos entrelaçados entre o poder público federal, estadual e municipal. A natureza dessas iniciativas diversificadas ocorreu em função de alguns fatores, tais como:

- a) continuidade do governo federal via MEC/UFG em interiorizar a Universidade Brasileira via Campus Avançado, não mais essencialmente extensionista, mas também de ensino de graduação;
- b) continuidade, numa escala volumosa, das ações do Governo Estadual/Assembléia Legislativa, revolucionando o número de iniciativas, jamais registradas até então (quantidade, descontinuidade, complexidade e aparentemente desordenada);
- c) descoberta da via municipal de privatização do ensino superior via fundações municipais, na sua grande maioria articulada com os grupos empresariais sob o manto protecionista do poder público. (BALDINO, 1991, p. 143)

Sobre a criação de uma universidade estadual em Goiás, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO), por meio do Parecer nº 947, de 2 de setembro de 1993, assim se expressa:

Inúmeras iniciativas legislativas de criação de uma Universidade Estadual emergiram a partir da década de 40 sem que ultrapassassem os limites formais das leis que as criaram. Senão vejamos: Lei nº 192, de 20 de outubro de 1948,

cria a Universidade do Brasil Central; Lei nº 6.6770, de 10 de novembro de 1967, cria a Universidade Estadual de Anápolis; Lei nº 8.613, de 20 de abril de 1979, cria a Universidade Rural do Estado de Goiás, com Campus em 10 cidades do interior goiano; Lei nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980, autoriza a criar a Universidade do Estado de Goiás, com sede em Anápolis. (GOIÁS, 1999)

A UEG foi criada em 1999, como parte do processo de expansão da educação superior levada a efeito pelo governo estadual e no contexto de uma ampla reforma política implementada pelo governador Marconi Perillo, então no primeiro de seus quatro mandatos (1998, 2002, 2010 e 2014). Essa reforma política, baseada em consultoria realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), foi iniciada em 1999, com a extinção de secretarias, órgãos públicos, autarquias e fundações, na tentativa de criar uma estrutura administrativa “enxuta”.

A base dessa reforma administrativa foi a criação de agências reguladoras e teve como pano de fundo a necessidade de modernização da administração pública como primeiro passo para a implementação de ações capazes de impulsionar a economia do estado. A reforma foi implementada por meio da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que também criou a UEG.

Limonta (2009) evidencia que a UEG ganha uma significativa marca no governo daquele momento, cujos marcos políticos estavam na necessidade de investir na relação entre desenvolvimento e tecnologia para a modernização do estado. O Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010 (PDI 2010) registra os objetivos que orientaram a criação da UEG:

Promover os estudos preliminares necessários à criação e implantação da Universidade Estadual de Anápolis; levantar e relacionar, por ordem de prioridade, os atos legais e administrativos indispensáveis à criação, à instalação e ao funcionamento da Universidade Estadual de Anápolis; sugerir ao poder público estadual, com base na legislação federal específica, os possíveis cursos a serem criados na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, visando atingir o total exigido para a composição da estrutura universitária; propor, tendo em vista as possibilidades e os interesses locais, regionais e da pública administração, a forma de estruturação da Universidade, buscando a economia de recursos a serem aplicados na execução do projeto, aliada a um elevado padrão de qualidade da entidade a ser criada. (GOIÁS, 1987 *apud* LIMONTA, 2009, p. 48)

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio da interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É importante salientar que a UEG é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que

vêm sendo adotadas para alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação pública e gratuita. (UEG, 2010, p. 29)

Para Limonta (2009), as instituições de ensino superior estaduais são refletidas, com destaque para as universidades estaduais, que aparecem como possibilidade para responder localmente à demanda pelo ensino superior (acesso e qualidade), aliviando de certa forma a pressão sobre a esfera federal. Todavia, conforme a autora, o subsistema do ensino superior público estadual ainda não foi objeto de um número significativo de pesquisas que façam uma análise qualitativa das instituições.

Para Dourado (2001), não se pode negar o papel social relevante das universidades estaduais, particularmente nos estados das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país, principalmente no que diz respeito à interiorização do acesso ao ensino superior. Facilitar o acesso, todavia, não significa a real democratização do ensino superior público de qualidade, tendo em vista que “expansão não é sinônimo de democratização” (LIMONTA, 2009, p. 46).

No caso da UEG, especificamente, o processo de expansão, diversificação e diferenciação ocorreu ao mesmo tempo e em um período curto, trazendo para a instituição, de forma ampliada, as limitações do modelo de ensino superior brasileiro anunciado por Sguissardi (2004). Esses fatores concorreram para fazer da UEG uma universidade neoprofissional e heterônoma. Ao mesmo tempo, devido às características políticas, sociais e culturais do estado de Goiás, Limonta (2009, p. 46) afirma que se pode “dizer que a UEG está na primeira fase do ‘milagre educacional’ brasileiro delineado por Florestan Fernandes”.

### **1.2.1 O histórico da criação da UEG, no contexto da reforma administrativa do Estado**

O histórico da UEG, integrado aos projetos pedagógicos de cursos, registra que a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), criada pela Lei Municipal nº 3.340/1961 e implantada em 1962, transformou-se em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) pelo Decreto Estadual nº 3.355/1990. Em 26 de dezembro de 1991, no governo de Henrique Santillo, foi promulgada a Lei nº 11.655, que dispunha sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo do Estado, enquanto o art. 5º, inciso II, autorizava a criação da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, integrando

as catorze autarquias em funcionamento no estado. Essa lei não foi implementada e outras catorze autarquias foram criadas entre 1991 e 1999, ano de criação da UEG.

Nessa perspectiva, a UEG é compreendida apenas como resultado do processo de transformação da Uniana e da incorporação das IES isoladas, mantidas pelo poder público estadual por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que vinculou, organicamente, a instituição à Secretária Estadual de Educação. Posteriormente, com o Decreto nº 5.158, de 29 de dezembro de 1999, a UEG foi vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (Sectec).

Outro dado importante sobre a UEG registra-se no ano de 2008, quando o Governo do Estado de Goiás definiu uma nova estrutura organizacional básica e complementar da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, por intermédio da Lei nº 16.272. Nessa estrutura adotada pelo governo do Estado, a Universidade Estadual de Goiás passou a ser uma das entidades da administração autárquica do Poder Executivo (art. 3º, XII), ou seja, a Fundação Universidade Estadual de Goiás foi transformada em autarquia, com a denominação Universidade Estadual de Goiás (art. 18). Cabia-lhe, conforme o art. 6º, alínea XXXII, as seguintes competências:

À Universidade Estadual de Goiás compete a formulação e a execução da política estadual de educação superior no âmbito de sua área de atuação, bem como a formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino, pesquisa e extensão universitária, inclusive a realização de processos seletivos para o acesso do quadro discente. (GOIÁS, 2008)

A normatização que rege a UEG sofre novas modificações em julho de 2015, por força da aprovação da Lei nº 2.278 pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Conforme essa nova lei, que adota os preceitos institucionais tanto da Constituição Brasileira de 1988 quanto da LDB/1996, a UEG ganha autonomia didático-pedagógica e de gestão financeira, administrativa e patrimonial, conforme reafirma a Lei nº 17.257/2011.

Com o advento da Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008, que dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do poder executivo do Estado de Goiás, a Fundação Universidade Estadual de Goiás passou a ter a denominação de Universidade Estadual de Goiás, situação mantida pela Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, perdurando até o presente momento. (GOIÁS, 2015)

Assim, a UEG passa a ser diretamente responsável por suas despesas, deixando de depender da Secretaria da Fazenda. A estrutura organizacional da universidade, em

observância à Lei Estadual nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, e ao Decreto Estadual nº 7.275, de 4 de abril de 2011, é constituída da seguinte forma: colegiados deliberativos; colegiados não deliberativos (Assembleia Universitária, Conselho Comunitário); órgãos da administração central (Conselho Universitário, Conselho Acadêmico, Reitoria); unidades acadêmicas – Campus (Congregação, Conselho Acadêmico do Campus, Diretoria, Coordenações de Cursos); e órgãos complementares e/ou suplementares. A universidade poderá criar órgãos suplementares com atribuições técnicas, culturais, desportivas, artísticas e outras [art. 15 do Estatuto da UEG], conforme apresentado no organograma do Anexo 1.

Registre-se que, após a fundação da UEG em 1999, foi realizada uma Assembleia Estatuante que resultou na elaboração de seu Estatuto e Regimento Geral, mediante trabalhos pautados pela mobilização e participação dos seus diversos segmentos: dirigentes, professores, funcionários técnico-administrativos, alunos e comunidade em geral. O Estatuto foi homologado pelo Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999, e posteriormente sofreu alterações pelo Decreto nº 7.441, de 8 de setembro de 2011, conforme registrado na Resolução nº 75, de 9 de dezembro de 2014.

Os princípios norteadores da prática da UEG e de sua filosofia de trabalho como instituição de ensino superior pública estadual podem ser averiguados em seu Estatuto, objeto do Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999:

Art. 4º - Na organização e no desenvolvimento de suas atividades, visando ao cumprimento de sua missão institucional, a Universidade Estadual de Goiás tem como base os seguintes princípios:

- I – respeito à liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
  - II – universidade do conhecimento;
  - III – igualdade de oportunidades no acesso, na participação e na permanência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
  - IV – pluralidade ideológica e acadêmica;
  - V – democracia e transparência na gestão;
  - VI – obediência à legislação vigente;
  - VII – integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social;
  - VIII – valorização e reconhecimento das experiências práticas;
  - IX – indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- (GOIÁS, 1999)

O Regimento Geral, aprovado pela Resolução do Conselho Superior Universitário<sup>1</sup> (CsU) nº 75, de 9 de dezembro de 2014, teve sua publicação efetivada em

---

<sup>1</sup> O Conselho Universitário (CsU) é o órgão deliberativo e recursal máximo da Universidade Estadual de Goiás. É no CsU que as principais decisões sobre os rumos da universidade são tomadas. Desde 2012 o CsU

janeiro de 2015. Com ele foram normatizados a organização e o funcionamento da UEG quanto às suas atividades acadêmicas e às relações entre os órgãos da administração central e as unidades acadêmicas, os 41 campi e o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). No bojo das diversas reformulações presentes no novo Regimento Geral da UEG, destaca-se a alteração ocorrida na nomenclatura do aglomerado de suas unidades acadêmicas, que passou de *unidade universitária* para *campus*.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, que conduziu as mudanças fundamentais para atender às novas exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO), foi aprovado em setembro de 2010, pela Resolução do CsU nº 009/2010. A UEG elaborou o PDI para o período de 2010-2019, ou seja, para ter vigência de dez anos.

As ações aqui delineadas são para cinco anos, com o compromisso de dar-lhes continuidade até 2019 e/ou reformulá-las adequando-as de acordo com as necessidades, após avaliação no quinto ano de vigência. Para subsidiar a elaboração deste Plano, utilizou-se de dispositivos legais de orientação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e de informações e reflexões obtidas no Seminário “Olhares sobre a UEG”. (UEG, 2010, p. 9)

A UEG, em consonância com a LDB/1996, a Lei Complementar nº 26/1998, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), o Plano Estadual de Educação (PEE - Lei nº 62/2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Parecer CNE/CES nº 67/2003 e com a Resolução CEE Pleno nº 02/2006, formula os elementos fundamentais para a sua política de graduação, com a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no qual se apresenta a organização didático-pedagógica da instituição.

Sobre a criação e a expansão da UEG, o PPI 2011 destaca sua importância cultural, educacional e econômica. Isso justificaria a criação de uma universidade com as características da UEG:

O significado e a função dos cursos da UEG, oferecidos em todas as regiões de planejamento do Estado, por meio dos Câmpus Universitários e Pólos de formação de professores, considera fatores sócio-econômicos das microrregiões

---

já realizou mais sessões plenárias do que em toda a sua história anterior (1999-2011), quando foram discutidas e deliberadas diversas conquistas da instituição. Atualmente o CsU conta com 73 (setenta e três) conselheiros, sendo: Reitor, Vice-Reitor, 4 (quatro) Pró-Reitores, 41 (quarenta e um) Diretores de campi, 8 (oito) representantes docentes, 8 (oito) representantes discentes, 8 (oito) representantes técnico-administrativos, 1 (um) representante da Secretaria de Estado e Ciência e Tecnologia, e 1 (um) representante do Conselho de Gestão.

do Estado, mas supera uma perspectiva de reducionismo econômico e concentra-se na dimensão e tendências globalizadoras. (UEG, 2011, p. 17)

O acelerado processo de expansão e diversificação da UEG, com a ampla gama de cursos de graduação regulares que oferece e o grande número de licenciaturas, acabou dando à instituição um *ethos* vocacional para a formação de professores. A esse respeito, Limonta (2009, p. 69) afirma:

Nesse sentido, há dois pressupostos contraditórios: o investimento em massa na formação de professores, que traz a possibilidade de melhoria da qualidade da Educação Básica; e ao mesmo tempo uma visão economicista, porém desorganizada, que direciona o desenvolvimento da instituição. As licenciaturas são entendidas como uma modalidade mais ajustada à relação custo-benefício uma vez que são cursos que não exigem grandes dispêndios e investimento em recursos materiais e tecnológicos. Essa visão equivocada acaba por promover uma formação sem qualidade e aligeirada, contribuindo ainda mais para a precarização da formação e do trabalho docente.

Como instituição *multicampi* e interiorizada, a UEG estava presente em 39 municípios do estado em 2016. Conta na atualidade com 42 campi universitários e oferta 36 cursos de graduação, 44 de pós-graduação *lato sensu*, dez de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e um (doutorado), além da Reitoria/Administração Central, com sede em Anápolis, conforme dados disponibilizados online pela Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI, 2015).

Os campi universitários da UEG, instalados por todas as regiões do estado, certamente cumprem muitas de suas finalidades sociais ao oportunizar o acesso dos jovens de municípios interioranos ao ensino superior público e gratuito. Limonta (2009) pontua que obviamente essa formação contribui para elevar o nível da formação técnico-profissional e cultural da sociedade goiana e para o processo de modernização e desenvolvimento tecnológico e econômico do estado. Assevera ainda a necessidade de reafirmar a relação orgânica entre quantidade e qualidade, ou seja, que a expansão não pode ser apenas quantitativa.

Acredito, nesse sentido, que a UEG, quando foi criada, representava o que o poder político naquele momento reconhecia como problema/necessidade: a formação em nível superior dos professores leigos dos quadros do estado; um impulso para o desenvolvimento tecnológico e a possibilidade de geração de emprego e desenvolvimento econômico das regiões interioranas, objetivos claramente expressos no programa de governo e nas ações implementadas no período. (LIMONTA, 2009, p. 70)



A autora analisa ainda que, na visão do governo, tais ações tinham como objetivo a modernização do estado e sua inserção na economia de mercado. O acesso ao ensino superior foi então alçado à condição de política pública. Realiza-se a partir daí, conforme Azevedo (2001 *apud* LIMONTA, 2009), uma tentativa de harmonizar as soluções para um problema social aos interesses, quase sempre econômicos, do grupo político que detém o poder. Nesse movimento, o que era para ser uma política pública (política de Estado) transforma-se em política de governo. As ações desencadeadas a partir daí visam legitimar a política do governo em curso, que se pretende sempre inovador.

No caso do Estado de Goiás, a criação e posterior expansão e diversificação aceleradas da UEG pretendiam simbolizar também a ruptura com uma política arcaica e patrimonialista, sinalizando o novo e o moderno, que não poderiam ser constituídos sem o conhecimento e a tecnologia. Num processo articulado politicamente e vivenciado pela população goiana como essencial, a UEG se constituiu como a principal vitrine de um governo com viés claramente populista-desenvolvimentista. (LIMONTA, 2009, p. 70)

Azevedo (2001 *apud* LIMONTA, 2009, p. 69) salienta que uma política pública que se torna uma política de governo de certa forma revela a despolarização da sociedade, por conta das benesses, das dádivas oferecidas ao povo pelo governante do momento. Neste estudo corrobora-se com Limonta (2009) de que todo esse movimento subjaz à criação e expansão da UEG.

Em análise dos documentos referentes à criação, credenciamento e recredenciamento da universidade, Ferreira e Oliveira (2008) chamam a atenção para a falta de clareza quanto à concepção de universidade e à sua função social, elementos que deveriam nortear as ações da instituição:

Os documentos referentes à criação e organização da UEG evidenciam que não há clareza quanto à sua concepção e função social. Em alguns documentos há indícios de uma universidade mais voltada para a resolução de problemas do estado e, em outros, a ideia de universidade para formar profissionais para o mercado e/ou para produzir conhecimento. (p. 6)

De acordo com Limonta (2009), esses documentos expressam fragilidades conceituais e políticas e dão forma a uma estrutura tão frágil quanto seu tamanho: uma universidade de ensino. Assevera a autora que, em uma organização, a ideia de flexibilidade significa apenas a capacidade adaptativa a mudanças.

As relações entre a UEG e os poderes políticos locais merecem uma análise cuidadosa, pois a instituição não pode ter suas funções sociais desvirtuadas e nem sua autonomia cerceada em função de interesses momentâneos de grupos e partidos que alcançam o poder político. Conforme muito bem aponta Chauí (2003), “a educação é um direito e não apenas um privilégio, nem um serviço”. (LIMONTA, 2009, p. 74)

Sobre essa questão, cabe observar que no presente estudo as políticas institucionais analisadas demonstram modificações significativas no que se refere às fragilidades apontadas acima por Limonta (2009). Atualmente, na UEG, verifica-se que a aprovação do PDI, do PPI e da política de extensão e o sistema acadêmico de gestão, entre outros níveis de institucionalização, são indicadores da consolidação da universidade.

Nos estudos de Limonta (2009) fica evidente que, na criação da UEG, uma ilusão da democratização do acesso ao ensino superior criou outra ilusão: a de que a instituição é o principal instrumento de modernização que conduzirá o estado ao pleno desenvolvimento econômico. Essa concepção consta das políticas e diretrizes de extensão, cultura e assuntos estudantis contidas no projeto da universidade, quando as considera como práticas acadêmicas e importantes instrumentos de articulação do ensino e pesquisa. Assim está no PPI:

Esta articulação se potencializará, preferencialmente, a partir dos encaminhamentos metodológicos que valorizarão o ensino pela pesquisa como possibilidade para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e a disseminação dos resultados para os diversos segmentos sociais. (UEG, 2011, p. 52)

A articulação das políticas de extensão com as políticas de ensino e pesquisa é apresentada no PPI 2011 considerando os eixos formativos dos cursos ofertados pela UEG, e efetivada a partir de ações e processos que, se não se confundem com assistencialismo, são ações que anunciam compromisso da instituição com a comunidade interna, docentes, técnico-administrativos e alunos, e a comunidade externa, conforme anuncia o referido projeto.

Das reflexões suscitadas pelos documentos, apreende-se que na UEG, uma universidade pública, a formação de professores tem centralidade em suas funções desde sua criação e organização, tendo adquirido um significativo acento em sua consolidação. Contudo, esses são pontos de reflexão sobre o processo de criação da UEG, que ocorreu a partir da aglutinação de várias faculdades isoladas, que trabalhavam com a formação de professores centrada no ensino.

Decorre desta reflexão o conteúdo do Capítulo II, que aborda a construção histórica do ensino superior brasileiro e as perspectivas que fundamentaram sua organização (modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano). Essa análise permitirá que se descortinem alguns aspectos da crise e das transformações societárias na atualidade do ensino superior e da UEG.

## CAPÍTULO II

### **A UNIVERSIDADE NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O Capítulo II objetiva aprofundar a análise das determinações teórico-históricas e sociais de constituição do ensino superior brasileiro, a construção da universidade no Brasil e a função social dessa instituição na atualidade. Os fundamentos históricos e teóricos estão referenciados em Chauí (2003), Coêlho (2006), Cunha, L.A (2007), Limonta (2009), Pereira (2009), Santos (2008), Severino (2007), Sguissardi (2006), Silva Júnior e Sguissardi (2001) e Síveres (2006), dentre outros. Uma breve retrospectiva sobre a construção histórica do ensino superior, em particular no Brasil, faz-se necessária para a compreensão das perspectivas que fundamentaram sua organização (modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano), tendo em vista refletir sobre alguns aspectos da crise anunciada na atualidade para o ensino superior. Assim, a história da universidade no Brasil é discutida a partir de sua relação com a natureza do ensino superior.

#### **2.1 A Universidade brasileira: influência dos modelos napoleônico, humboldtiano e norte-americano**

As origens da universidade brasileira datam da chegada da Companhia de Jesus ao Brasil em 1549. Ao longo do período em que permaneceram em terras brasileiras (de 1549 a 1759), os jesuítas foram responsáveis pela implementação do sistema educacional no país<sup>2</sup>. Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em 1759, houve o consequente fechamento dos colégios jesuítas. Os cursos superiores assumiram outras formas e ocorreram em outros espaços, e não houve a fundação de nenhuma universidade, segundo Cunha, L.A. (2007).

---

<sup>2</sup> Cunha, L.A. (2007, p. 53-60) explicita que os seguintes cursos foram organizados no Brasil pelos jesuítas como de nível superior: “O ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da Bahia)”, sendo que o provável primeiro curso superior no Brasil foi criado em 1752, com os cursos de Artes e Teologia na Bahia. Além da Bahia, destaca-se a existência de cursos superiores, principalmente de Filosofia, em outros lugares, entre eles, Rio de Janeiro (1638), Olinda (1687), Recife (1721), Maranhão (1688), Pará (1695), São Paulo de Piratininga (1708) e Mariana (1750).

A chegada da família real ao Brasil em 1808 impôs um repensar de objetivos para o ensino superior. Se até então a formação voltava-se para o sacerdócio da Igreja Católica, no início do século XIX, o governo vê-se obrigado a criar cursos que formassem profissionais mais especializados para servir aos interesses da corte portuguesa.

Ainda que o foco do ensino superior tenha se expandido nesse período, é importante ressaltar que essa mudança não resultou na criação efetiva de nenhuma universidade. Conforme estudos de Cunha, L.A. (2007), mesmo com a independência do Brasil em 1822, a organização dos cursos superiores permaneceu praticamente inalterada, mantendo-se a estrutura das escolas superiores. Entre as modificações mais significativas nesse período, é possível apontar, segundo o autor, a instalação do curso de Direito, “da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois” (CUNHA, L.A., 2007, p. 65).

O campo cultural no Brasil durante o século XIX seguia muitas ideias defendidas pelos intelectuais franceses. Essa dependência cultural fez com que, no momento da instalação do ensino superior, muitas das ideias sobre esse nível de ensino presentes na França fossem incorporadas em solo brasileiro. Além da influência cultural francesa, Limonta (2009) afirma que o Brasil tinha como objetivo primordial formar profissionais que servissem aos interesses do governo, sendo assim, esses dois fatores colaboraram para que o modelo napoleônico de universidade ganhasse força e estruturasse o ensino superior.

De acordo com Cunha, L.A. (2007), Napoleão, ao criar a Universidade da França, utiliza o espaço universitário para a manutenção do poder:

A Revolução Francesa durante um curto período realizou a esperança de Comte de conciliar a ditadura de governo com a liberdade de pensamento. Entretanto, Napoleão Bonaparte, ao restaurar o Império, assinou uma concordata com o papa e criou a Universidade da França, destinada ao controle do ensino. A partir desse movimento, a universidade tornou-se reacionária, composta de sábios que, mantidos pelos governos, uniam-se a eles para a “exploração das massas”. (p. 90)

No processo de ensino-aprendizagem do modelo napoleônico, o docente é o detentor do conhecimento, enquanto o discente deve se manter passivo diante do que lhe é transmitido e memorizar os conteúdos. Não se espera que o aluno questione o conhecimento adquirido, pois o objetivo é manter o *status quo*. Na visão de Limonta (2009), como há preocupação em formar pessoal para atender ao governo, foca-se no

ensino para as elites e no conhecimento tecnicista. Além disso, há uma dependência do Estado e das agências para o desenvolvimento de pesquisas.

O modelo francês significou, para o ensino superior brasileiro, mais o preenchimento do quadro de profissionais do que necessariamente o desenvolvimento de pesquisa. Além disso, as faculdades constituíram-se como institutos isolados, e os alunos não tinham flexibilidade ou autonomia para direcionar sua formação. Por mais de um século, o ensino superior brasileiro manteve os objetivos do modelo napoleônico, portanto, não se pode afirmar que durante o século XIX havia universidade no Brasil<sup>3</sup>.

Segundo Limonta (2009), o que havia eram escolas superiores que se configuravam de acordo com o modelo napoleônico e se preocupavam, dessa maneira, com a formação de profissionais para atender aos interesses do Estado. Fávero (2006) assinala que essa resistência em criar uma universidade brasileira nos períodos colonial e no monárquico era uma estratégia de Portugal para evitar qualquer movimentação no sentido da independência cultural e política do país.

Na etapa inicial da República, todavia, houve uma expansão do ensino superior, o que facilitou, inclusive, o acesso a esse nível de ensino. Cunha, L.A. (2007) explica que ocorreu uma multiplicação de estabelecimentos de ensino, os quais não se subordinavam ao setor estatal. Nessa perspectiva, surgiram algumas universidades que tiveram uma existência passageira, dentre elas, a Universidade de Manaus, que funcionou de 1909 a 1926; a Universidade de São Paulo, cujo início de suas atividades ocorreu em 1912 e seu provável encerramento em 1917; a Universidade do Paraná, também com instalação no ano de 1912, mas com dissolução em 1915. Por outro lado, alguns projetos conseguiram assegurar uma longa duração à universidade. É o caso da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, e o da Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. Nessa direção, Coêlho (2006, p. 43) compreende que

[...] desde suas origens, no início do século XIX, o ensino superior no Brasil esteve ligado à concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão. Ao ser criada em 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira a surgir no Brasil, confirmou essa característica fundamental de nossa formação superior. A pesquisa praticamente não existia ou se

---

<sup>3</sup> Buarque (2003, p. 41) apresenta em suas análises, ser “irônico que a universidade brasileira tenha sido criada para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Não fosse por aquela visita e a ingênua vaidade de um monarca ou capricho de algum de seus cortesãos, a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada. [...]. Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil e do Rei Leopoldo, no Rio de Janeiro, foi a única e precária instituição universitária, embora já existissem no país diversos cursos de ensino superior”.

desenvolvia precariamente em seus interstícios, à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e em especial do ensino.

Cabe notar que, desde sua implantação, a universidade no Brasil foi alvo de críticas, principalmente porque não ocorria a esperada integração entre as faculdades. Durante a Era Vargas (1930-1945), ocorreram tentativas de constituir uma universidade brasileira que escapasse aos moldes napoleônicos, e a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), conforme Sguissardi (2006, p. 354), configurou-se como um esforço, “ainda que tentativo e casual”, para o estabelecimento de um novo modelo organizacional no ensino superior, o humboldtiano (ou alemão)<sup>4</sup>.

Conforme Sguissardi (2006, p. 352-353), o modelo humboldtiano foi “constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher e foi experimentado em especial na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX”. Para a Alemanha, tal modelo de universidade significava impulsionar e desenvolver sua indústria e tornar-se independente no campo da ciência e da cultura.

Segundo esse molde, o professor não é o único detentor do conhecimento. Ele constrói o conhecimento juntamente com os alunos, e espera-se que esses interajam com o conhecimento, que é entendido como em constante movimento e transformação. Além disso, por buscar-se a verdade e o exercício do intelecto e da consciência crítica, há um conseqüente desenvolvimento da pesquisa. A universidade ganha mais autonomia, mas continua preocupando-se em formar as elites, conforme pontua Sguissardi (2006).

Pela primeira vez, a universidade foi definindo-se legalmente como um espaço de desenvolvimento de pesquisa. A partir da Reforma Universitária de 1968, por força da Lei nº 5.540, à universidade foram atribuídos três papéis: o do ensino, o da pesquisa e o da extensão<sup>5</sup>. No entanto, apenas algumas universidades conseguiram implementar esses três eixos, descaracterizando, assim, sua identidade como instituição superior de ensino. Esse fenômeno não se restringe, todavia, à realidade brasileira. Ao tratar da questão da

---

<sup>4</sup> Conforme estudos de Sguissardi (2006), tanto a USP quanto a UDF, apesar de inspiradas no modelo humboldtiano, não mantiveram o projeto inicial. No entanto, a proposta da UDF não desapareceu completamente, pois ressurgiria em outras universidades. Por exemplo, pode-se arriscar afirmar que tal proposta tomaria corpo, em formato um pouco diferenciado, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É importante ressaltar que a Unicamp foi legalmente criada em 1962 e a UFSCar, em 1968.

<sup>5</sup> Conforme Pereira (2009), a ideia da extensão surge a partir do modelo norte-americano de universidade.

universidade e sua produtividade no contexto europeu, Santos (2008) descreve a seguinte situação:

A natureza da investigação básica tornou-se problemática nos últimos trinta anos, quer porque os seus custos aumentaram exponencialmente, quer porque a conversão progressiva da ciência em força produtiva acabou por pôr em causa a própria validade da distinção entre investigação básica e aplicada. Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais criaram os seus próprios centros de investigação [...]. Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários [...]. Em terceiro lugar, o Estado procurou seleccionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis. (p. 201)

Cunha, L.A. (2007) explica que o idealismo alemão serviu de base para a Reforma de 1968, mas que o modelo organizacional é, indiscutivelmente, norte-americano. Ainda conforme o referido autor, a organização norte-americana caracterizava-se pelos seguintes pontos: os recursos humanos e materiais eram agrupados em função dos departamentos, o conhecimento passava a ser ordenado por disciplinas e o cumprimento do currículo pelos alunos era contabilizado mediante o sistema de créditos.

Apesar da importância do modelo humboldtiano para a construção de uma universidade brasileira, o que se percebeu nas tentativas de instalação desse modelo foi que não houve uma fidelidade aos ideais do projeto original. Conforme afirma Pereira (2009, p. 34), no modelo humboldtiano, o desenvolvimento do aspecto científico deveria caminhar junto com o desenvolvimento do “aspecto moral dos indivíduos”, uma vez que ambos objetivavam “o bem público da nação”.

O Brasil, conforme Sguissardi (2006, p. 353), “tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades”. Suas bases foram tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano e, ainda de acordo com o autor, “será uma marca dos anos 80 (século XX)” (p. 363).

Na perspectiva apresentada do modelo de universidade no Brasil, os anos 1990 registram a aprovação da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB/1996), assim como a expansão do ensino, processo liderado essencialmente pela iniciativa privada. No art. 45 da LDB/1996, fica instituído que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 2008). Esse artigo permitiu que o ensino superior tomasse outros formatos, além do de uma universidade, e que a iniciativa privada fosse contemplada para investir nesse nível de ensino.



O contexto histórico da aprovação da Lei nº 9.394/1996 é marcado por uma tentativa de reforma do aparelho do Estado. Conforme estudos de Silva Júnior e Sguissardi (2001), o governo federal buscava uma flexibilização administrativa, o que significava um processo de desestatização e, conseqüentemente, a privatização dos serviços públicos, dentre eles a educação.

A política de privatização da educação superior foi uma das estratégias encontradas pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), que tinha então à frente o economista Bresser-Pereira, para reduzir os gastos públicos e reformar o Estado para superar a crise econômica da época. Para Silva Júnior e Sguissardi (2001), essa política iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002, foi extremamente danosa à organização da universidade brasileira.

Oliveira (2001, p. 7), ao escrever o prefácio do livro dos autores mencionados, afirma que “o livro de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi é a narrativa, crítica, do horror que está sendo perpetrado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na educação superior”. Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 53-55) compreendem que “a LDB é omissa em relação ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão, cuja obediência seria exigida, segundo os Decretos 2.207, de abril de 1997, e 2.036, de agosto de 1997, apenas das IES organizadas sob a forma de universidade”.

Com esses formatos e com o processo de desestatização, as instituições de ensino superior (IES), como explana Steiner (2006), podem ser públicas (federais, estaduais e municipais) e de direito público ou privado; privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, “quando não visam a lucros e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário” (p. 329), e instituições particulares. Tais instituições podem ser representadas por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores, conforme classificação constante no art. 7º do Decreto nº 3.860, de julho de 2001.

Conforme esse decreto, somente as universidades têm o dever de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e poderão desenvolver programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Tanto as universidades quanto os centros universitários possuem autonomia universitária. Os centros universitários, ainda, são definidos como pluricurriculares e precisam prezar pela excelência do ensino. As faculdades integradas, por sua vez, devem apresentar “propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento”, sendo que sua organização tem “regimento comum e comando unificado”

(BRASIL, 2006). Já o que seriam os institutos ou escolas superiores não está tão claro no decreto.

A redação do Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, parece objetivar desfazer essa confusão de nomenclaturas e oficializar também as instituições de educação superior tecnológica. Em seu art. 12, determina a classificação das IES em três categorias: faculdades, centros universitários e universidades. Assim, o Parecer nº 218/2006, do Conselho Nacional de Educação, ao discutir o Decreto nº 5.773/2006, reforça:

As Instituições credenciadas como Faculdades Integradas, Instituto Superior de Educação, Faculdade de Tecnologia, Faculdades Associadas, Escolas Superiores ou denominação semelhante são consideradas para fins de organização e prerrogativas acadêmicas como faculdades. [...]. Os órgãos próprios do MEC não podem aceitar denominações “Faculdades” que incluam expressões como “Universidade”, “Uni”, “Centro”, “Autônomas”, etc., porque estas comumente gozam de autonomia universitária. (BRASIL, 2006)

Coêlho (2006), no seu estudo intitulado *Universidade e Formação de Professores*, afirma:

Compreendida e realizada, nos últimos 40 anos, como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços e do consumo, a universidade tem se preocupado, sobretudo, em formar funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação. E então ela se nega como *instituição acadêmica* e se transforma em organização que transmite saberes instituídos, em supermercado do conhecimento, que oferece aos alunos saberes reduzidos a informações e banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do que já foi dito e do já feito, *produtos*, disciplinas, conteúdos curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e acabadas, resultados alcançados, pontos de chegada, enfim, imposição de esquemas de poder, de formas de ação e reação. (p. 44-45, grifo do autor)

O processo de privatização do ensino superior caracteriza-se pela expansão significativa das IES – e conseqüentemente do número de matrículas –, impulsionada principalmente pelo setor privado. Autores como Chauí (2000), Coêlho (2006) e Fávero (2006), por exemplo, analisam o aumento quantitativo das IES e de vagas, que ocorreu sem um acompanhamento qualitativo. Assim, para esses autores, o ensino superior representa uma “imensa usina de produção”, no qual o estudante, diante de um processo ligeiro de aprendizagem, se preocupará em cumprir créditos para obter o diploma.

Predomina hoje na graduação, mesmo na área de ciências humanas, letras, artes e, às vezes, na filosofia, a preocupação com a utilidade, a aplicação do que é ensinado, o aprender a fazer, a instrumentalização do aluno para operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho, para superar obstáculos e ser bem-sucedido na vida. Nos vários cursos e áreas do saber, grandes são os equívocos, os limites, os riscos e a ineficácia da ênfase na profissionalização dos estudantes universitários, em detrimento de uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. [...]. O resultado desse processo é o estreitamento de horizontes culturais, a banalização do saber e da existência humana, a adequação aos valores e às práticas do mundo dos negócios. (COELHO, 2006, p. 46-47)

Assim, é possível afirmar que o mercado é movido pela permanente busca por eficiência, produtividade, pelo lucro rápido e seguro, ou seja, pelo que Coêlho (2006) define como lógica da acumulação do capital. Por mais que procure inovar, utilizar tecnologias avançadas e ajustar-se ao mercado, a universidade, assegura o autor, jamais conseguirá seu intento e, menos ainda, antecipar-se ao que supostamente os alunos encontrarão na esfera do trabalho, no mundo da produção e dos serviços.

Sobre o sistema avaliativo, sistematizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em vigor, concorda-se com a seguinte afirmação de Cunha (2009, p. 215):

Mesmo que esse processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio [...]. Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos.

Do período que equivale aos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), faz-se necessário destacar o programa que integra os segmentos das IES privadas e comunitárias ao processo de expansão da educação superior no Brasil, ou seja, o Programa Universidade para Todos (ProUni), lançado em 2004. Ressalte-se, contudo, que esse programa não será objeto de análise desta pesquisa. Outra medida foi a instituição de políticas de cotas para negros e alunos das escolas públicas em diversas universidades públicas.

Sobre o acesso às universidades públicas, o Decreto nº 6.096/2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como um de seus objetivos ampliar o acesso e a permanência dos alunos

na educação superior. O programa também visa promover “um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, sem descuidar da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a criação e ampliação dos Institutos Federais (BRASIL, 2007).

## 2.2 A extensão e a função social da universidade

O significado social da universidade brasileira é considerado atualmente um tema complexo, com várias temáticas que despertam o debate acerca do ensino superior: reforma universitária, expansão desse nível de ensino, inclusão social, avaliação, mudança de paradigma (de moderno para pós-moderno), dentre outras. Todas elas, em certa medida, contribuem para uma delimitação do que seria o significado social da universidade no contexto atual, mas também revelam contradições e interesses diversos.

É complexo abordar o significado social da universidade, considerando-se ser ela uma instituição em crise, que, segundo Pereira (2009), é analisada a partir da concepção do modelo humboldtiano de universidade moderna. Assim como Pereira, Buarque (2003), em seu artigo intitulado *A Universidade numa Encruzilhada*, afirma “a necessidade de uma revolução no conceito de universidade”. Santos (2008), por sua vez, elenca três dimensões dessa crise: a da hegemonia, a da legitimidade e a institucional, e diz que se a universidade não assumir a mudança do paradigma da modernidade para o da pós-modernidade pode tornar-se uma instituição do passado.

Chauí (2003) afirma que a universidade regrediu da categoria de instituição para a de organização social<sup>6</sup>, além de adaptar-se aos interesses econômicos quase sem promover o devido questionamento. Consequentemente, salienta a autora, uma série de problemas surge dessa adaptação acrítica, dentre eles, a universidade tornar-se flexível para adequar-se às contínuas mudanças, e a docência distanciar-se do caráter formativo e aproximar-se da mera transmissão “rápida de conhecimentos”, para que os graduandos possam inserir-se prontamente no mercado de trabalho.

É essa necessidade de rapidez para a conclusão dos estudos, por exemplo, que faz com que haja diminuição do tempo previsto para a graduação e a pós-graduação, o que

---

<sup>6</sup> <sup>7</sup> Chauí (2003, p. 6) afirma que a organização social é “uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”.

causa, segundo Chauí (2003, p. 15), o “abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação”. Além disso, a pesquisa passa a justificar-se “pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores” (p. 15). Surge assim, conforme a autora, o conceito de educação continuada, que, na verdade, não é educação, e sim adestramento, uma vez que não pressupõe transformação, mas adaptação às exigências do mercado de trabalho. De acordo com Chauí (2003), a universidade, quando se caracteriza como instituição, se diferencia das outras instituições sociais:

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (p. 6)

A discussão sobre a história do ensino superior e a constituição da universidade no Brasil permite questionar se houve mudanças no que se refere ao intento de democratizar o acesso ao ensino superior. No entanto, como analisa Sguissardi (2006, p. 365),

[...] um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou universidades de pesquisa.

Estas reflexões evidenciam que o significado social atual da universidade acaba restringindo-se à formação rápida de profissionais que nem sempre se relacionam de forma crítica com o conhecimento. Chauí (2003) chega a duvidar do caráter formativo da universidade, uma vez que, para a autora, a formação não é mais “marca essencial da docência” (p. 7). Assim, o que o estudante recebe não é, necessariamente, formação, mas antes um treinamento, para que se insira no mercado de trabalho e se adapte a ele sem contestá-lo, e até mesmo sem compreender o significado social de sua atividade profissional.

Ao concentrar-se em uma formação estritamente profissional, sem objetivar a formação crítica do aluno, o ensino universitário passa a privilegiar o conhecimento tecnicista em detrimento do acadêmico. Isso acarreta uma relação meramente pragmática

do aluno com o conhecimento, sem necessariamente estar vinculada a princípios políticos e éticos, conforme pontua Chauí (2003).

Para Coêlho (2006, p. 53), o sentido da formação universitária “é contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar, a transcender o mundo sensível, o mundo da aparência”. Essa formação universitária deve contribuir, segundo o autor, para a compreensão racional da existência humana e sua transformação, no sentido de realizar a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a excelência, a vida perfeita e feliz de homens e mulheres, para que, em tendo a razão como guia e critério, sejam capazes de reconhecer e julgar a validade das teorias.

A universidade é o espaço que deveria garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, o educando se constituísse criticamente e fosse capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que está inserido, dentre elas, a tecnológica. Nesse sentido, Coêlho (2006, p. 48) questiona:

Se a tecnologia, o mundo da produção e do trabalho mudam continuamente, por que a preocupação reducionista de ensinar os alunos a operarem as máquinas e os equipamentos, a utilizarem as tecnologias e os recursos da microeletrônica? Ao se formarem, grande parte desses atuais recursos não estarão mais em uso. Daqui a 10, 20, 30, 40 ou 50 anos, centenas ou milhares de inventos e outras criações tecnológicas certamente terão se tornado obsoletos. [...]. Alguns dirão que o mais importante é aprender a viver no mundo tecnológico. Mas, para que tenha sentido e razão de ser, esse aprendizado não pode se limitar ao domínio do funcionamento, dos aspectos operacionais, práticos e úteis da tecnologia. A compreensão do mundo tecnológico, de seus problemas, importância e beleza, supõe necessariamente discussões amplas, profundas e fundamentais da natureza, do sentido, dos limites, das possibilidades, dos pressupostos, das implicações da tecnologia na existência humana, em sua dimensão social e individual.

Pode-se afirmar, portanto, que as discussões de Chauí (2003) e Coêlho (2006) se aproximam, no que se refere à formação e à relação do aluno com o conhecimento. Essa relação vai além da simples memorização e reprodução de conteúdo, do adaptar-se ao que já está configurado, pois deve pautar-se na confrontação, no questionamento do aluno diante do conhecimento. Além disso, tal postura crítica objetiva um posicionamento do aluno de maneira que ele possa transformar seu mundo por meio de sua atividade.

Assim, um dos significados sociais da universidade é ser um espaço de formação, e não de treinamento do aluno. Ao garantir-lhe formação, e não treinamento, o ensino universitário deveria focar em uma aprendizagem pautada pela relação do aluno com o

saber, e, conseqüentemente, da relação do educando com o mundo. Nessa relação, privilegiar-se-ia uma abordagem de estudo mais profunda, orientada para o significado, em vez de estar voltada para a simples reprodução de conteúdos.

Essa relação com o saber ultrapassa a sala de aula para abarcar outros domínios do espaço universitário: os da pesquisa e da extensão. No entanto, ressalte-se, como já afirmado anteriormente, que a pesquisa não é uma exigência para todas as IES, mas apenas para aquelas organizadas no formato de universidade. Chauí (2003) afirma que os propósitos da pesquisa se transformaram a partir da década de 40 no século XX, uma vez que, de ciência como “investigação teórica com aplicações práticas”, passou-se à “força produtiva inserida na lógica do modo de produção capitalista” (p. 8).

Já Santos (2008, p. 206-207) pontua que até o modelo da multiversidade, que tem como base “uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e satisfação das necessidades sociais”, foi acusado de, em muitos casos, ter sua responsabilidade social “reduzida às ligações com a indústria”. Constata-se que tanto a pesquisa quanto a extensão não estão imunes às exigências do mercado. Na universidade prestadora de serviços à indústria ou a interesses particulares, desconsideram-se suas finalidades e sua função social. Como Limonta (2009) afirma, ante a sua função social,

[...] de produção e crítica do conhecimento tendo por finalidade melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade. Todavia, isso não significa que deva abdicar de um projeto próprio, sujeitar-se passivamente às mudanças da economia e da produção e ceder às pressões políticas, religiosas e até mesmo científico-culturais. (p. 38)

A universidade, conforme pontua Severino (2007), deve ser entendida como uma entidade destinada a prestar serviço à sociedade, no contexto no qual ela se encontra situada. Para o autor, a universidade, como espaço por excelência da pesquisa, se estabelece no ensino e na extensão, e por isso a educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar na prática científica e formar a consciência político-social do estudante.

O ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do

conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, no sentido de sua existência histórica, pessoal e social. (SEVERINO, 2007, p. 22)

Cabe reafirmar que a Constituição Federal de 1988 expressa que a tríade ensino-pesquisa-extensão são aspectos indissociáveis da educação em contexto universitário, além de dispor que os processos de aprendizagem podem e devem permear participações e vínculos acadêmicos nessas diferentes dimensões (BRASIL, 1988). Com relação a essas funções constitucionais da universidade, Síveres (2012, p. 81) assevera:

A participação em projetos extensionistas, não obstante a finalidade própria da contribuição acadêmica para o contexto social, pode significar importante espaço de aprendizagem, influenciando de modo decisivo a formação pessoal e profissional dos estudantes participantes, bem como aprimorar a qualidade dos próprios professores.

Os debates sobre as competências conceituais promovidas pela educação superior, segundo Assmann (1998), devem ter como referência a aprendizagem como aspecto central do processo educacional. Por esse motivo, para ele, torna-se importante compreender as aprendizagens desenvolvidas pela extensão universitária:

Uma das qualidades do ser humano está na potencialidade em aprender, ou seja, é um ser que possui permanentemente a possibilidade do desenvolvimento de aprendizagens. O espaço acadêmico, caracterizado pelo ensino, pesquisa e extensão torna-se, dessa forma, um local privilegiado para esse processo de aprendizagem. (ASSMANN, 2012, p. 82)

Apesar disso, em nome de uma globalização e de uma sociedade do conhecimento, o neoliberalismo reforça cada vez mais as desigualdades de classe social, questões que estão postas também na escola. Marx reafirma, segundo Lombardi (2008, p. 15), que “a educação se convertia em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder”.

Para o neoliberalismo, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho é a prioridade, e por isso afasta-se cada vez mais do processo de formação para a emancipação, nos limites da própria cidadania. A formação técnica é, portanto, uma das bases da doutrina neoliberal. Para educadores progressistas, todavia, a educação tem a



premissa da valorização da humanidade e da formação para a emancipação (SAVIANI, 2008).

Conforme diz Marx (2010, p. 54),

[...] somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado sua *forces propres* como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.

Para que se processe a emancipação humana, é necessária uma práxis emancipadora. Para Curado Silva (2008, p. 45),

[...] dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatividade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado. (Grifos do autor)

Visando a emancipação humana, Curado Silva (2008, p. 112), assevera ainda que, “numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais [...] para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem”.

As universidades podem fazer isso por meio da extensão universitária. Para Mészáros (2005, p. 20), somente tornando consciente que “a aprendizagem é a nossa própria vida”, somente essa concepção ampla de educação pode proporcionar instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora e alienante do capital. O autor defende também que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante, que pode ser na linha da manutenção e/ou da mudança. Todavia o autor não arrisca dizer qual das duas irá predominar. Isso dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos.

Trata-se de uma disputa social de concepções de mundo em que está envolvida uma multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, que pode atrasar ou apressar mudanças sociais significativas. Por isso, um processo coletivo inevitável não pode ser expropriado definitivamente, nem o domínio da educação formal e estreita pode reinar para sempre em favor do capital. Para Mészáros (2005, p. 51),

[...] por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos [...] num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital. (Grifos do autor)

Nessa linha de raciocínio, pode-se considerar que a escola, apesar de “agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55, grifos do autor), não apenas atua na linha da manutenção, mas também na da mudança, pois no seu interior também há disputas de concepções de mundo. Por isso, Mészáros (2005) afirma que a educação formal não tem êxito na criação de uma conformidade universal, apesar de estar orientada para esse fim. Para ele, essas “formidáveis prisões”, não têm como predominar uniformemente, e por isso os educadores têm uma grande responsabilidade no desenvolvimento da cultura, na medida que esta é inseparável do objetivo da emancipação dos homens.

De todo modo, não são as instituições escolares que determinam a mudança no modo de internalização historicamente prevalecente, isto é, no modo de “manutenção” ativa da racionalidade do sistema ou da sua concepção de mundo. A própria racionalidade é produzida pelas classes de indivíduos dominados em determinado momento histórico, como também é constantemente reproduzida por eles.

Para construir novos valores, conforme Mészáros (2005), é necessário desenvolver uma atividade de “contra-internalização”, ou uma intervenção consciente no processo histórico, orientada no sentido de superar a alienação do trabalho por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados” e que não se esgote na negação do capitalismo. Conforme o autor, isso ocorre porque, “na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto da sua negação” (MÉSZÁROS, 2005, p.57). É aqui que a educação, em seu sentido abrangente, desempenha, segundo o autor, um papel fundamental para romper com a internalização predominante.

Essa contra-internalização exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, antes mesmo da conquista do poder. Isso envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade e a transformação progressiva da consciência. O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para a “automudança” consciente dos indivíduos, chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente, pontua Mészáros (2005).

No caso da extensão universitária, é o compromisso da educação superior com a sociedade que a caracteriza, pois a ação extensionista contribui para a construção de relações mais estreitas entre a universidade e a sociedade. É necessário compreender, conforme afirma Silva (2002), que as atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão não visam somente a preparação de profissionais, e sim algo mais amplo, qual seja a formação para o exercício da cidadania.

A missão da universidade brasileira retratada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 concretiza-se pela formação de um sujeito autônomo, cujo conhecimento tenha como base a formação humana e o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho e o exercício da cidadania. Esta missão, por sua vez, é percebida pela comunidade acadêmica como prática por justiça ou como compromisso social (BRASIL, 2008).

Ribeiro (1986) afirma que a universidade brasileira tem o dever de pensar o Brasil como problema. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996), a finalidade da educação, de uma forma geral, é o pleno desenvolvimento do educando, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008). Dessa forma, a extensão, como um espaço de construção da aprendizagem, vem ganhando força nas universidades.

Botomé (1996) afirma que, antes de ser extensão, essa perna do tripé acadêmico é universitária, revelando com isso sua característica de aprendizagem de natureza extensionista. Nesse contexto, Síveres (2008, p. 9) afirma que “a ambiência acadêmica, por meio de todas as suas iniciativas, deveria revelar o seu caráter aprendente”, o que inclui, por pressuposto, a extensão universitária. Esse caráter aprendente, por sua vez, diz respeito não só ao estudante, mas a todos aqueles que participam das atividades acadêmicas.

A partir da compreensão da extensão universitária como espaço de aprendizagem, Silva (2002) a diferencia do ensino:

O que é entendido como ensino é a relação professor-estudante em um espaço acadêmico com objetivo de difundir o conhecimento. Enquanto a extensão concebe a etapa em que o conhecimento científico é colocado à disposição da comunidade interna e externa da universidade. (p. 20)

Gadotti (2006) e Nogueira (2000) compreendem as ações extensionistas que promovem o rompimento das dependências econômicas, culturais e políticas como prioritárias, pois, para ambos os autores, elas visam ao exercício da cidadania emancipada e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Já Silva (2002) entende que

[...] a educação superior não se pode resumir à acumulação de informações, entretanto, o estudante deve saber relacionar o conhecimento produzido na universidade com a sociedade à qual faz parte, com o objetivo de produzir um bem útil aos grupos menos favorecidos. Esta escolha ocorre devido ao imperativo ético das universidades com a sociedade à qual está inserida, a fim de abrandar os efeitos da exclusão social dos grupos empobrecidos. (p. 25)

Assim, por meio da extensão universitária, a comunidade acadêmica é desencastelada, e, segundo Silva (2000), proporciona aos seus membros novas aprendizagens. Conforme Paulo Freire (1983) – em estudo sobre a concepção de extensão, objetivando a extensão rural –, o conceito pode ser apreendido sob diferentes significados, todos eles demonstrando claramente uma relação de dominação:

Transmissão; sujeito ativo (o que se entende); conteúdo (que é escolhido por quem entende); recipiente (do conteúdo); entrega (de algo que é levado por alguém que se encontra `atrás do muro`, àqueles que se encontram `além do muro`, `fora do muro`. Daí se falar em atividades extramuros); messianismo (por parte de quem se estende); superioridade (do conteúdo que tem quem entrega); inferioridade (dos que recebem); mecanicismo (na ação de quem estende); invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete uma visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem. (p. 22)

Freire (1983, p. 24) destaca que “o conhecimento não se estende daquele que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem/mundo de transformação e se aperfeiçoa na problemática crítica dessas relações”. Destaca ainda que, “na medida em que no termo extensão está implícita a ação

de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (p. 26).

Para que a extensão assumisse uma proposta de comunicação, os segmentos da universidade teriam de se colocar na perspectiva dos mais simples e aceitar a condição de aprendizes daqueles que, por terem um outro tipo de saber, julgam que nada sabem. O equilíbrio da extensão em relação ao ensino e à pesquisa, que permite a projeção integral da universidade ao meio, teria de contar com a infraestrutura dos departamentos acadêmicos. De acordo com Souza (1976), a extensão não pode

[...] continuar sendo considerada como um corpo estranho ao sistema universitário. O departamento acadêmico, célula de todo o esquema de reforma universitária, que é responsável pelo que diz respeito ao planejamento e execução de medidas referentes ao ensino e à pesquisa, tem que ser responsável pela extensão. E reconhecia que isto representa uma reviravolta completa nos esquemas formais de ensino, principalmente porque a extensão sempre foi praticada como algo à parte e é encarada muitas vezes como ideia imposta de fora para dentro das universidades. (p. 6)

Para muitos professores universitários, todavia, os programas extensionistas são apenas atividades extraescolares, subalternas à pesquisa e ao ensino. Conforme Gurgel (1986, p. 166),

[...] muitas vezes a extensão universitária foi vista como uma prestação de serviços pura e simples, em outras, somente como função de agregação da universidade aos programas governamentais; em alguns momentos era identificada como estágio ou bolsa de trabalho; como forma de captação de recursos; como uma forma de levar estudantes ao conhecimento de uma realidade; reafirmava-se sua condição de função optativa, secundária, e que nada tinha a ver com o ensino e com a pesquisa.

O autor defende que a extensão universitária deve ser percebida como um processo educativo, como estágio vivo ou como laboratório vivo, por ser a vivência da realidade analisada sob a ótica da teoria, produzindo, assim, novos conhecimentos.

É dada à extensão universitária a função de ponte para realimentação da estrutura acadêmica, funcionando como elemento provocador de mudanças no âmbito interno da Universidade e da sociedade de um modo geral. Fala-se dela como sendo uma forma de ensino aplicado, utilizando o laboratório vivo da comunidade... É assinalado, sempre, ser o homem o sujeito da ação transformadora no sentido de uma sociedade mais justa; à Universidade compete o apoio à sua atuação. (GURGEL *apud* BOTOMÉ, 1996, p. 78)

Rocha (1980, p. 216) afirma que se concebia a extensão como tudo aquilo que não se enquadrava no âmbito das demais funções da universidade, como “algo indefinido” ou como “um repositório” das coisas que se quer fazer na instituição de ensino superior, mas não se sabe onde enquadrar.

Já para Saviani (1981, p. 73),

[...] a função de extensão deveria significar a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão. Ao contrário, cabe à Universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural da sociedade.

O problema da extensão, conforme o autor, “não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere” (SAVIANI, 1981, p. 73). Para ele, é papel da universidade desenvolver conhecimentos para a sociedade que a mantém, especificamente para os mais carentes, dos quais proporcionalmente mais se exige, especialmente em termos de cobrança de impostos e taxas.

De acordo com Saviani (1981, p. 73), “a extensão não pode ser vista como algo criativo, mas como uma obrigação, e tem que ser desenvolvida em caráter permanente em atendimento às exigências da classe menos favorecida”. Para ele, a extensão pode ser uma função equiparada ao ensino e à pesquisa de prestação de serviço, se vista como meio e não como fim,

[...] na medida em que ela se articule com as demais e na medida em que o próprio ensino seja visto também como uma prestação de serviços à sociedade em seu conjunto, na medida em que a própria pesquisa seja vista como uma prestação de serviços à própria sociedade. Então, que pesquisas a universidade vai desenvolver? Ela vai desenvolver exatamente aquelas pesquisas que a sociedade está requerendo, vai se preocupar em explorar aqueles problemas que são candentes à sociedade em que está inserida. (SAVIANI, 1981, p. 73)

Sua análise ultrapassa o âmbito dos conceitos e situa-se no nível da práxis. A proposta parte para o operacional. Assim, reforça-se que a questão da universidade se refere também à sua gestão, com implicação na democratização de sua estrutura e em

possibilidades efetivas de participação de professores, funcionários administrativos e estudantes em todas as decisões que lhes dizem respeito.

Certamente a educação em si não apresenta um potencial transformador, mas, ela pode fazer muito para o advento do homem novo, da sociedade mais justa. Sobre isso, Gurgel (1986) demonstra em seus estudos que

[...] a universidade precisa, portanto, “aprender a ler”, concretamente, a realidade do povo e, em seu aprendizado, entender realmente como pode se estender ou, quem sabe, mais pretensiosamente, se comunicar, como assinala Paulo Freire. E este é um aprendizado que precisa ser vivido por todos aqueles grupos da universidade que pretendem trabalhar – com e a favor – pelas causas da classe trabalhadora. Precisa-se realmente assumir uma postura de parceiro da construção de uma sociedade nova, onde, quem sabe, talvez, o “saber popular” tenha muito mais a dizer do que tudo aquilo que é vivenciado hoje pelas universidades. (p. 169)

Nesse sentido, há uma contribuição evidente da extensão universitária para que a universidade cumpra seu papel social, humano e político, atuando de modo consistente para as transformações necessárias ao mundo da vida. Assim, apresentam-se alguns pontos a serem refletidos, principalmente no que tange ao compromisso com uma educação superior mais comprometida com o tempo presente. A partir desta reflexão, o foco do Capítulo III recai sobre o sentido da extensão na UEG.

## **CAPÍTULO III**

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO**

O Capítulo III compreende a reflexão sobre a institucionalização da extensão universitária realizadas na Universidade Estadual de Goiás (UEG), apreendida na sistematização e análise das ações e atividades realizadas durante os períodos acadêmicos de 2015 e 2016, de acordo com a Plataforma Pegasus. Neste estudo, a apreensão da concepção de universidade e extensão, no contexto da UEG, relaciona-se com o lugar da extensão universitária no currículo, no estágio, nas disciplinas e na carga horária dos professores e alunos da instituição. A análise desenvolvida nos capítulos anteriores foi fundamental para situar a universidade brasileira, em especial a UEG, no contexto da transformação societária ocorrida no período da crise do capital, acentuada a partir do fim da década de 1970, e para evidenciar como a extensão insere-se nas instituições de ensino superior. Neste capítulo, a investigação busca aferir se a extensão na UEG está orientada predominantemente para atender às funções da universidade de ensino e pesquisa, com a mitigação do alcance de sua inserção social.

#### **3.1 Reflexões sobre a universidade, a UEG e a extensão universitária**

A universidade, como instituição social, conforme já analisado no Capítulo II, tem incorporado funções diversas ao longo do tempo e em diferentes contextos. A ela são atribuídas as funções de transmissão, produção e extensão do saber, reduzindo-se o ensino à sua função mais tradicional, consubstanciada na transmissão de conhecimentos. Sousa (2000) problematiza esse enfoque ao considerar que a

[...] Universidade tem, ainda, a função de socializar o saber que produz e, desta forma, é também responsabilizada pela integração social dos indivíduos. Nesse ponto é que se podem encontrar os sinais da existência da Extensão Universitária, pois tanto a transmissão como a produção do saber serão sempre uma forma de prestação de serviços a alguém. (p. 13)

Compreende-se que são as relações societárias que vão determinar o modelo de universidade que se cria, ao mesmo tempo em que sofre as determinações dessa criação. No Ocidente, a universidade surgiu no século XII, fruto da iniciativa de estudantes e



organizada sob a forma de corporação. Mesmo considerada alheia ao mundo que a circundava, a instituição não era de fato ausente da construção histórica do período. Para Fagundes (1985), o envolvimento social da universidade, nesse tempo, consolidava-se sob a forma de ensino, e essa era a única forma de prestação de serviço identificada.

A principal característica da universidade do período medieval era estar voltada exclusivamente para o ensino, e nesse aspecto não se pode esquecer o importante papel que desempenhou na consolidação do cristianismo, na medida em que cuidava da formação do corpo eclesiástico de que a Igreja necessitava. Na França, a universidade foi um caso típico, pois a pesquisa desenvolvia-se fora de seus muros, e sua principal preocupação era com o ensino especializado, ou seja, havia uma faculdade para cada profissão. Cabe frisar que é esse modelo que orienta a criação da universidade brasileira, como aponta Sousa (2000).

A universidade do período medieval cedeu espaço à universidade moderna, uma nova forma de responder às demandas sociais criadas com o advento da Revolução Industrial burguesa no século XVIII. Uma nova percepção de educação surgiu nesse século, levando as universidades a se preocupar com a prestação de serviços à comunidade. Essa nova concepção ressaltava a necessidade de uma educação continuada, que não terminasse na infância, mas seguisse por toda a vida.

Nesse contexto, surgiu a extensão como uma atividade da universidade como instituição. A universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formar as elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigiu.

Pode-se reconhecer, nesse ponto, o surgimento incipiente da Extensão, em uma forma já institucionalizada. E será este o modelo de Extensão europeu, caracterizado pela criação de cursos que visavam garantir uma educação continuada e uma formação técnica. No entanto, a Extensão aportará nas Américas de uma forma diferente, mais voltada para a prestação de serviços, e encontrará um bom terreno para o seu desenvolvimento e sua consolidação. (SOUSA, 2000, p. 14)

A pesquisa surge na universidade praticamente no mesmo tempo que a extensão e também como uma resposta às demandas externas. A pesquisa foi introduzida no trabalho cotidiano da Universidade de Berlim por Wilhelm Von Humboldt em 1810. Amaral (1994,

p. 8) afirma que “essa Universidade [de Berlim] passa a ser o modelo, no que se refere à pesquisa e aos cursos de pós-graduação”.

Nas Américas, a universidade será uma adaptação de modelos europeus. A universidade norte-americana, por exemplo, vai copiar modelos de atividades de pesquisa da universidade alemã e se inspirar na universidade inglesa, copiando desta a ideia de extensão rural e urbana. Já as universidades latino-americanas seguirão o modelo francês, apesar de esvaziado do seu conteúdo político de unificação cultural, servindo como instrumento de solidificação da ordem vigente, e não como agente de transformação, conforme analisa Sousa (2000).

O Manifesto de Córdoba, elaborado por estudantes universitários de Córdoba, Argentina, em 1918, aparece nesse momento da história como o marco de uma nova luta por uma reforma da universidade latino-americana que a transformasse e a fizesse assumir seu compromisso social. Sousa (2000, p. 15) afirma que esse documento “torna-se um marco porque será a partir dele que a Universidade Latino-Americana vai buscar (porque cobrada) maior compromisso social. Deve-se registrar que se tratou de uma iniciativa de estudantes”.

A universidade brasileira, bem como as demais instituições de ensino superior de países capitalistas, tem sofrido ao longo dos anos uma situação de ambiguidade. Isso se deve, conforme Fávero (1977, p. 23), ao fato de reproduzir a estrutura de poder de classe da sociedade e se apresentar como instrumento de “utilização do saber”, ao mesmo tempo que procura também exercer o papel de crítica do momento que vivencia e de geradora de conhecimento.

A universidade brasileira sempre foi caracterizada pelo exercício de uma única função, que é o ensino. Mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a extensão desde o nascimento das primeiras universidades no país, não se tratava de uma função reconhecida e muito menos institucionalizada. Sousa (2000, p. 15) relata que “as primeiras experiências extensionistas foram fruto de interesses e atos de vontade de segmentos da comunidade acadêmica, e não representavam as demandas sociais”.

A universidade brasileira ateu-se ao seu compromisso social, via aplicação de sua função de ensino, que funciona como mediador desse compromisso social, porém, restrito a uma parcela da sociedade, ausentando-se da visão necessária à sua ampliação. Mesmo as atividades de extensão, que poderiam ser o instrumento mediador da universidade para

ampliar seu compromisso social, têm-se caracterizado pela desvinculação das necessidades objetivas das classes subalternas e pela permanente vinculação aos interesses das classes dominantes, como analisa Sousa (2000).

O termo “extensão” apareceu pela primeira vez na legislação educacional, segundo Sousa (2000), em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. A extensão aparece nesse documento como organismo da vida social da universidade, sendo reconhecida pela oferta de cursos e conferências de caráter educacional. Ressurge posteriormente no texto da Lei nº 5.540/1968<sup>7</sup> (BRASIL, 1968), que a torna obrigatória em todas as instituições de ensino superior (IES). No entanto, conforme Sousa (2000), não se percebe avanço no sentido de clarear sua prática ou mesmo de instigar sua implementação nas universidades.

A Constituição Federal de 1988 vai absorver o que dispõe a Lei nº 5.540/1968 em seu art. 207, que registra que o *princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* deve reger as universidades brasileiras (BRASIL, 1988). Mas a Constituição também segue somente até esse ponto, ou seja, restringe-se a uma repetição de palavras, sem apresentar o novo. A operacionalização da extensão, que deveria ocorrer com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), aparece de forma tímida e pouco esclarecedora no art. 49, parágrafo 3º, que a coloca como instrumento de difusão, para a população, das conquistas e dos benefícios produzidos dentro da Universidade<sup>8</sup>. Já no art. 57, estabelece a extensão como um dos requisitos mínimos para o credenciamento de universidades.

As políticas de extensão são definidas, discutidas e construídas, nos últimos anos, na esfera do Ministério da Educação (MEC), por meio dos três fóruns de extensão universitária, que representam os três segmentos das instituições de ensino superior brasileiros: o Fórum das Universidades Comunitárias (Forext), que tem suas origens nos Encontros dos Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das universidades e instituições de ensino superior (IES) e são promovidos pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc); o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), constituído em 1987; e o Fórum das Universidades Brasileiras Particulares (Forexp). No ano de 2006, foi alterada a

---

<sup>7</sup> A Lei nº 5.540/1968 fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

<sup>8</sup> Comissão de Educação Superior sobre os Projetos de Lei da Câmara nº 101, de 1991. Relator: Cid Saboia de Carvalho.

denominação do Fórum de Extensão das IES brasileiras particulares para Fórum de Extensão das IES particulares.

Sobre a construção conceitual da extensão universitária no Brasil, Sousa (2000, p. 131) considera que “a Extensão tem um caráter de provisoriedade, [pois] ela não é perene e nem mesmo inerente à Universidade. O que justifica sua presença é a relevância social. Ela deverá superar a si mesma pela sua própria práxis”. Conforme a autora, no debate das universidades comunitárias, durante o IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, realizado em 2002, pôde-se reconhecer a concepção de

[...] uma cultura de Extensão, desenvolvida pelas instituições comunitárias, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente, doenças e, principalmente, por meio de uma perspectiva concreta, interdisciplinar e transdisciplinar que contribua para flexibilizar a produção de soluções aplicáveis para problemas e questões da contemporaneidade. (SOUSA, 2000, p. 30)

Ainda sobre os aspectos conceituais e pedagógicos da extensão universitária, o Fórum de Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) apontou para uma concepção de extensão universitária que a entende como um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para a compreensão da realidade e a busca de respostas aos seus desafios. Para o ICES (2013), a extensão

[...] promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade. A Extensão Universitária efetiva-se na interface com o Ensino e a Pesquisa, por um processo pedagógico participativo, tornando-se instrumento de formação de profissionais cidadãos, que pautem suas ações pela competência técnica e pelo compromisso ético. Portanto, a extensão universitária é uma atividade que constitui um novo paradigma para as instituições de ensino superior, pois agrega a exigência da interação com a sociedade e da democratização do saber. (p. 15)

No documento Política Nacional de Extensão Universitária, registra-se que o resultado do debate amplo e aberto desenvolvido durante o XXVII e o XXVIII Encontros Nacionais de Extensão, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, serviu de base para o Forproex (2012) apresentar às universidades públicas e à sociedade o seguinte conceito de extensão universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (p. 15)

Cabe ressaltar que não foi identificada, nesta investigação, uma concepção de extensão nos documentos das instituições privadas que participaram do Forproex.

Documentos oriundos do Forproex (2001, 2006) consideram que o processo acadêmico perpassa pela produção, sistematização e transmissão do conhecimento e que a indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino é condição *sine qua non* do fazer acadêmico. Para os Pró-Reitores de Extensão, essa indissociabilidade se sustenta na concepção de universidade como o espaço de produção do conhecimento de forma interdisciplinar, integrada ao social e em um processo dialético entre teoria/prática, democratizando assim o conhecimento pela relação transformadora que estabelece com a sociedade.

Em consonância com o Forproex, o Projeto Pedagógico Institucional de 2011 (PPI 2011) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) preconiza que a relação entre o ensino e a extensão deve conduzir mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender e a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico. As políticas e diretrizes de extensão, cultura e assuntos estudantis da UEG, integradas ao projeto de universidade, são consideradas como práticas acadêmicas e importantes instrumentos de articulação com a pesquisa e o ensino.

Esta articulação se potencializará, preferencialmente, a partir dos encaminhamentos metodológicos que valorizarão o ensino pela pesquisa como possibilidade para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e a disseminação dos resultados para os diversos segmentos sociais. (UEG, 2011, p. 52)

O PPI 2011 da instituição também apresenta como estratégia a articulação entre as atividades de extensão, pesquisa e ensino de graduação e pós-graduação, cuja finalidade é fornecer respostas às demandas socialmente relevantes.

Botomé (1996) ressalta o risco de a extensão tornar-se assistencialismo ou voluntarismo, práticas que a descaracterizam. Para o autor, a responsabilidade fundamental e específica da universidade é desenvolver o conhecimento e torná-lo acessível, e as atuações sociais

podem ser condição para isso, apesar de não substituírem o papel fundamental da instituição. Acentua ainda que o conhecimento produzido e o acesso a ele devem ser condições para levar a atuações e transformações sociais. Na visão de Botomé (1996, p. 84),

[...] 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.

O que importa na educação superior, segundo Coêlho (2006), não é a preparação do aluno para sobrevoar o objeto, inspecioná-lo, controlá-lo, nele intervir a tempo, com agilidade e eficiência, nem sua capacidade de adaptar-se às mudanças por que passam a sociedade, a economia, o mercado e o meio em que vive e no qual opera. Para o autor, não é transmitir de forma rápida e eficiente conhecimentos aligeirados e habilidades para que os graduandos possam supostamente responder, também com agilidade e eficiência, às transformações no mundo do trabalho. A finalidade primeira da graduação é formar o homem no sentido grego de *ántropos*, de ser humano.

Coêlho (2006) também assevera que a formação é fundamental em todas as áreas do saber e da atividade profissional e, com mais razão ainda, no caso dos que terão por ofício formar seres humanos, contribuir para a elevação de todos na vida social e pessoal.

Daí o significado e a importância das humanidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, em virtude das possibilidades que oferecem no sentido do cultivar, ampliar e aprofundar o que há de humano nos homens, em todas as dimensões. É constitutiva desse processo a formação intelectual, isto é, de pessoas que pensem, interroguem o real, a natureza e a existência humana, compreendam e trabalhem a realidade existente no sentido de criar o que ainda não existe. E o façam sem perder a dimensão da sensibilidade e da imaginação. (COÊLHO, 2006, p. 51)

Como já abordado, a preocupação do governo com o uso maximizado do potencial da universidade só terá sentido se houver uma formação rigorosa, uma permanente atitude crítica diante da cultura, da reflexão, da filosofia, das ciências, da tecnologia, das letras e das artes. Só assim a educação poderá propiciar uma base sólida e provocante do pensar e do agir, no sentido da conquista da igualdade, da autonomia, da verdade e da justiça. Ainda sobre isso, Coêlho (2006, p. 52) afirma:

Daí a importância das humanidades, dos clássicos, nessa formação, não como exibição de exemplos a serem seguidos, mas como provocação da inteligência, convite ao pensamento, à imaginação, à sensibilidade, à criação, a ver o não-visto, a dizer o não dito e a fazer o não feito. [...]. O caminho passa pelo aprendizado do pensamento, da crítica, da contestação, pelo cultivo da razão, da imaginação e da sensibilidade e, em grande parte, pela retomada e afirmação do sentido mesmo da *philia*.

Assim, como instituição social e historicamente determinada, obra da cultura, do pensamento e da razão, a universidade chama a sociedade e as pessoas em particular à consciência de si, à reflexão sobre as exigências e as implicações da existência social e da formação de indivíduos autônomos e livres. Sem dúvida, a universidade não é isenta de equívocos, como afirma Botomé (1986), e nela também prevalece às vezes o interesse das partes sobre a vida acadêmica, o particular sobre o universal, a razão instrumental e a tecnocracia sobre a razão emancipatória, o mercado sobre a dignidade humana. Para o autor, a universidade trabalha de forma equivocada não somente a extensão, mas também a pesquisa e o ensino, por não primar pela formação docente, mas pelo atendimento ao mercado.

Coelho (2006) afirma que o trabalho intelectual, o cultivo da razão, a permanente busca da verdade e do compromisso com a justiça, e o olhar atento, a crítica, o rigor e a radicalidade no pensar mantêm viva a interrogação das ideias e das práticas, a crítica da sociedade, da cultura e da própria instituição universitária.

A institucionalização da extensão universitária apresenta-se como o grande desafio das universidades brasileiras, e embora algumas delas já tenham avançado nesse sentido, na UEG ela ainda está em processo. Em relação a essa institucionalização, o documento do Forproex de 2012 constata:

A institucionalização da Extensão Universitária, nos níveis constitucional e legal, tem sido acompanhada por iniciativas importantes de sua implantação e implementação. Mas é preciso ressaltar, tendo em vista os espaços em que ela ainda não foi normatizada ou ainda não é implementada, sua importância para a renovação da prática e métodos acadêmicos. Sem as ações extensionistas, corre-se o risco de repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública. (FORPROEX, 2012, p. 15)

É importante ressaltar aqui que, para a realização de uma ação extensionista, é necessário compreender sua classificação. Segundo o documento do Forproex de 2007, as

ações podem ser programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços. Esse mesmo documento estabelece que

[...] a sistematização das ações de extensão em programas constitui-se em uma das melhores soluções para o cumprimento das diretrizes de impacto, interação social e dialógica e construção de parcerias, interdisciplinaridade e integração ensino/pesquisa/extensão. (FORPROEX, 2007, p. 45)

O programa é conceituado, segundo o documento do Forproex (2007), como o

[...] conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo. (p. 36)

O conceito de projeto refere-se, segundo o documento do Forproex (2007, p. 36), à “ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”, e pode ser um projeto isolado ou vinculado a um programa. Já o curso é a “ação Pedagógica de caráter teórico e ou/prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos” (p. 37). Em contrapartida, a prestação de serviços é definida como

[...] a realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade do processo/produto e não resulta na posse de um bem. (FORPROEX, 2007, p. 39)

No âmbito da UEG, o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010 (PDI 2010) concebe a extensão universitária

[...] como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. Essa relação estabelece o fluxo de troca de saberes sistematizados, acadêmicos e popular, que tem a produção do conhecimento como resultante do confronto com a realidade, com a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/reflexão/prática, a extensão universitária é um trabalho



interdisciplinar que favorece uma visão integrada de todas as dimensões da sociedade. (UEG, 2010, p. 28)

O PDI 2010 da UEG explicita ainda que a instituição assume a extensão como uma das dimensões da vida acadêmica, como uma forma de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem além dos limites da sala de aula, articulado às diversas organizações da sociedade, em uma troca de conhecimentos e experiências que favorece a visão integrada do social.

Cabe à extensão, especialmente, a promoção de ações consistentes e a constante instigação para que todas as atividades acadêmicas e administrativas sejam pautadas pela promoção da solidariedade, da justiça social e da responsabilidade ambiental, conforme apresentado no Projeto Pedagógico Institucional de 2011 (PPI, 2011) da UEG.

Embora essa tarefa seja de responsabilidade de toda a instituição, cabe à extensão promover reflexões e ações que busquem impregnar, em todas as atividades educativas, valores que contribuam para a construção da dignidade da vida. Quanto à participação dos estudantes, o PDI 2010 da UEG define ser ela condição indispensável para o estabelecimento da extensão, como um dos tripés que legitima a instituição universitária. E isso, esclarece o documento, vai além da assistência estudantil e da parceria com os movimentos.

A participação dos estudantes é um dos pilares das ações que viabilizam a extensão como momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatória para todos os cursos, desde os primeiros semestres, se possível, e estar integrada a programas decorrentes das unidades acadêmicas e à temática curricular, sendo computada para a integralização do currículo dos discentes. (UEG, 2010, p. 28)

Já no PPI 2011, a UEG apresenta as políticas e diretrizes de extensão, cultura e assuntos estudantis, estabelecendo eixos de relação com a sociedade com vistas à consolidar as políticas de extensão da universidade. Dentre esses eixos, está o reconhecimento da concepção da extensão como atividade fim da universidade, com o papel de promover, de modo direto e sistemático, o compartilhamento do conhecimento com distintos sujeitos sociais.

Nos termos do PPI 2011 da UEG, as políticas de extensão, cultura e assuntos estudantis se pautam pelos seguintes conceitos:

*Relação Social de Impacto* entre a Universidade e outros setores da sociedade, consubstanciado na capacidade transformadora dos conhecimentos incorporados às pessoas, em busca da melhoria de qualidade de vida de toda a sociedade.

*Bilateralidade*, que implica em exercitar a interação da Universidade com grupos sociais de modo dialógico, trocando os saberes popular e acadêmico, com o auxílio de estratégias participativas, que resultem no aumento do teor de democratização do conhecimento, na forma de uma produção científica e tecnológica resultante do confronto com a realidade.

*Interdisciplinaridade*, foco que não é a produção de conhecimentos compartimentalizados em disciplinas, mas a partir da interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, que partam do princípio de que os problemas científicos apresentam uma unidade em termos de sua origem, que mesmo sendo de interesse investigativo, sempre têm como finalidade a melhoria dos problemas sociais.

*Integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão*, reafirmando a Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis como processo acadêmico capaz de vincular a formação de pessoas, a geração de conhecimentos e as práticas que tenham impacto positivo na resolução de problemas do homem e da sociedade. (UEG, 2011, p. 53)

É importante sinalizar que a UEG, em seus documentos legais, não conceitua as modalidades de extensão universitária, apenas faz referência ao documento do Forproex (2007), o que leva a compreender que a instituição segue essa concepção. Assim, é com base nas concepções de programa, projeto, curso e evento do Forproex (2007) que a UEG também realizou a sistematização das ações de extensão, considerando ainda as ações de extensão como laboratório vivo (GURGEL, 1986); como processo de aprendizagem e ambiência acadêmica (SÍVERES, 2002); como trabalho formativo e docência (CHAUÍ, 2003); e como concepção e prática equivocada atendendo ao mercado, e não à formação docente (BOTOMÉ, 2012).

### **3.2 A Extensão na UEG: concepções e modalidades institucionalizadas**

Como o problema desta pesquisa se delineou na reflexão a institucionalização da extensão universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a metodologia para a análise foi estabelecida com base no mapeamento das ações de extensão universitária desenvolvidas durante os períodos letivos de 2015 e 2016, em todas as áreas de conhecimento inscritas na Plataforma Pegasus e com o status de deferidas.

O mapeamento dos dados quantitativos apresenta o total de ações extensionistas da UEG no período pesquisado, quando teve início o cadastro na Plataforma Pegasus, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Síntese das ações extensionistas na UEG

<b>Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Quantidade</b>	303	194	367	413	604	827	2.708
<b>Percentual</b>	11,19	7,16	13,55	15,25	22,31	30,54	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG<sup>9</sup>.

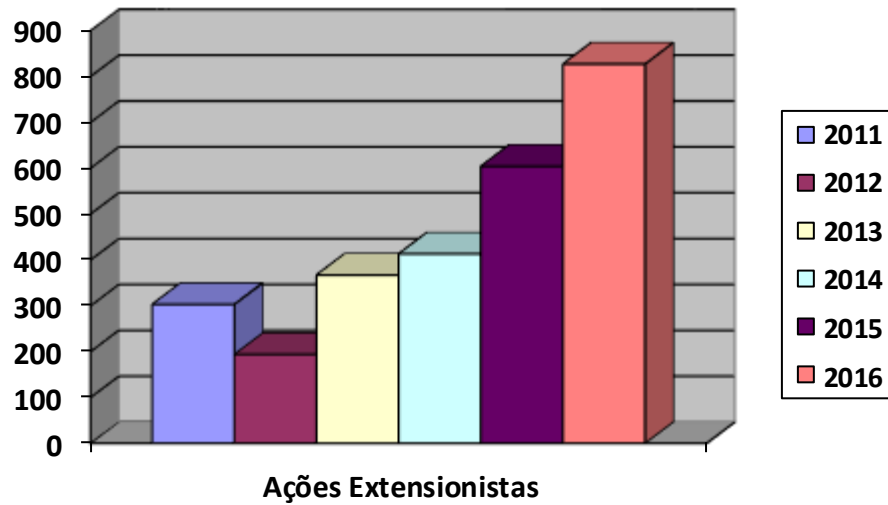
A síntese das ações extensionistas de 2011 a 2016 totaliza 2.708, distribuídas nas oito áreas do conhecimento e nas oito áreas temáticas, atendendo aos 42 campi da UEG instalados em 39 cidades do estado de Goiás. Esse quantitativo demonstra um intenso investimento em ações extensionistas, o que pode expressar parcialmente a obrigatoriedade de realização da atividade por docentes e discentes, conforme instituído no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010 (PDI 2010).

Outras investigações poderão apreciar o alcance das dimensões qualitativas desse crescimento aqui registrado, principalmente examinar se a concepção de extensão tende para a formação docente como processo de aprendizagem e ambiência acadêmica (SÍVERES, 2008), como laboratório vivo (GURGEL, 1986) ou se tendem para o assistencialismo, com a prática sendo exercida meramente como prática, sem o exercício da práxis, como diz Curado Silva (2008).

Os mesmos dados mostrados no Quadro 1 estão dispostos no Gráfico 1 a seguir segundo outro desenho, que permite a visualização deles, agora, no tocante ao crescimento quantitativo das ações de extensão nos três últimos anos, em comparação com os três primeiros anos.

<sup>9</sup> Disponível em: < [www.adms.ueg.br](http://www.adms.ueg.br) >. Acesso em 08 fev.2017.

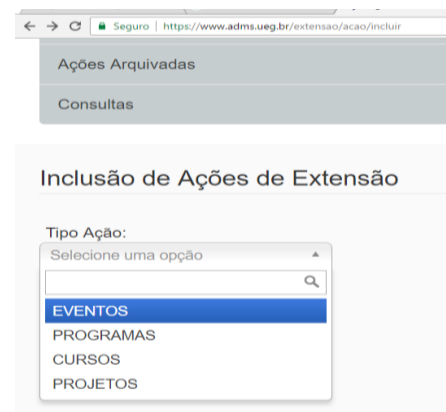
**Gráfico 1** – Síntese das ações extensionistas na UEG



Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Figura 1 – Modalidades de lançamento da Pegasus

Cabe observar que, na Plataforma da UEG – Pegasus, as ações de extensão são cadastradas nas modalidades de programas, projetos, eventos e curso, conforme mostra a Figura 1. No que se refere às atividades caracterizadas como prestação de serviços, não é possível cadastrá-las como uma modalidade de extensão. Apesar de a prestação de serviço integrar o sistema, ela é disponibilizada somente para a apreciação dos membros do CIEXT.



Fonte: [www.adms.ueg.br](http://www.adms.ueg.br)

Note-se que, se por um lado a concepção de programa da UEG é a mesma explicitada nos documentos do Forproex (2012), por outro lado, ao promover programas que não constituem atividades regulares e contínuas, a instituição tende a equipará-los às características de projetos, cursos ou eventos. As ações são lançadas e executadas anualmente, com previsão de reedição. Cabe avaliar se essa homogeneização observada no registro na Plataforma opera-se na prática das ações, terminando por comprometer a institucionalização de programas permanentes de extensão.

Conforme aprecia o Forproex (2007, p. 45), o programa é “uma das melhores soluções para o cumprimento das diretrizes de impacto, interação social e dialógica e construção de parcerias, interdisciplinaridade e integração ensino/pesquisa/extensão”. Assim, ao analisar no lançamento/oficialização das ações, surge outra questão importante, que é o processo de gestão, acompanhamento, avaliação e formação da equipe gestora, requisitos de toda política de extensão.

O mapeamento dos dados mostra a organização das ações de extensão da UEG por área de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Línguas, Letras e Artes. Essas áreas temáticas abordam: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho.

As 1.431 ações desenvolvidas entre 2015 e 2016 estão distribuídas nessas oito áreas do conhecimento, conforme pode-se observar no Quadro 2.

**Quadro 2** – Ações extensionistas na UEG, por área de conhecimento

Área	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Biológicas	Engenharias	Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Humanas	Línguas, Letras e Artes
<b>Quant.*</b>	162	54	6	140	79	146	378	376
<b>%</b>	12,08	4,03	0,45	10,44	5,89	10,89	28,19	28,03

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

\*Quantidade

Conforme o Quadro 2, os cursos das áreas de Engenharias, seguido pelos de Ciências Biológicas e de Ciências Agrárias, são os que apresentam os menores registros de atividades. Com indicadores intermediários, estão as áreas de Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra, com um quantitativo de 448 ações extensionistas, representando 33,41% das ações no conjunto dos cursos dessas áreas.

As áreas de Línguas, Letras e Artes e de Ciências Humanas apresentam um quantitativo significativo de 754 ações, denotando maiores possibilidades de uma concepção de ações permanentes, de caráter acadêmico e de aprendizagem, com um percentual de 56,22%.

O Quadro 3 apresenta as ações extensionistas da área de Ciências Exatas e da Terra, por modalidade.

**Quadro 3** – Ações extensionistas da UEG, na área de Ciências Exatas e da Terra

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	2015		2016		Total	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Eventos	9	14,52	8	8	17	10,49
Cursos	9	14,52	10	10	19	11,73
Projetos	44	70,96	82	82	126	77,78
Total	62	100	100	100	162	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Nessa área de conhecimento, foram desenvolvidos 126 projetos, e em eventos e cursos, 36. Esses indicadores precisam ser apreciados levando em consideração o funcionamento multicampi da UEG no interior do estado de Goiás.

As ações extensionistas cadastradas da área de Ciências Exatas e da Terra, conforme mostra o Quadro 4 a seguir, mantêm relação com a maioria das áreas temáticas da extensão na UEG.

**Quadro 4** – Áreas temáticas das Ciências Exatas e da Terra

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA				
ÁREA	2015		2016	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Comunicação	1	2.63	1	1.39
Cultura	0	0	0	0
Direitos humanos e justiça	2	5.27	2	2.77
Educação	22	57.89	35	48.61
Meio ambiente	0	0	0	0
Saúde	0	0	0	0
Tecnologia	12	31.58	31	43.06
Trabalho	1	2.63	3	4.17
Total	38	100	72	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Observe-se que as áreas de Educação e Tecnologia se destacam, configurando um total de 100 ações, que representam 91,67% área de conhecimento de Ciências Exatas e da Terra. A diferença entre o total de projetos por modalidade e por área temática justifica-se pelo procedimento previsto na Plataforma de Projetos de não computar as ações reeditadas.

O Quadro 5 apresenta as ações extensionistas da área do conhecimento de Ciências Biológicas, por modalidade.

**Quadro 5** – Ações extensionistas na UEG, na área de Ciências Biológicas

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2015		2016		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Eventos	5	16.13	1	3.23	6	11.12
Cursos	0	0	0	0	0	0
Projetos	26	83.87	22	70.97	48	88.88
Total	31	100	23	100	54	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Considerando evento e projeto na concepção do Forproex (2007), foram realizadas 54 ações, 48 delas na modalidade projetos, que atingiu um percentual de 88,88%.

Na área de conhecimento de Ciências Biológicas, o cadastro por área temática, é observado no Quadro 6 que Meio Ambiente e Saúde se destacam, com um total de 38 ações cadastradas, representando 79% no conjunto dos dados.

**Quadro 6** – Áreas temáticas das Ciências Biológicas

ÁREA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS			
	2015		2016	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Comunicação	1	4.55	0	0
Cultura	0	0	0	0
Direitos humanos e justiça	0	0	0	0
Educação	4	18.18	5	19.23
Meio ambiente	11	50	15	57.69
Saúde	6	27.27	6	23.08
Tecnologia	0	0	0	0
Trabalho	0	0	0	0
Total	22	100	26	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 7 apresenta as ações extensionistas da área do conhecimento de Engenharias, por modalidade.

**Quadro 7** – Ações extensionistas na UEG, na área das Engenharias

ENGENHARIAS	2015		2016		Total	
Eventos	1	33.33	-	0	1	16.67
Cursos	-	0	1	33.33	1	16.67
Projetos	2	66.67	2	66.67	4	66.66
Total	3	100	3	100	6	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Considerando evento e projeto na concepção do Forproex (2007), o quantitativo apresentado é de seis ações, quatro delas na modalidade projetos, com um percentual de 66,66%. Pela regulamentação nos documentos da UEG, essas ações atendem à oferta de atividades complementares, que são obrigatórias no currículo.

Os dados do cadastro das ações extensionistas da área de conhecimento de Engenharias, por área temática, é observado pelo Quadro 8 que Cultura e Tecnologia se destacam. Esse dado permite intuir que a área de conhecimento de Engenharias demanda esforços extensionistas voltados para as questões tecnológicas e culturais, podendo vir a atender tanto à demanda de formação, ou curricular, quanto à de mercado.

**Quadro 8** – Áreas temáticas das Engenharias

<b>ENGENHARIAS</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	0	0	0	0
Cultura	1	33.33	2	66.67
Direitos humanos e justiça	0	0	0	0
Educação	0	0	0	0
Meio ambiente	0	0	0	0
Saúde	0	0	0	
Tecnologia	2	66.67	1	33.33
Trabalho	0	0	0	0
Total	0	100	0	0

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 9 apresenta as ações extensionistas da área do conhecimento de Ciências da Saúde, por modalidade.

**Quadro 9** – Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências da Saúde

<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>		<b>Total</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Eventos	5	8.62	4	4.88	9	6.43
Cursos	3	5.17	6	7.32	9	6.43
Projetos	50	86.21	72	87.80	122	87.14
Total	58	100	82	100	140	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Ponderando evento, curso e projeto na concepção do Forproex (2007), o quantitativo das ações na área das Ciências da Saúde atinge um total de 140. Quanto aos



projetos, eles somam 122, o que representa um percentual de 86,6%, quantitativo plausível e que pode atender à demanda pela área.

O cadastro da área de conhecimento de Ciências da Saúde, por área temática, observado no Quadro 10 que Cultura, Educação e Saúde verifica-se as ações desenvolvidas atendem tanto à demanda de formação, ou curricular, quanto à de mercado.

**Quadro 10** – Áreas temáticas das Ciências da Saúde

<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	0	0	0	0
Cultura	1	1.71	1	1.43
Direitos humanos e justiça	0	0	0	0
Educação	6	10.38	2	2.86
Meio ambiente	0	0	0	0
Saúde	50	86.20	67	95.71
Tecnologia	1	1.71	0	0
Trabalho	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 11 traz as ações extensionistas da área do conhecimento de Ciências Agrárias, por modalidade.

**Quadro 11** – Ações extensionistas na UEG, área das Ciências Agrárias

<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>		<b>Total</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Eventos	4	11.76	2	4.44	6	7.59
Cursos	1	2.94	1	2.22	2	2.53
Projetos	29	85.29	42	93.33	71	89.87
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>79</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Nota-se, no Quadro 11, que nessa área foram desenvolvidas 79 ações, sendo a maioria delas projetos, que perfizeram 71, ou seja, 87,58% das ações extensionistas na área de Ciências Agrárias, um quantitativo significativo, ponderando a configuração espacial da UEG no interior do estado de Goiás. Esse percentual de projetos, possivelmente, atende à questão da carga horária docente e discente.

Na área de conhecimento das Ciências Agrárias, foram cadastradas por área temática, como se observa no Quadro 12 a seguir que Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia e Educação se destacam com 87 ações, que respondem por 90% de todas as atividades desenvolvidas nesses dois anos. Nessa área, o esforço extensionista reúne possibilidades de atender à formação, ao currículo e às demandas de setores da sociedade goiana.

**Quadro 12** – Áreas temáticas das Ciências Agrárias

<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	0	0	0	0
Cultura	0	0	0	0
Direitos humanos e justiça	0	0	0	0
Educação	2	6.90	1	2.38
Meio ambiente	13	44.83	21	50
Saúde	4	13.79	6	14.29
Tecnologia	3	10.34	2	4.76
Trabalho	7	24.14	12	28.57
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 13 apresenta as ações extensionistas da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, por modalidade.

**Quadro 13** – Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências Sociais Aplicadas

<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>		<b>Total</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Eventos	16	25.00	11	13.41	27	18.49
Cursos	2	3.13	3	3.66	5	3.42
Projetos	46	71.88	68	82.93	114	78.08
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Considerando evento e projeto na concepção do Forproex (2007), o quantitativo de 146 ações é significativo, se se pensar na configuração espacial da UEG no interior do estado de Goiás. Em relação ao número de projetos, tem-se um percentual de 74,98%.

Da área de conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, por área temática, é observado no Quadro 14 que Educação, Trabalho, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça e Tecnologia se destacam. Isso mostra que a área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas demanda esforços extensionistas voltados para as questões sociais.

**Quadro 14** – Áreas temáticas das Ciências Sociais Aplicadas

<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	7	11.48	7	8.54
Cultura	2	3.28	3	3.66
Direitos humanos e justiça	2	3.28	8	9.76
Educação	21	34.43	23	28.05
Meio ambiente	5	8.20	7	8.54
Saúde		0.00	1	1.22
Tecnologia	7	11.48	6	7.32
Trabalho	17	27.87	27	32.93
Total	61	100	82	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 15 representa as ações extensionistas da área de conhecimento das Ciências Humanas, por modalidade.

**Quadro 15** – Ações extensionistas na UEG, na área das Ciências Humanas

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>		<b>Total</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Eventos	33	18.97	28	13.73	61	16.14
Cursos	18	10.34	23	11.27	41	16.14
Projetos	123	70.69	153	75	276	16.14
Total	174	100	204	100	378	100

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Considerando evento, cursos e projeto na concepção do Forproex (2007), o quantitativo de 378 ações é significativo. Em relação ao número de projetos, equivalentes a 72%, poderão atender à demanda desejada pela área e às questões de atribuição de carga horária dos docentes.

Nas Ciências Humanas, por área temática, conforme Quadro 16 todas as ações se destacam. Nota-se, portanto, que a área de conhecimento das Ciências Humanas demanda esforços extensionistas voltados para as questões educacionais e sociais.

**Quadro 16** – Áreas temáticas das Ciências Humanas

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>				
<b>ÁREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	10	6.17	2	1.07
Cultura	27	16.67	27	14.44
Direitos humanos e justiça	9	5.56	14	7.49
Educação	99	61.11	122	65.24
Meio ambiente	7	4.32	11	5.88
Saúde	2	1.23	2	1.07
Tecnologia	8	4.94	3	1.60
Trabalho	0	0.00	6	3.21
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 17 mostra as ações extensionistas da área do conhecimento da Linguagem, Letras e Artes, por modalidade.

**Quadro 17** – Ações extensionistas na UEG, na área da Linguagem, Letras e Artes

<b>LÍNGUAS, LETRAS E ARTES</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>		<b>Total</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Eventos	13	8.075	12	5.58	25	6.65
Cursos	75	46.584	120	55.81	195	51.86
Projetos	73	45.342	83	38.60	156	41.49
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100</b>	<b>215</b>	<b>100</b>	<b>376</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O quantitativo de 376 ações, das quais um percentual de 41,97% é da modalidade projeto, conforme concepção do Forproex (2007), atende às questões desejadas da área e à atribuição de carga horária a docentes e discentes.

As ações extensionistas registradas da área de conhecimento de Línguas, Letras e Artes, por área temática. Observa-se no Quadro 18 a seguir que Comunicação, Educação e Cultura são as que se destacam, com um percentual de 98%. Isso significa que essa área de conhecimento demanda esforços extensionistas voltados para as questões da língua escrita e falada e para a educação.

**Quadro 18** – Áreas temáticas de Línguas, Letras e Artes

<b>LÍNGUAS, LETRAS E ARTES</b>				
<b>AREA</b>	<b>2015</b>		<b>2016</b>	
	<b>Quant</b>	<b>%</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
Comunicação	56	45.16	61	22.02
Cultura	6	4.84	31	11.19
Direitos humanos e justiça	0	0	6	2.17
Educação	62	50	178	64.26
Meio ambiente	0	0	0	0
Saúde	0	0	0	0
Tecnologia	0	0	1	0.361
Trabalho	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100</b>	<b>277</b>	<b>100</b>

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Considerando os aspectos analisados no presente trabalho, foi elaborada uma síntese que considerou os títulos da modalidade de projetos de extensão a partir das áreas de conhecimento e temáticas, buscando relacioná-los com o ensino, a pesquisa e a extensão. O critério de escolha da modalidade projetos resultou dos dados quantitativos apresentados.

O Quadro 19 a seguir traz uma breve análise dos projetos de extensão na área de Ciências Exatas e da Terra.

**Quadro 19** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Exatas e da Terra

<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (2015-2016), com 162 projetos concentrados em Educação e Tecnologia</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Os títulos dos projetos indicam eixos da formação e conteúdos referentes a licenciaturas nessa área, mas também aos bacharelados. Por exemplo, Informática e comunicação, Tecnologias da informação e comunicação, Linguagem de programação Java e Raciocínio lógico.	No que tange aos títulos, os projetos de extensão indicam temáticas passíveis de realização de pesquisas voltadas para o atendimento específico das exigências que a área propõe estudar. Por exemplo, Matematicaster, a Estação Meteorológica, os Gênios de Turing, dentre outros. Contudo, não confirmam manter uma relação com a pesquisa, apenas indicam aproximações passíveis.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber, mediante as análises, uma compreensão que pode favorecer a formação docente e também atender à demanda de mercado.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 20 apresenta uma breve análise dos projetos extensionistas desenvolvidos na área de Ciências Biológicas.

**Quadro 20** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Biológicas

<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (2015-2016), com 54 projetos concentrados em Meio Ambiente e Saúde</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Os títulos dos projetos indicam que o currículo é atendido no que tange aos seus eixos de formação e conteúdo, como pode ser exemplificado pelos projetos Conhecendo as Serpentes do Cerrado, Anatomia em Prática, Circuito de Documentários e Filmes associados às Ciências Biológicas, dentre outros.	No que tange aos títulos, os projetos de extensão indicam temáticas passíveis de realização de pesquisas voltadas para o atendimento específico das exigências que a área propõe estudar, por exemplo, o projeto Conhecendo as Serpentes do Cerrado, Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Contudo, não confirmam a relação com a pesquisa, apenas indicam aproximações possíveis.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber, mediante as análises, a compreensão de poder vir a fomentar a formação acadêmica, como o Projeto Gestante, Viva Melhor Sabendo, dentre outros..

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 21 apresenta uma breve análise dos projetos de extensão desenvolvidos na área de Engenharias.

**Quadro 21** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Engenharias

<b>ENGENHARIAS (2015-2016), com seis projetos concentrados em Cultura e Tecnologia</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Pelos títulos dos projetos, é possível detectar que nessa área não há evidências registradas de projetos que atendam à demanda do currículo.	No que tange aos títulos dos projetos de extensão, é possível detectar que nessa área não há evidências registradas de projetos que possam viabilizar uma pesquisa.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber, com as análises, uma compreensão clara de prestação de serviço pela Empresa Júnior de Arquitetura e Engenharia.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 22 a seguir apresenta uma breve análise dos projetos de extensão desenvolvidos na área de Ciências da Saúde.

**Quadro 22** – Síntese dos projetos de extensão da UEG, na área de Ciências da Saúde

<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE (2015-2016), com 140 projetos concentrados em Cultura, Educação e Saúde</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Pelos títulos dos projetos, é possível detectar que nessa área não há evidências registradas de projetos que atendam à demanda do currículo.	No que tange aos títulos dos projetos de extensão, é possível detectar evidências registradas de projetos que possam vir a ser pesquisa.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber, mediante as análises, uma compreensão de que podem vir a fomentar a formação acadêmica. Contudo, há também projetos que não envolvem a sociedade, desqualificando a relação universidade e sociedade.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 23 a seguir apresenta uma breve análise dos projetos de extensão desenvolvidos na área de Ciências Agrárias.

**Quadro 23** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Agrárias

<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS (2015-2016), com 79 projetos concentrados em Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia e Educação</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Pelos títulos, é possível perceber que os projetos cadastrados possuem o foco no ensino, voltado para atender os eixos de formação e conteúdo, os quais são rigorosamente expressos pelo currículo. Isso pode ser evidenciado por meio dos seguintes projetos: Formação de Educadores Ambientais, Grupo de Estudos em Produção de Peixes, Grupo de Estudos e Assistência Técnica em Animais Silvestres e Exóticos, dentre outros.	No que tange aos títulos dos projetos de extensão, é possível detectar que há evidências registradas de projetos que podem viabilizar uma pesquisa. Isso pode ser exemplificado pelos seguintes projetos: Produção artesanal de açúcar mascavo no Campus II da UEG – Mineiros, Projeto conhecendo as zoonoses, Treinamento em programas de autocontrole para colaboradores dos laticínios que compõem o APL lácteo da microrregião de São Luís de Montes Belos – GO e outros.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber, com as análises, uma compreensão que pode vir a fomentar a formação acadêmica, a questão curricular e a demanda de mercado.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 24 traz uma breve análise dos projetos de extensão na área de Ciências Sociais Aplicadas:

**Quadro 24** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Sociais Aplicadas

<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (2015-2016), com 146 projetos concentrados em Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia e Educação</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Pelos títulos e pelas análises, é possível que o currículo é atendido pelo ensino no que tange aos conteúdos e eixos de formação, visto que fica explícito o atendimento específico do ensino para a área.	No que tange aos títulos dos projetos de extensão, é possível perceber que poderiam vir a ser uma pesquisa, tais como Educação financeira para cidadania, Pesquisa de clima organizacional, Contabilidade, gestão e economia, e outros.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber que a concepção de extensão se aproxima muito do atendimento à demanda de mercado.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

O Quadro 25 a seguir apresenta uma breve análise dos projetos de extensão na área de Ciências Humanas.

**Quadro 25** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Ciências Humanas

<b>CIÊNCIAS HUMANAS (2015-2016), com 378 projetos concentrados em Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Diante da análise das ações cadastradas, fica evidente que na área das Ciências Humanas há projetos que têm o ensino atendendo ao currículo mediante seus eixos de formação e conteúdos específicos, como a XV Semana de História: Didática da História, Formação de Professores e os Desafios da Profissão Docente, o XIV EREGEO - Encontro Regional de Geografia, e o IX ENAPE - Encontro de Acadêmicos em Pedagogia e Educadores.	No que tange aos títulos dos projetos de extensão, é possível perceber que são temáticas passíveis de virarem pesquisa, tais como Revista pedagógica: uma análise sociológica em Pedagogia, Grupo de Estudos em Pedagogia, Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental, A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia.	No quesito concepção de extensão, foi possível perceber uma compreensão que pode favorecer a formação docente, por exemplo, o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Porém, ela também cabe em outros estudos para avaliar a qualidade acadêmica e social.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.



O Quadro 26 traz uma breve análise dos projetos de extensão na área de Linguística, Letras e Artes:

**Quadro 26** – Síntese dos projetos extensionistas da UEG, na área de Linguística, Letras e Artes

<b>LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES (2015- 2016), com 376 projetos concentrados em Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho</b>		
<b>Aproximações com o ensino e o currículo</b>	<b>Aproximações com temas de pesquisa</b>	<b>Aproximações com uma concepção</b>
Diante da análise das ações cadastradas, o ensino pode ser visto atendendo o currículo quanto aos seus eixos de formação e os conteúdos expressos nas ações analisadas. Por exemplo, A preparação poética nas artes cênicas, Dimensões do discurso: reatualizando práticas de uma velha história, Trama - narrativas audiovisuais e criação de roteiros, O português que eu falo, o português que escrevo, Tecnologia na sala de aula. Constata-se também nas análises que há ações que se encaixam no viés do estágio supervisionado, por exemplo, o Seminário de Estágio.	Há várias ações cadastradas como extensão, mas seus títulos parecem ser de uma pesquisa, e não de uma ação de extensão. As demais ações podem vir a ser uma pesquisa.	No quesito concepção de extensão, as análises permitiram perceber uma compreensão que pode favorecer o atendimento à demanda de mercado e à formação discente e docente.

Fonte: Plataforma Pegasus/UEG.

Inferre-se, neste estudo, que o marco teórico no qual a UEG se fundamenta para a elaboração de seu conceito de extensão encontra suas bases nos princípios constitucionais, no marco legal que regula o ensino superior no país, nas premissas apontadas no decorrer desta dissertação e, de modo especial, nos seus documentos institucionais, que afirmam sua identidade mediante o diálogo com a sociedade. No sentido documental, a extensão é constitutiva da indissociabilidade com o ensino e com a pesquisa.

Neste contexto, as Políticas e Diretrizes de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, integradas ao projeto de Universidade, são consideradas como práticas acadêmicas e é importante instrumento de articulação do ensino e pesquisa. Esta articulação se potencializará, preferencialmente, a partir dos encaminhamentos metodológicos que valorizarão o ensino pela pesquisa como possibilidade para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e a disseminação dos resultados para os diversos segmentos sociais. (UEG, 2011, p. 52)

Dado que a indissociabilidade é realização dos princípios do ensino, da pesquisa e da extensão pelo mesmo ator na mesma atividade, a extensão contribui de modo especial para a formação acadêmica, estimulando os sujeitos a darem relevância ética e política para todas as três atividades acadêmicas, como afirma Botomé (1996).

Conforme o PDI 2010 da UEG, as atividades de extensão para alunos da pós-graduação são inexistentes, pois nada consta na Plataforma Pegasus. Para a graduação, ela é incipiente, pois está prevista apenas 20% da carga horária da atividade complementar, totalizando 40 h em um universo de 3.200 h.

Os trabalhos com os coordenadores de cursos podem não ser tão fáceis e realizáveis devido à própria configuração histórica e espacial da UEG, que possui 42 campi, distribuídos em 39 cidades distantes até 1.000km uma da outra, e oferece 36 cursos de graduação, 44 de pós-graduação *lato sensu*, dez de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e um (doutorado), como visto anteriormente.

A UEG, por intermédio de seu PDI, estabelece que a participação dos estudantes em ações extensionistas é obrigatória desde os primeiros semestres, pois fomenta a prática profissional. Mas é possível indagar o quanto essa orientação para a prática extensionista favorece a formação profissional e acadêmica, não se limitando tão somente à mera prestação de serviços. Nas análises, percebe-se que ainda existem muitas ações sem a participação efetiva dos estudantes.

Nos termos do PPI 2011 da UEG, uma questão que cabe discutir é que uma transformação social, como a prevista no documento, requer ações de caráter processual, sistematizado, orgânico, com intencionalidades claras, e não ações esporádicas assistemáticas, realizadas apenas para cumprir uma obrigatoriedade curricular e atender à carga horária docente.

Para Gurgel (1986), a participação dos acadêmicos em ações extensionistas, que visam sua formação, se constitui em um laboratório vivo, ou estágio vivo. Mas, para tal, é necessário repensar a concepção, inclusive, de estágio supervisionado. Infelizmente, segundo o autor, muitas vezes a extensão universitária é compreendida como prestação de serviços, e não como momento em que o estudante constrói conhecimento com base na realidade.

Sousa (2000) também reforça que a prática não é dissociada da teoria, e que por isso a extensão deve ser compreendida como práxis, assim como o estágio supervisionado.

Mas o que se percebe é que as ações de extensão são compreendidas como um movimento de levar o conhecimento até a sociedade, de uma forma até mesmo acrítica.

A constituição da universidade brasileira, conforme Cunha, M. I. (2009), Fávero (1980) e Limonta (2009), ocorreu como espaço da construção de conhecimento e divulgação do saber por meio das atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção coaduna com as políticas da UEG, conforme consta de seus documentos legais. A criação da UEG insere-se no contexto histórico de expansão da universidade brasileira, e se concretizou em 1999, mediante a aglutinação de faculdades isoladas do interior do estado de Goiás.

A UEG institucionalizou-se atendendo às questões legais de uma universidade, e elaborou e aprovou os seus PDI e PPI como documentos norteadores de suas concepções e práticas. Com vistas a se afirmar como uma universidade que trabalha o ensino, a pesquisa e a extensão, aprovou em 2006 as primeiras normativas para a extensão universitária.

Limonta (2009, p. 69) enfatiza que a UEG foi criada em um momento de expansão e diversificação acelerada e, por isso, foi permeada de problemas de várias ordens, inclusive, por equívocos, que acabam “por promover uma formação sem qualidade e aligeirada, contribuindo ainda mais para a precarização da formação e do trabalho docente”. Essas questões somam-se às reflexões sobre as concepções de extensão da UEG desenvolvidas neste trabalho, indagando-se se uma prática assistencialista pode estar contribuindo para essa formação sem qualidade.

Botomé (2002) e Chauí (2003) destacam que a universidade brasileira passa a adaptar-se aos interesses econômicos, abandonando seu núcleo fundamental, ou seja, desviando-se de seu papel de formação docente. Chauí (2003) chega mesmo a duvidar que a universidade esteja trabalhando para a docência. Nesse sentido, os estudos dessa autora e os de Coêlho (2006) e Cunha e Leite (1996) e as análises das práticas extensionistas da UEG, permitem que se observe que essa instituição mantém um foco no ensino e no cumprimento das exigências curriculares, privilegiando o conhecimento tecnicista, por memorização e reprodução de conteúdo, em detrimento do acadêmico. Isso, para o neoliberalismo é ótimo, pois privilegia a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, distanciando-se do processo de formação para a emancipação, como acentua Mészáros (2005).

A universidade, conforme Botomé (2002), apresenta equívocos não somente quanto à extensão, e Saviani (1981) enfatiza que a extensão pode ter uma função equiparada ao ensino e à pesquisa de prestação de serviço. Todas as atividades da universidade, de pesquisa, ensino e extensão, podem ser vistas como prestação de serviço, mas esse não pode ser o objetivo de nenhuma delas, e sim o meio para que alcancem a construção do conhecimento na formação docente.

Neste estudo, concorda-se com Sousa (2000) de que a prática não pode ser dissociada da teoria e acredita-se que a UEG ainda não avançou no sentido de clarear sua prática ou mesmo sua concepção de extensão universitária, ainda que os documentos institucionais comunguem com o Forproex (2001, 2006, 2007), de que a extensão universitária é condição *sine qua non* do fazer acadêmico, pela indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino. No seu PPI 2011, é apresentado que as ações extensionistas são consideradas como práticas acadêmicas, importante instrumento de articulação de pesquisa e ensino, mas isso não ficou evidenciado nas análises; ao contrário, constatou-se serem elas tão somente uma possibilidade para essa articulação.

Destarte, não basta promover o ingresso no espaço universitário para se falar em inclusão social. É preciso que o processo formativo seja efetivamente de inclusão social, promovendo a igualdade e a equidade a todos e, principalmente, que esse processo formativo seja de fato representativo da função da universidade. Esta deve ser promotora da formação pelas atividades da pesquisa, do ensino e da extensão, de forma indissociável.

A UEG foi criada em um momento histórico de reconstrução político-econômico-social e fortemente influenciada pelo capitalismo neoliberal e pela expansão do ensino superior, e isso pode ter influenciado sua criação, concretizada de forma rápida e sem discussão e sem ter clara uma concepção de universidade. Contudo, isso precisa ser repensado. Após 18 anos de criação, intitulada e reconhecida como universidade da inclusão, a instituição pode e deve efetivamente (re)avaliar suas concepções e práticas, visando se estruturar.

De fato, a UEG, desde sua criação em 1999, cresceu no sentido de se entender como universidade e deixou para trás a concepção de faculdade isolada, que só se dedicava ao ensino, cumprindo um currículo mínimo obrigatório e horas de estágio supervisionado. Mas esse crescimento requer ainda mergulhar na concepção de ensino vinculado à pesquisa e principalmente à concepção de extensão universitária.

Mas o caminho já está sendo modificado se comparado aos tempos de outrora, pois nos primeiros anos da UEG não havia sequer sinais de extensão universitária. Aos poucos foram surgindo as primeiras ações e gradativamente a extensão universitária foi institucionalizando-se em termos documentais. Atualmente as questões estabelecem-se no sentido de se estruturar a extensão em termos de concepção e prática das ações.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino, aprendizagem e extensão universitária na formação docente e discente, esta compreendida como laboratório vivo (GURGEL, 1986) e ambiência acadêmica (SÍVERES, 2008). Entende-se que a UEG só conseguirá obter um crescimento crítico, conforme defendido por Fávero (1980), mediante a práxis, ou seja, mediante o desenvolvimento de uma prática iluminada pela teoria, de acordo com o que pontua Curado Silva (2008), e sem equívocos de concepção, segundo preceitua Botomé (2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a criação das primeiras universidades no Brasil, processo que, se comparado com outros países latino-americanos, foi tardio, percebe-se a dificuldade de criação e permanência das instituições de ensino superior, principalmente em regiões interioranas (FÁVERO, 2006). À criação da Universidade de Manaus, em 1909, seguiu-se a da Universidade do Paraná, em 1912, mas ambas tiveram duração efêmera. Em Goiás, as tentativas de implantação de uma universidade pública interiorizada datam da década de 1980, mas somente em 1999 se efetivam de fato, com a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A configuração da UEG resulta da união de faculdades isoladas, a fim de atender à demanda social, em um movimento de inclusão social.

Como demonstra Limonta (2009) a UEG, como uma instituição pública, representa um papel importante para a interiorização do ensino superior. A autora entende que não se pode negar que a UEG promoveu um processo de inclusão social no interior do estado de Goiás, mas ressalta que a questão agora é cuidar do lado qualitativo dessa inclusão, visto que o quantitativo já ocorreu com a criação da instituição.

As considerações e investigações de Baldino (1991) e Dourado (2001), sobre a expansão do ensino superior no estado de Goiás, consideram-na um reflexo das ações políticas, como também o foi a criação da UEG. Buscou-se demonstrar que tanto os dois autores quanto Limonta (2009) são de opinião de que expandir territorialmente não significa democratizar o ensino superior, embora admitam já ser esse o começo desse processo. Nessa direção o Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2011) da UEG, realça que a instituição possui importância cultural, educacional e econômica, o que lhe confere o direito de ser considerada uma universidade que favorece a inclusão social, por ser *multicampi* e interiorizada.

Ao tomar por base os estudos de Limonta (2009), cabe ressaltar que a época de seus estudos a UEG demonstrava-se uma universidade de ensino frágil, pois seus documentos normativos denotam a existência de muitas brechas conceituais e políticas, evidenciando que sua criação e expansão territorial é uma ilusão, quando vista na perspectiva da democratização do ensino superior e do pleno desenvolvimento econômico do estado.

O que corrobora com o entendimento de que a UEG mantém um foco no ensino e assemelha-se ao modelo francês de universidade, que prima pelo preenchimento do quadro

de profissionais, e afasta-se do modelo alemão, que valoriza o desenvolvimento de pesquisa. Fávero (2006) tinha razão ao dizer que as instituições de ensino superior (IES) são “imensas usinas de produção”, no caso, de mão de obra, e não de intelectuais. Acerta também Chauí (2003), quando diz que tem ocorrido uma mera transmissão “rápida de conhecimentos”, afastando-se a universidade da produção intelectual.

No estudo desenvolvido sobre a institucionalização da extensão na UEG buscou-se examiná-la como instituição universitária inserida na concepção e prática, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à pesquisa e à extensão. Para Curado Silva (2008) e Saviani (2008), é preciso conceber o processo formativo como práxis, visando a emancipação humana. A UEG busca, nesses seus anos de funcionamento, (re)pensar suas concepções e práticas, não somente da extensão, mas também da pesquisa e do ensino, visando à inclusão social.

Em relação à concepção e à prática de extensão na UEG, obrigatoriedade incluída no currículo desde 2009, não se constatou de imediato a formulação de um pensamento próprio sobre essas questões, viabilizadoras da formação docente. As políticas institucionais, incluindo o PDI 2010, apresentam as ações de extensão sem distinção de modalidades, uma vez que devem estar alicerçadas na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, visando uma relação transformadora.

Um ponto evidenciado neste trabalho mostra ser incipiente a concepção da indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, apesar de muitos temas das ações extensionistas sugerirem uma aproximação com as disciplinas curriculares e a possibilidade de projetos de pesquisa.

Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar que a trajetória conceitual de extensão no Brasil é formada por diferentes concepções. Apreende-se dos documentos da UEG (PDI, PPI e portarias), que a IES está preocupada com a construção e normatização de suas atividades. Esse processo enfatiza a necessidade da extensão, como parte da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, com recomendações para que todos os atores envolvidos no processo educativo tenham a responsabilidade de produzir, em todas as atividades acadêmicas das quais participam, a extensionalidade como princípio pedagógico inerente ao fazer e ao pensar. É o mesmo ator, na mesma atividade, que confere estatuto teórico e prático aos princípios de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, cabe a cada protagonista do processo educativo inserir o conceito de extensão em todas as suas ações.

Na dissertação buscou-se validar para a interpretação e análise dos dados as concepções de Gurgel (1986) quando afirma que a universidade precisa aprender a ler concretamente a realidade, pois as ações extensionistas, como laboratório vivo, promovem a aprendizagem concreta. Na perspectiva de Botomé (2002), a extensão deve ter característica acadêmica, enquanto Síveres (2008) indica que ela deve promover a ambiência acadêmica e a aprendizagem. Associa-se também a Fávero (1980), quando afirma que o saber acadêmico cresce criticamente com a vivência e tem a oportunidade de construir conhecimento. Esse movimento com a realidade concreta pode ocorrer por meio das ações extensionistas e com a efetivação da práxis – unidade teoria e prática, como salienta Curado Silva (2008).

Ao finalizar este estudo sobre a institucionalização da extensão na UEG, constata-se a pertinência dos procedimentos investigativos adotados para apreender os aspectos histórico-conceituais que orientaram a sua implementação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ambiente acadêmico. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou analisar o processo de criação e consolidação da UEG, bem como compreender a natureza da universidade no Brasil.

Em relação à concepção e à prática de extensão na UEG, obrigatoriedade incluída no currículo desde 2009, não se constatou de imediato a formulação de um pensamento próprio sobre essas questões, viabilizadoras da formação docente. As políticas institucionais, incluindo o PDI 2010, apresentam as ações de extensão sem distinção de modalidades, uma vez que devem estar alicerçadas na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, visando uma relação transformadora.

Um ponto evidenciado neste trabalho mostra ser incipiente a concepção da indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, apesar de muitos temas das ações extensionistas sugerirem uma aproximação com as disciplinas curriculares e a possibilidade de projetos de pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma Nova Estrutura para as Universidades: O modelo de NEPES (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão)**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 1994.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as bases da Reforma universitária.
- BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Tecnoprint, 1988.
- \_\_\_\_\_. INEP. **Educação Superior Brasileira 1991- 2004 (Exemplar Goiás)**. 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED Editora 2007
- \_\_\_\_\_. Secretária de Educação Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC). 2009.
- \_\_\_\_\_. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- \_\_\_\_\_. 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).
- BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempo de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Extensão universitária e formação continuada**. Salvador, UFB, s/d., 20p.mímeo.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BUARQUE, Cristovam. A universidade na encruzilhada: por que e como reformar ? In: APPEL, E. (org.). A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade por que e como reformar ? Brasília, DF. UNESCO, 2003, p.23-66.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Campinas: Editora Autores Associados, n.24, p.5-15, 2003.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. Folha de São Paulo, 09 de maio de 2000. Caderno Mais.

COÊLHO, Ildeu. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CONSELHO Estadual de Educação (CEE) – **Resolução CEE Pleno nº.2**, de 06 de Julho de 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: Lopes e Veiga (org) – 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **A universidade temporã:** o ensino superior, da colônia a era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.), **Reflexões e práticas pedagogia universitária**. Campinas: SP: Papirus, 2009.

CURADO SILVA, Katia Augusta. Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. Tese. Goiânia: UFG, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia, Editora UFG, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios; **Educação e Sociedade**. Campinas, v.29, n.104, número especial, p.891-917, out. 2008.

ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA. A gestão e a avaliação da extensão: um desafio para a comunidade acadêmica. Anais do IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e Anais do IV Assembléia do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, Florianópolis: Ed. Univille, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social, Extensão, limites e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1985.

FERREIRA, Sueli; OLIVEIRA, João Ferreira. **Concepção e funções sociais da universidade**: o caso da Universidade Estadual de Goiás(UEG). Disponível em <www.redecaes.com.br>. 26 Jul/Dez. 2008. Acesso em 20/08/2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**/ SERRANO, R.M.S. et al. Brasília: MEC/SESu; Coleção Extensão Universitária; v.3.2001.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

GOVERNO do Estado de Goiás. **Lei nº. 13.456 de 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do poder executivo e dá outras providencias. Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.272**, de 30 de maio de 2008. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.130**, de 03 de novembro de 1999. Homologado o anexo Estatuto da Universidade Estadual de Goiás

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.441**, de 08 de setembro de 2011. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.278**, de 2015. Dispõe sobre a alteração da Lei. Nº **2.278/2015** (Lei de Diretrizes. Orçamentária)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 17.257** de 25 de Janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um Estudo Introdutório. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez, Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e Formação de professores : um estudo e proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009.Tese Doutorado (UFG)

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Pérciles; MACEDO, Caio Sperandio de. **Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Ensaio. Rio de Janeiro, v.13,n.47, p. 127-148, abr./jun.2005.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes (orgs.). **Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 128 p.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JUNIOR, João dos Reis; MANCEBO, Deise. (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. 74 p. Apresentado no XXVI Encontro Nacional FORPROEXT (2009: Rio de Janeiro, RJ.) e aprovado no XXXI Encontro Nacional de Manaus, AM. CDU 378.068(81), 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, V.14, N.1, P.29-52, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para que ?** Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A extensão universitária face aos programas de estágio. IN: Educação. Brasília: DDD/MEC, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Extensão universitária: uma abordagem não extensionista**. IN: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autres Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior**. Velhos e Novos Desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião ? In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006, p.351-370.

SILVA, Paulo Bessa da. A dimensão da extensão nas relações com o ensino e a pesquisa. In: ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de; SANTOS NETO, Elydio dos; BESSA DA SILVA, Paulo. **Tratando da indissociabilidade ensino pesquisa extensão**. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2002.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP.USF-IFAN, 2001.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: torre ou sino?** Brasília: Universa, 2006.

\_\_\_\_\_. **Processos de Aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. da PUC,2012.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil: In: STEINER, J.E; MALNIC, G. (Org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 2006, p.327-335.

SOUSA, Ana Luiza Lima **A história da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

SOUZA, Edson Machado. O sistema de ensino superior. Brasília, DAU,1976.

UNIVERSIDADE Estadual de Goiás (UEG). **Regimento Geral da Universidade**. Novembro/2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução CsA – nº 09/2003**. Plano Geral de Capacitação Docente.

\_\_\_\_\_. **Resolução CsA - nº 014/2008**. Regulamenta o CIEXT – Comitê Institucional de Extensão, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019**. Abril/2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2011.

\_\_\_\_\_. **Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional – CAAI**. 2015

### **Sites consultados**

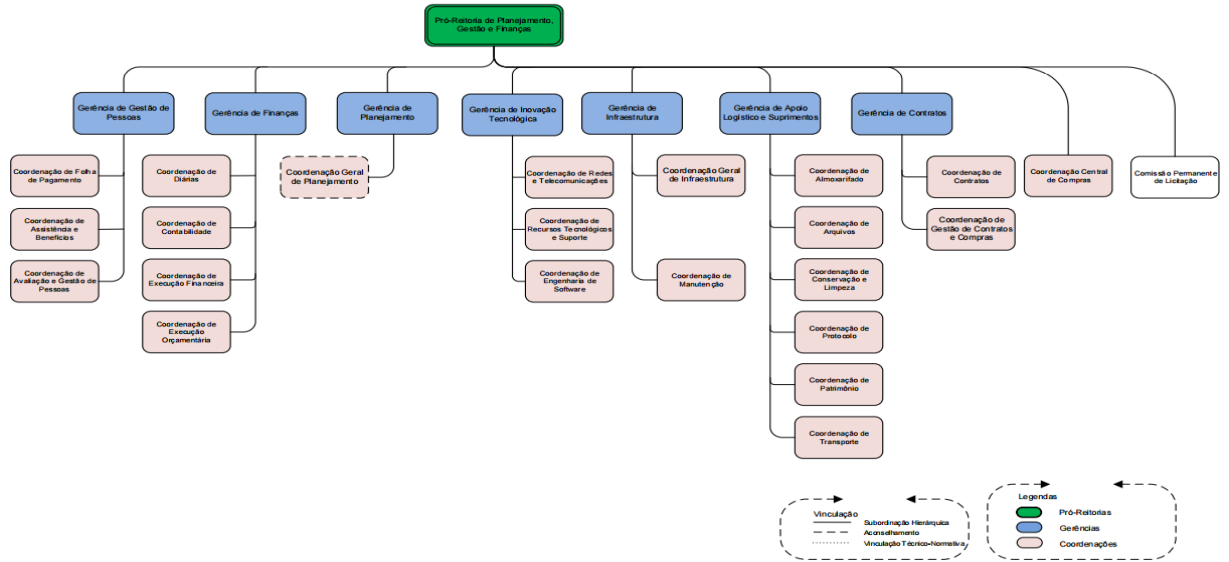
[www.projetos.extras.ufg.br/capa/50anos/historia/](http://www.projetos.extras.ufg.br/capa/50anos/historia/)

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/18/so-12-instituicoes-atingem-a-nota-maxima-no-igc-todas-sao-publicas.htm> <acesso em 20/01/2017)

**ANEXOS**

Organograma Administração Central UEG

Universidade Estadual de Goiás  
Administração Central – Estrutura Básica e Complementar



Fonte: Gerência de Avaliação Institucional, 2015.

## Câmpus Universitários da UEG

	<b>CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE – CEAR</b>	<b>Endereço: Brasil Sul, Nº 2800 Bairro: Jardim Gonçalves CEP: 75123-315 Cidade: Anápolis - GO Telefone: (62) 3328-1410 / (62) 3328-1469</b>	Licenciatura em Informática Licenciatura em História Licenciatura Ciências Biológicas Bacharelados em Administração
	<b>UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - HENRIQUE SANTILLO</b>	Endereço: Br 153, Nº3105 Fazenda Barreiro do Meio-Campus Henrique Santillo-Anápolis Bairro: Caixa Postal 459 CEP: 75132-400 Cidade: Anápolis - GO Telefone: (62) 3328-1139/(62)3328-1161 / (62) 3328-1116	Arquitetura e Urbanismo Ciências Biológicas Engenharia Agrícola Engenharia Civil Farmácia Física Matemática Química Industrial Química - Modalidade Licenciatura Sistemas de Informação
	<b>UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS</b>	Endereço: Avenida Juscelino Kubitschek, 146 Bairro: Jundiá CEP: 75110-390 Cidade: Anápolis - GO Telefone: (62) 3328-1129 / 3328-1128 / (62) 3328-1100	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas Geografia História Letras Português/Inglês Pedagogia
	<b>UEG CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA</b>	<b>Endereço: Rua Mucuri, S/N Área 03 Bairro: Conde dos Arcos CEP: 74968-755 Cidade: Aparecida de Goiânia - GO Telefone: (062) 3277-2989/ (062) 3277-3484 / (062) 3277-7046</b>	Administração Ciências Contábeis
	<b>UEG CÂMPUS CALDAS NOVAS</b>	Endereço: Rua B/8 Q. 18 S/N Bairro: Parque das Brisas CEP: 75690-000	Administração



		Cidade: Caldas Novas - GO Telefone: (64) 3453-2310 / (64) 3453-2310	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia
	UEG CÂMPUS CAMPOS BELOS	Endereço: Rua Rui Barbosa Qd 7 Lt 33 Bairro: Setor Aeroporto CEP: 73840-000 Cidade: Campos Belos - GO Telefone: (62) 3451-1049 / (62) 3451-2100	Letras Português/Inglês
			Pedagogia
	UEG CÂMPUS CERES	Endereço: Rua Lucas Marcelino dos Santos Qd. 34 Lt. 3 Bairro: Setor Curumim CEP: 76300-000 Cidade: Ceres - GO Telefone: (62) 3925-8020 / (62) 3925-8023	Enfermagem
	UEG CÂMPUS CRIXÁS	Endereço: Rua 2008 Qd 23 Lt 01 Bairro: Setor Novo Horizonte CEP: 76510-000 Cidade: Crixás - GO Telefone: (62) 3365-1800 / (62) 3365-1800	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores
			Pedagogia
	UEG CÂMPUS EDÉIA	Endereço: Rua Topázio Qd. 01 S/N.º Bairro: Setor Eldorado CEP: 75940-000 Cidade: Edéia - GO Telefone: (64) 3492-1059 / (64) 3492-1059	Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio
			Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira
0	UEG CÂMPUS FORMOSA	Endereço: Av. Universitária Esq. Com a Rua Agib Simão S/Nº Bairro: Nordeste CEP: 73807-250 Cidade: Formosa - GO Telefone: (61) 3631-1187 / 3631-8569 / (61) 3631-1187	Geografia
			História
			Letras Português/Inglês
			Matemática
			Pedagogia
			Química - Modalidade Licenciatura
1	UEG CÂMPUS GOIANÉSIA	Endereço: Rua 35 Nº 436 Bairro: Setor Sul CEP: 76380-000 Cidade: Goianésia - GO Telefone: (62) 3353-2132 / (62) 3353-2132	Administração
			História
			Pedagogia
			Sistemas de Informação
2	UEG CÂMPUS GOIÂNIA- ESEFFEGO	Endereço: Av. Anhaguera, Nº 3228 Bairro: Leste Vila Nova CEP: 74643-010	Educação Física

		Cidade: Goiânia - GO Telefone: (62) 3522-3506 / 3522-3500 / (62) 3522-3511	Fisioterapia
3	UEG CÂMPUS GOIÂNIA- LARANJEIRAS	Endereço: Av Prof. Alfredo de Castro S/N Bairro: Chácara do Governador CEP: 74870-038 Cidade: Goiânia - GO Telefone: (62) 3522-5603 - 5601 / (62) 3522-5617	Cinema e Audiovisual Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética
4	UEG CÂMPUS CORA CORALINA	Endereço: Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Bairro: Centro CEP: 76600-000 Cidade: Goiás - GO Telefone: (62)3936-2161 / 3371-4971 / (62) 3936-2160	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo Geografia História Letras Português/Inglês Matemática
5	UEG CÂMPUS INHUMAS	Endereço: Av. Araguaia Nº 400 Bairro: Vila Lucimar CEP: 75400-000 Cidade: Inhumas - GO Telefone: (62) 3514-3122 / (62) 35141345	Letras Português/Inglês Pedagogia
6	UEG CÂMPUS IPAMERI	Endereço: Rodovia Go 330 Km 241 Anel Viário S/N Bairro: Setor Universitário CEP: 75780-000 Cidade: Ipameri - GO Telefone: (64) 3491-1556 / (64) 3491-1556	Agronomia Engenharia Florestal
7	UEG CÂMPUS IPORÁ	Endereço: Av. R2, Qd.01 Bairro: Jardim Novo Horizonte II CEP: 76200-000 Cidade: Iporá - GO Telefone: (64) 3603-1489 / 3674-1651 / (64) 3603-1489	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português/Inglês Matemática
8	UEG CÂMPUS ITABERAÍ	Endereço: Rua 05 Qd. A Bairro: Jardim Cabral CEP: 76630-000 Cidade: Itaberaí - GO Telefone: (62) 3375 -4877 / (62) 3375-4876	Pedagogia Sistemas de Informação
9	UEG CÂMPUS ITAPURANGA	Endereço: Avenida Rio Araguaia Esq. C/ Rio Paranaíba S/ Nº Bairro: Setor Miltom Camilo de Faria CEP: 76680-000 Cidade: Itapuranga - GO Telefone: (62) 3355-1112 / (62) 3312-2030	Ciências Biológicas Geografia História Letras Português/Inglês
0	UEG CÂMPUS ITUMBIARA	Endereço: Av. Modesto de Carvalho, S/Nº Bairro: Distrito Agro Industrial CEP: 75536-	Ciências Econômicas Educação

		100 Cidade: Itumbiara - GO Telefone: 64 3431-9250/ 3404-5136 / (64) 3431-9250	Física
			Educação
			Física
			Enfermag em
			Farmácia
1	UEG CÂMPUS JARAGUÁ	Endereço: Av. Diva de Freitas Rios Qd.22 Lt. 04 Bairro: Setor Aeroporto CEP: 76330-000 Cidade: Jaraguá - GO Telefone: (62)3326-4128 / (62) 3326-4128	Ciências Contábeis
			Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
			Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
			Pedagogi a
2	UEG CÂMPUS JATAÍ	Endereço: Rua Leo Lince, 610 Bairro: Setor Samuel Graham CEP: 75800- 064 Cidade: Jataí - GO Telefone: (64) 3636- 4984 / 3636-2848 / (64) 3636-4984 / 3636- 2848	Curso Superior de Tecnologia em Alimentos
			Curso Superior de Tecnologia em Logística
3	UEG CÂMPUS JUSSARA	Endereço: Rodovia Go-418, Km-01 Bairro: Alto da Boa Vista CEP: 76270-000 Cidade: Jussara - GO Telefone: (62)3373- 2335 / (62) 3373-2335	Letras Português/Inglês
			Matemáti ca
4	UEG CÂMPUS LUZIÂNIA	Endereço: Avenida do Trabalhador, Gleba B/4, Bairro: Distrito Agroindustrial CEP: 72800-000 Cidade: Luziânia - GO Telefone: (61) 3620-6330 / (61) 3620-6315	Administ ração
			Pedagogi a
5	UEG CÂMPUS MINAÇU	Endereço: Rua Santa Cruz S/Nº Bairro: Vila de Furnas CEP: 76450-000 Cidade: Minaçu - GO Telefone: (62) 3904- 1571 / (62) 3904-1570	Geografia
			Pedagogi a
6	UEG CÂMPUS MINEIROS	Endereço: Av 07 Qd 20 Lt 01 Bairro: Martins CEP: 75830-000 Cidade: Mineiros - GO Telefone: (64) 3661-1613 / (64) 3661-1613	Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira
7	UEG CÂMPUS MORRINHOS	Endereço: Rua 14, 625 Bairro: Jardim América CEP: 75650-000 Cidade: Morrinhos - GO Telefone: (64) 3413-1097 / (64) 3413-1097	Ciências Biológicas
			Ciências Contábeis
			Geografia
			História
			Letras

			Português/Inglês
			Matemática
8	UEG CÂMPUS NIQUELÂNDIA	Endereço: Rua Itabaiana, Qd. U, Lt. 1 Bairro: Centro CEP: 76420-000 Cidade: Niquelândia - GO Telefone: (62) 3354-1571 / (62) 3354-1571	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo
			Curso Superior de Tecnologia em Mineração
9	UEG CÂMPUS PALMEIRAS DE GOIÁS	Endereço: Rua S-7, S/Nº Bairro: Setor Sul CEP: 76190-000 Cidade: Palmeiras de Goiás - GO Telefone: (64)3571-1198 / (64) 3571-1173	Agronomia
			Ciências Biológicas
0	UEG CÂMPUS PIRENÓPOLIS	Endereço: Av. Benjamim Constant Qd. 58 Lt. 02 Bairro: Centro CEP: 72980-000 Cidade: Pirenópolis - GO Telefone: (62)3331-3505 / (62) 3331-3505	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia
			Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria
1	UEG CÂMPUS PIRES DO RIO	Endereço: Rua Augusto Monteiro de Godoi N 56 Bairro: Centro CEP: 75200-000 Cidade: Pires do Rio - GO Telefone: (64) 3461-2031 / (64) 3461-2267	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores
			Geografia
			História
			Letras Português/Inglês
			Pedagogia
2	UEG CÂMPUS PORANGATU	Endereço: Av. Brasília Nº 32 Bairro: Setor Leste CEP: 76550-000 Cidade: Porangatu - GO Telefone: (62) 3367-1033 / (62) 3367-1033	Ciências Biológicas
			Educação Física
			Geografia
			História
			Letras Português/Inglês
			Matemática
			Sistemas de Informação
3	UEG CÂMPUS POSSE	Endereço: Avenida Jk Quadra 08 Lote 02 Bairro: Santa Luzia CEP: 73900-000 Cidade: Posse - GO Telefone: (62) 3481-3510 / (62) 3481-2413	Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos
			Letras Português/Inglês

			Matemática
			Sistemas de Informação
4	UEG CÂMPUS QUIRINÓPOLIS	Endereço: Av. Brasil Nº 435 Bairro: Conjunto Helio Leão CEP: 75860-000 Cidade: Quirinópolis - GO Telefone: (64) 3651-2285 / (64) 3651-2285	Ciências Biológicas
			Educação Física
			Geografia
			História
			Letras Português/Inglês
			Matemática
			Pedagogia
5	UEG CÂMPUS SANCLERLÂNDIA	Endereço: Av. 5 de Janeiro, S/Nº Bairro: Setor Universitário CEP: 76160-000 Cidade: Sanclerlândia - GO Telefone: (64) 3679-1698 / 3679-1052 / (64) 3679-1698	Administração
6	UEG CÂMPUS SANTA HELENA	Endereço: Via Protestato Joaquim Bueno, Nº 945 Bairro: Perimetro Urbano CEP: 75920-000 Cidade: Santa Helena de Goiás - GO Telefone: (64) 3641-3053 / 3641-4714 / (64) 3641-3053	Administração
			Engenharia Agrícola
			Matemática
			Sistemas de Informação
7	UEG CÂMPUS SÃO LUÍS DE MONTES BELOS	Endereço: Rua da Saudade Com Viela B Nº 56 Bairro: Vila Eduarda CEP: 76100-000 Cidade: São Luís de Montes Belos - GO Telefone: (64) 3671-1427 / (64) 3671-1427	Curso Superior de Tecnologia em Laticínios
			Letras Português/Inglês
			Pedagogia
			Zootecnia
8	UEG CÂMPUS SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	Endereço: Avenida José Pereira do Nascimento, Nº320 Bairro: Centro CEP: 76590-000 Cidade: São Miguel do Araguaia - GO Telefone: (62) 3364-1199 / (62) 3364-2830	Letras Português/Inglês
			Pedagogia
9	UEG CÂMPUS SENADOR CANEDO	Endereço: Go 403, Km 09 Bairro: Conjunto Morada do Morro - Cefap CEP: 75250-000 Cidade: Senador Canedo - GO Telefone: (62) 3532-4100 / (62) 3275-3058	Curso Superior de Tecnologia em Logística

0	UEG CÂMPUS SILVÂNIA	Endereço: 2ª Avenida, Qd. 14, Nº 401 Bairro: Nossa Senhora de Fátima CEP: 75180-000 Cidade: Silvânia - GO Telefone: (62) 3332-3034 / (62) 33323034	Administração
1	UEG CÂMPUS TRINDADE	Endereço: R. Julia Vaz Vieira de Rezende Esq. C/ Av. Josefa Silva Vieira Go 060 Km 17 Bairro: Residencial Vieira CEP: 75380-000 Cidade: Trindade - GO Telefone: (62) 3505-0429 / (62) 3505-8311	Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda
2	UEG CÂMPUS URUAÇU	Endereço: Rua 607 Nº 42 Bairro: Sul I CEP: 76400-000 Cidade: Uruaçu - GO Telefone: (62) 3357-2718 / (62) 3357-2718	Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores
			Ciências Contábeis
			História
			Pedagogia

## PROJETO DE EXTENSÃO CADASTRADOS E DESENVOLVIDOS - ANO BASE 2015

<b>CIENCIAS EXATAS E DA TERRA</b>
Projeto de integração e fortalecimento do curso de licenciatura em matemática da Unucet/UEG.
Tecnologias da informação e comunicação (tics): office/broffice (word e power point), formatação segundo abnt (associação brasileira de normas técnicas).
Gênios de turing.
Implementação da salas moodle e desenvolvimento e manutenção do sítio do Câmpus Crixás.
Projeto matematicaster.
O jogo de xadrez no desenvolvimento do raciocínio lógico.
Inclusão digital - informática para a melhor idade.
Estação meteorológica da UEG-Ipameri.
I encontro de egressos do mestrado produção vegetal.
Recursos tecnológicos: a informática e o ensino de matemática.
Xeque mate.
A climatologia vai a escola.
Projeto de extensão matemática para pequenos e grandes.
Tecnologias educacionais na educação básica.
O exercício de cidadania para idosos e crianças através da inclusão digital.
Linguagem de programação java e raciocínio lógico.
Informática itinerante - levando atualização em conhecimentos de softwares office em escolas públicas.
Desmistificando o ensino de matemática: extensão no ensino fundamental II de uma escola e no ensino superior de uma universidade pública da cidade de Itapuranga – GO.
Lixo universitário e as formas de reciclagem: adoção de práticas de conscientização.
Óleo sujo, cidade limpa.
Grupo de estudo de aperfeiçoamento de matemática básica e de nível superior.
Coleta, processamento de dados em produtos agrometeorológicos e divulgação das informações agrometeorológicas para pequenos e médios produtores agrícolas da região de Palmeiras de Goiás.

Implantação e acompanhamento da empresa júnior do curso de agronomia de Palmeiras de Goiás - agro jr.
Oficinas pedagógicas para o ensino de matemática.
Educação ambiental: uma proposta de preservação para os córregos urbanos de Porangatu e sensibilização das populações ribeirinhas.
As contribuições da modelagem para o ensino de matemática.
Oficina de estatística com a utilização do software r como ferramenta de apoio computacional às aulas de estatística, para professores e graduandos de matemática e áreas afins.
UEG.digital.

Fonte : PEGASUS, UEG, 2015

<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>
Conhecendo as serpentes do cerrado: biodiversidade e saúde.
A construção da cidadania: eixos temáticos e aspectos relacionados.
Educação em saúde na sala de aula: reprodução e prevenção no ensino médio de uma escola estadual da cidade de Itapuranga – GO.
O cerrado sob nova ótica.
Arborização urbana da cidade de Itapuranga - go: uma perspectiva de contribuição à melhoria do ambiente.
Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade: conhecendo o cerrado através da prática.
Anatomia em prática.
Circuito de documentários e filmes associados às ciências biológicas.
Estudo epidemiológico do perfil do idoso e promoção de atividade de lazer a idosos institucionalizados no município de Itapuranga-GO.
Mineração com consciência socioambiental, no município de Niquelândia/Goiás.
Economia de água, bom para o bolso e para o ambiente.
Economia de energia elétrica, bom para o bolso, bom para o ambiente.



Utilização de taxidermia de animais na educação ambiental.
“Viva melhor sabendo”- prevenção às dst/aids no ambiente escolar.
Trote solidário tampamania – 2015.
Projeto horta de temperos.
Propostas de palestras de saúde públicas em ambientes de ensino da cidade de Porangatu – GO.
Casa de vegetação universitária.
Projeto gestante: cuidados mãe e filho.
O melhor amigo do homem.
Capacitação em boas práticas de fabricação para pequenos produtores de queijo minas frescal em São Luís de Montes Belos – GO.
Projeto Córrego do Ouro preservação da nascente.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>ENGENHARIAS</b>
Empresa júnior de arquitetura e engenharia civil- tectônica.
Empresa júnior de arquitetura e engenharia civil- tectônica.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>
Envelheser: vida em movimento.
Mão amiga.
Um olhar generoso.
Cativar: um ato alegre.
Adolescência e sexualidade no cotidiano.
Agitar: intervenção da enfermagem na obesidade infantil.
Futsal: dialogando saberes com outras práticas corporais e culturais.
Práticas corporais: memórias individuais e coletivas de idosos expressas em diferentes linguagens.
Orientação aos cuidadores das creches públicas de Goiânia sobre o desenvolvimento infantil.
Reabilitação da função muscular, equilíbrio e mobilidade dos idosos.
Ginástica para todos na infância.

Influencia da escola postural na lombalgia, avaliados pelos questionário de oswestry, qualidade de vida e cif.
Jiu-jitsu na Eseffego.
Caminhada da experiência: condicionamento físico para a terceira idade.
Preparação física especial: para jovens e adultos inativos.
Fisioterapia esportiva.
Biossegurança e estética.
Química da beleza: aplicações capilares e cutâneas.
Educação em saúde na sala de aula.
Educação e saúde na escola com enfoque em higiene pessoal e coletiva no ensino fundamental I.
Avaliação e prevenção em relação ao câncer de pele e intoxicações por pesticidas em produtores rurais da cidade de Itapuranga- GO e região.
Cuidados essenciais com a vida: prevenção de acidentes domésticos.
Projeto farmácia viva.
Amor à vida: doação de sangue como ato solidário.
Uso racional de medicamentos em residências em Itumbiara - Goiás.
A psicologia aplicada à saúde.
Ética na dispensação de medicamentos.
Ações de saúde e qualidade de vida: saberes e praticas interdisciplinares.
Prevenção ao hiv/aids no ambiente escolar.
A enfermagem na assistência à saúde e a prevenção do HPV.
Dengue e chikunguynha: orientação à comunidade com suspeita ou diagnóstico da doença.
Bula do anticoncepcional. Você entendeu ou não?
Atletismo e promoção a saúde.
Projeto ativa idade.
Educação mudando hábitos - segurança alimentar e nutricional.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>
Formação de educadores ambientais.
Gerenciamento do tamanho de talhões de terras em pequenas propriedades rurais.
Cartilha ilustrativa passo a passo: aprenda a fazer composto e horta orgânica na sua casa.

Horta mandala social.
Horta biológica educativa.
Rrroc- reduz, recicla e reutiliza óleo de cozinha.
Pequiagro-projeto em estruturação de equideocultura no agronegócio de Edéia e região.
Divulgação e recomendação das tecnologias para recomposição da área de preservação permanente (app) em propriedades rurais do município de Indiara.
Enriquecimento da merenda escolar.
Projeto de produção de mudas florestais.
Avaliação dos índices zootécnicos em propriedades de bovinocultura leiteira.
Produção artesanal de açúcar mascavo no campus II da UEG – Mineiros.
O uso de biodigestores como fonte de energia sustentável.
Planta uma!
Construção de mandalas para a cultura de plantas de forma orgânica.
Grupo de estudos e assistência técnica em animais silvestres e exóticos.
Levantamento da população, sistema de criação e caracterização dos criadouros de animais silvestres e exóticos da região de Goiânia.
Campanha contra abandono e maus tratos aos animais na microrregião de São Luís de Montes Belos
Alimentação saudável para a educação infantil em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) de São de Luís de Montes Belos –GO.
Grupo de estudos em produção de peixes.
Levantamento da população, sistema de criação e caracterização dos criadouros de animais silvestres e exóticos da microrregião de São Luís de Montes Belos.
Projeto conhecendo as zoonoses.
Treinamento em programas de autocontrole para colaboradores dos laticínios que compõem o APL lácteo da micro região de São Luís de Montes Belos – GO.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>
1º concurso de pitch para empresas juniores.
Seminários de arquitetura, tecnologia e projeto.
Teorias e práticas de educação ambiental na rede de ensino fundamental do município de Anápolis- GO.
Inclusão digital e assessoria de emprego para pessoas acima de 40 anos de idade.
Empreendedorismo: entendendo a economia para potencializar as oportunidades no mercado.
Mostra das profissões UEG Caldas Novas.
Educação financeira para cidadania.
Pesquisa de clima organizacional.
Introdução ao curso básico de sistema de informações geográficas (SIG).
Curso de libras.
Projeto informação.
A importância do turismo em Formosa - GO a partir da geofotografia.
Mapeamento das micro e pequenas empresas que não possuem método científico em seus processos de gestão da qualidade e produtividade e o programa 5s como princípio básico de gestão - 3º e 4º ano adm.
Projeto jovem empreendedor.
Projeto V Semana do Audiovisual da UEG.
Apoio e assessoria à empresa júnior dos alunos do curso de comunicação social (audiovisual) - panorâmica filmes.
UEG em foco – programa de comunicação institucional.
Contabilidade, gestão e economia.
Centro de atendimento ao turista itinerante - apoio aos romeiros do Muquem – Niquelândia.
Saberes e sabores gastronômicos de Pirenópolis.
Caminhando e conhecendo Pirenópolis.
Disco xepa: um alerta sobre o desperdício de alimentos.
Empresa Junior.
Curso de rotinas trabalhistas.
Cientificamente focado: orientações para produção de trabalhos acadêmicos.

Processo de modelagem tridimensional industrial.
Site evento – UEGMM.
Núcleo de monitoria acadêmica contábil.
A interdisciplinaridade como prática pedagógica no curso de ciências contábeis: preparando o melhor profissional para o mercado de trabalho.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>
Projeto educacional de alto desempenho – PEAD.
Empresa Júnior AGIR.
Educação em direitos humanos na Cidade de Goiás: núcleo de direitos humanos.
Potencialidades do turismo para idosos em Cidade de Goiás.
Projeto clio: ensinando e aprendendo história no cursinho municipal de Goiás.
Coletive-se contra o sexismo.
Formação continuada de professores na educação básica: contribuições do curso de História da UEG.
Memória, patrimônio e educação patrimonial: contos e causos nas escolas públicas da Cidade de Goiás.
Psicopedagogia: aprendizagem ao alcance de todos.
Filosofia da história: um debate historiográfico.
“ GAIA”- grupo de aprendizagem inclusiva .
Pedalando com segurança.
Cultura química na perspectiva da formação docente para a educação básica.
Formosa em tela: do arraial dos couros à verticalização do espaço urbano.
Escola campo: por uma formação acadêmica de qualidade indissociável do ensino, da pesquisa, da cultura e da extensão.
Ciclo de debates sobre estereótipos, preconceitos e exclusão social (Cidepes).
Educação física em uma perspectiva ampliada: como e o que fazer?
Curso de formação em transdisciplinaridade na educação.
Meninas da vila.
Elaboração de currículo profissional, técnicas e dicas de entrevista.
“eu te benzo eu te livro eu te curo”: o caso das benzedeadoras do oeste goiano.
Cinema na comunidade.
Problemas de matemática: como resolvê-los.
As ferramentas de Edward de Bono na ação pedagógica.
Educação para o trânsito à comunidade itapuranguense.
Formação histórica e filosófica e a literatura como síntese na UEG – Itapuranga.
Museu de história da UEG Câmpus Itapuranga: uma possibilidade de construção de conhecimento da memória local.

A identidade e a cultura nacional em perspectiva: a capoeira na escola.
O direito e o dever no cotidiano do estudante universitário.
Preparando jovens e adultos para universidade.
Prevenção consumo de drogas nas escolas municipais.
Jovens e adultos a caminho da universidade.
Formação continuada para professores de geografia da rede pública de ensino da microrregião meia ponte, estado de goiás: a busca da interdisciplinaridade em temas geográficos.
O estudo da cartografia para estudantes do 6º ano do ensino fundamental.
Festividade junina: dança de quadrilha na UEG/Morrinhos.
Projeto de extensão: matemática para o ENEM.
Movimento ecológico no rio Traíras.
Reorganizando espaços, tempos e recursos na educação infantil.
Histórias e mais história: imaginação e prazer.
Festas populares: religiosidade, diversidade cultural e expressão popular no sudeste goiano e na região da estrada de ferro.
A construção de ambientes colaborativos na escola por meio de jogos.
Gênero e diversidade na educação.
O PCN e a pluralidade cultural: reflexões étnicas e culturais nas escolas de pires do rio.
Educação no trânsito.
Diálogo sobre o mito da igualdade racial no ambiente escolar.
Assim fica fácil aprender geografia: localização espacial e cartografia com o google earth na sala de aula.
Seguidores de esopo: contação de histórias.
Projeto consciência negra: a África em nós.
Valorização da cultura e da pessoa idosa: vovô sabe tudo.
Laboratório afetivo.
Cinema e educação: uma experiência crítica em sala de aula para a aprendizagem significativa.
Oficinas de educação matemática em escola de tempo integral.
GEFOPI - grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade.
Educação para o trânsito: compartilhando responsabilidades.
Revista pedagógica: uma análise sociológica em pedagogia.

Reforçando as habilidades de leitura e escrita na EJA da primeira fase do ensino fundamental.

A ciência não admite erros: uma proposta interdisciplinar entre o ensino de ciências e a ortografia.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015



<b>LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES</b>
A preparação poética nas artes cênicas.
Festas e quadrilhas juninas- o papel da universidade na cultura popular.
Trama - narrativas audiovisuais e criação de roteiros.
Criação do site do curso de cinema e audiovisual da UEG.
Cineclube laranjeiras.
Altas literaturas x literatura popular: diálogos e convergências.
Dimensões do discurso: reatualizando práticas de uma velha história.
Nos caminhos de anhanguera, a prosa e a poesia goiana vão à escola.
Inglês básico I - turma A.
Inglês básico I - turma B.
Inglês básico I - turma C.
Tecnologia na sala de aula.
Inglês e artes.
O português que eu falo, o português que escrevo.
Clube da leitura.
Para além do campus/ inglês e cidadania.
Trabalho de campo orientado na cidade de Paraty.
Coral da melhor idade: vozes da Mantiqueira.
Aprender e fazer arte: uma leitura multicultural.
UEG encena.
A prática da oralidade na sala de aula de língua inglesa.
Projeto de língua inglesa.
Vestibulando na UEG.
Memorial - registro do anuário da unidade.
Estudos de narrativa brasileira contemporânea.
A literatura nas ondas do rádio.
Ensino básico da língua inglesa.
Leitura e produção de textos no centro de inserção social, em São Luís de Montes Belos/ GO.
Círculo de leitura de obras poéticas brasileiras.
Grupo de estudos: leitura e ideologia.

Língua materna e línguas estrangeiras - português/inglês/ espanhol.
Encontros de desenho e ilustração de moda – centopeia.
UEG moda em revista.
Jornal interno UEG - UnU trindade.
Desenho de moda – UEGMM.
Produção de moda – UEGMM.
Vitrinismo e comunicação – shoppings.

Fonte: PEGASUS, UEG, 2015

<b>OUTROS</b>
UEG - Formosa de portas abertas.
Jornal IPE.
Lei nº 10.639/03 - menos preconceito na sala de aula.
Informativo pedagógico – INFOPE.
UEG mais verde.
Circuito tela verde de educação ambiental.
Zumba para a melhor idade.
Projeto de qualificação em normas de práticas de higiene sanitária e técnicas de reaproveitamento de alimentos para merendeiras e comunidade pirenopolina.
Música é vida.
Consultoria de imagem e estilo – AGEKOM.

## **PROJETO DE EXTENSÃO CADASTRADOS E DESENVOLVIDOS - ANO BASE 2016**

<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>
Simpósio unificado de sistemas de informação – SIUNIUEG
XIII SEQUIM - 13ª Semana de química da UEG, câmpus de Formosa
Conference of ideas and experiences – CONEX
XI workshop de sistemas de informação
Semana de matemática
II conferencia de agricultura familiar
Semana acadêmica de sistemas de informação
III feira de matemática

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>
Trote solidário – TAMPAMANIA

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

Engenharias (NÃO TEM)

<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>
II prêmio goiano de fisioterapia
I festival acadêmico de ginástica e movimento
2ª semana de enfermagem UEG - campus Itumbiara
Semana acadêmica da educação física câmpus Itumbiara

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>
Semana de ciências agrárias - seciag e iv jornada de pesquisa e pós-graduação em produção vegetal
Dia do meio ambiente

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>
VI encontro de empreendedorismo, tecnologia e inovação da UEG
Desafio intermodal Anápolis 2016
Cooperação e interdisciplinaridade na produção de conhecimento científico
II simpósio acadêmico de administração e sistemas de informação
III mostra UEG, na expoagro Ipameri
Feira do empreendedor
II semana do economista
VIII semana acadêmica (turismo e gastronomia) - unidade da UEG de Pirenópolis
Administração em ação
Feira cultural moda e design
VII semana contabil UEG UnU Uruaçu

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>
Mostra cinema e direitos humanos
Circuito tela verde de educação ambiental
Festival de gastronomia arte e cultura de goiás
XIV EREGEO - encontro regional de geografia “geopolítica do cerrado: natureza, economia e política
Maio amarelo: por uma cidade para as pessoas
Cine erê: educação das relações étnico-raciais
Tenda multiétnica: UEG, povos do cerrado
I semana da mobilidade de goiás-go: mobilidade, equidade urbana e cidade para todos
Festa de são benedito
XII semana de geografia
III simpósio de ensino e pesquisa
Encontros acadêmicos
Análise da história da educação física a partir das escolas ginásticas europeias que foram importantes no nascimento da educação física brasileira
V Semana de integração pedagogia e letras - educação e linguagem: interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas
II simpósio de pesquisa e extensão – SIMPEX
IX ENAPE / encontro de acadêmicos em pedagogia e educadores
Recuperação de áreas de apps da bacia hidrográfica do rio canastra com intervenções políticas e educacionais
Inter music e semana cultural
IV jornada internacional da educação
II Seminário de Estágio Supervisionado

Bandeira da paz
X Semana universitária
XV semana de história: didática da história, formação de professores e os desafios da profissão docente
Programa educacional transito seguro
XIII SIMPED- simpósio de pedagogia
Viagem a são cottolengo
Jogos eletrônicos e infância: desafios e perspectivas do educador nesta relação
22ª semana cultura a UEG faz (p)arte – a política na sociedade contemporânea

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES</b>
Semana de e literaturas: docência na sociedade contemporânea e II sarau palavra (en)cantada
XVII encontro de letras e x jornada coralineana e outros estudos literários
I jornada internacional de estudos sobre a língua portuguesa
I simpósio de cultura popular: festas e quadrilhas juninas- o papel da universidade na cultura popular. Evento anexo: II simpósio goiano de quadrilhas juninas
III IFIDEVIDULA - festival universitário de videoclipes 2016
XIV encontro linguístico literário dos acadêmicos de inhumas (ellai), iv ciclo de comunicações em análise do discurso (condis), i seminário de monografias em andamento (monumento)
XII Enfople /V SIMPEL - práticas de letramentos e formação de professores: apontamentos sobre transformações urgentes na educação
Oficina: atividades lúdicas no ensino de língua inglesa

XVII semana de letras: English music festival
Semana de moda - IX UEG mostra moda
Seminário de estágio

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.

<b>OUTROS</b>
Conhecendo a UEG/UnUCET
Semana de integração acadêmica e IV seminário de ensino, pesquisa e extensão
8ª mostra audiovisual UEG
IV semana interdisciplinar, XII seminário de iniciação científica e v semana da família
Sarau mostra cultural III: tradições juninas
Graduação na UEG: produzindo conhecimentos, transformando vidas
Semana de moda de Jaraguá
IX encontro de iniciação científica da UEG-Mineiros
VI semana de integração acadêmica do câmpus Palmeiras de Goiás – UEG
1º CELIG - congresso de educação e linguagem do noroeste goiano

Fonte: PEGASUS, UEG, 2016.