



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITÓRIO (PPGCULT/UFT)  
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

**IANED DA LUZ SOUSA**

**A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (CÂMPUS DE  
ARAGUAÍNA): POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO SOCIAL E CULTURAL**

ARAGUAÍNA- TO

2019

IANED DA LUZ SOUSA

**A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (CÂMPUS DE  
ARAGUAÍNA): POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO SOCIAL E CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativa e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima.

ARAGUAÍNA- TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S725e Sousa , Ianed da Luz .  
A extensão na Universidade Federal do Tocantins (câmpus de Araguaína): : possibilidades de diálogo social e cultural . / Ianed da Luz Sousa . – Araguaína, TO, 2019.  
139 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2019.  
Orientador: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima
1. Extensão universitária. 2. Paulo Freire. 3. Decolonialidade. 4. Licenciatura. I. Título

**CDD 306**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

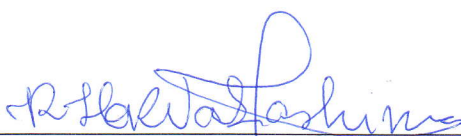
IANED DA LUZ SOUSA


A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (CÂMPUS DE  
ARAGUAÍNA): POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO SOCIAL E CULTURAL

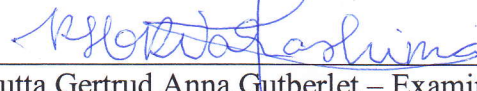
Dissertação apresentada à UFT-Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Universitário de Araguaína, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCult) foi avaliado para a obtenção do título de mestre e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 14/05/ 2019

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima- Orientadora, (UFT)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior- Examinador, (UFT)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jutta Gertrud Anna Gutberlet – Examinadora, (UVic)

Aos meus pais, Maria Oneide e Pedro, pelo amor, cuidado e confiança em minhas escolhas. Por acreditarem na educação como caminho possível.

À Júlia e ao Ricardo, pela oportunidade de conhecer o amor em sua plenitude.

A todos os que encontraram na educação o caminho da libertação e transformação.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Oneide e Pedro, que com muito cuidado, simplicidade e confiança sempre acompanharam minha trajetória pessoal, profissional e estudantil.

Aos meus filhos Júlia e Ricardo, minhas companhias preferidas de todos os momentos, que mudaram meu jeito de ver o mundo e me relacionar comigo mesma, o meu muito obrigada por me manterem serena. Ao meu sobrinho Rubens, pela longa jornada juntos.

Às minhas irmãs e meu irmão, Ray, Ivaneide, Bete e Ary, portos seguros em quem sempre posso contar, pois a nossa relação de cuidado sempre nos fortaleceu, mesmo diante de todas as dificuldades.

À minha amiga-irmã-comadre, Eliezilda, companhia sempre presente e cuidadosa que pude e posso contar, em todos esses anos de amizades, com quem, também, partilho amor e cuidado pelas lindas criaturas, Júlia e Ricardo.

Ao meu esposo pela companhia.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima, pela orientação, encorajamento e a enorme amorosidade freireana, afeto e compromisso, que se materializaram no decorrer desses vinte um meses por meio de diálogos intensos e diários, fortalecendo nossa parceria através da partilha de saberes, ideal e amizade, que espero ter conquistado.

Ao Paulo Freire que, mesmo em outra dimensão, continua inspirando educadores e educadoras pelo mundo afora.

Aos docentes entrevistados nesta pesquisa, Eliane Testa (professora e poeta), Dornival Venâncio Ramos Junior e Eliseu Brito, que foram generosos por dividirem conosco suas experiências e acreditarem no potencial transformador da universidade pública.

À Universidade Federal do Tocantins, minha referência de trabalho e aprendizado, por me oportunizar fazer tantos amigos e com eles dividir a defesa do Ensino Superior público e de qualidade: André Ricardo, José Manoel, Kênia Rodrigues, que precisaram aumentar suas atividades para garantir meu afastamento para o mestrado, e muitos outros que contribuíram para o entendimento que me trouxe até aqui.

Ao programa de Mestrado em Estudos de Cultura e Território, que me proporcionou aprendizado e os desafios da pesquisa interdisciplinar. Aos professores que, de colegas de trabalho, se tornaram mestres indispensáveis neste momento de formativo, Kênia Costa, Antunes Medeiros, Plábio Desiderio, Elias Silva, Braz Vaz e Maria José de Pinho.

À Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEX, representada pelo servidor Técnico-Administrativo Jozafá Ribeiro Maciel, pela atenção e disponibilidade em contribuir.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Jutta Gutberlet, Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior, pelas leituras, sugestões e contribuições fundamentais para aprimorar o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de turma pela convivência, aprendizado, especialmente à Marcela pelo apoio e parceria.

Enfim, gratidão a Deus pela vida, em toda sua dimensão, e pela possibilidade de realizar este trabalho que certamente contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, a esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água limpa despoluída. [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 2018, p. 14-15).



## RESUMO

Quais são as contribuições das ações extensionistas das licenciaturas que favorecem os diálogos sociais e culturais entre a universidade e a sociedade? Este problema de pesquisa nos mobilizou para compreender as articulações das metodologias participativas com os projetos de extensão da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. Nesta dissertação, compreendemos a universidade, a partir de uma perspectiva decolonial, em busca da integração das culturas acadêmicas e dos saberes populares para a superação do eurocentrismo, a partir do pensamento de Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Catherine Walsh e outros autores. A metodologia se caracterizou por uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, a partir da triangulação com a pesquisa documental e entrevistas com três docentes, coordenadores de ações de extensão. Esse conjunto de informações permitiu a identificação de três categorias de análise, isto é, *“Síntese cultural”*: transformação social pela colaboração; *“Tradução intercultural”*: contra o desperdício da experiência; e *Aprendizagem colaborativa entre autores e atores: a transformação social pela ação*. No processo de análise, compreendemos como é complexo o compromisso social da universidade, mas as ações extensionistas esquadrihadas demonstraram que o diálogo horizontal entre universidade e sociedade, apesar das dificuldades para se efetivar na prática, como uma política institucional, mostrou-se capaz de realizar uma educação humanista e libertadora, incluindo os acadêmicos, docentes e comunidade. A partir da aprendizagem colaborativa entre autores e atores, do reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências, e problematização da colonialidade do saber, acredita-se que a universidade ampliará a construção de conhecimentos relevantes socialmente, reconhecendo a participação da comunidade no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações extensionistas. Portanto, esta pesquisa apontou que a efetividade desses diálogos no trabalho de extensão universitária, nas licenciaturas, pode ser transformadora para a sociedade e principalmente para a Universidade, como criadora de novos conhecimentos relevantes e pertinentes à sociedade. Assim, destacamos a importância da interdisciplinaridade como promotora de um diálogo solidário entre os saberes e a forte relação da universidade com a (co) produção, o compartilhamento, a comunicação, as trocas e a integração de culturas, por meio de ações extensionistas.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Paulo Freire. Decolonialidade. Licenciatura.

## ABSTRACT

What are the contributions of the extension actions in the initial formation of teachers that contribute social and cultural dialogues between the university and society? This research problem mobilized us to understand the articulations of participatory methodologies with the extension projects of the Federal University of Tocantins, Campus of Araguaína. In this work, we understand the university, from of a decoloniality perspective, in search of the integration of academic cultures and society in order to overcome Eurocentrism, based on the Paulo Freire's thought, Boaventura de Souza Santos, Catherine Walsh and other authors. The methodology was characterized in a qualitative, exploratory-descriptive approach from triangulation with documentary research and interviews with the three teachers, and coordinators of extension actions. This set of information allowed the identification of three categories of analysis, that is, *“Cultural synthesis”*: the social transformation by collaboration; *“Intercultural translation”*: against the waste of experience; and *Collaborative learning between authors and actors: the social transformation by action*. In the analysis process, we understand how complex is the social commitment of the university, but the extension activities scanned demonstrated the horizontal dialogue between university and society, despite the difficulties to be effective in practice, as an institutional policy, proved capable of achieving a humanist and liberating education, including academics, teachers and the community. From the collaborative learning between authors and actors; of recognition of the plurality of knowledge and experiences by coloniality of knowledge problematization it is believed that the university will expand the construction of socially relevant knowledge, recognizing community participation in the process of planning, development, and evaluating of extensionist actions, in the initial formation of teachers, can be transformative for society and especially for the university, as the creator of new knowledge relevant and relevant to society. Thus we emphasize the importance of interdisciplinarity as a promoter of a solidarity dialogue between knowledge and the strong relationship of the university with (co) production, sharing, communication, exchanges and integration of cultures, through extensionist actions.

**Keywords:** University extension. Paulo Freire. Decoloniality. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Dissertações 2008-2018: As contribuições da extensão na formação de professores .....	26
Quadro 2-	Quantitativo de ações de extensão por curso no período de janeiro/2013junho/2018.....	41
Quadro 3-	Projetos de extensão com características de metodologias participativas.....	43
Quadro 4-	Dados do IBGE sobre o estado do Tocantins .....	58
Quadro 5-	Dados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2017).....	59
Quadro 6-	Números da Educação Superior no estado do Tocantins.....	59
Quadro 7-	Instituições públicas de Ensino Superior no Estado do Tocantins.....	59
Quadro 8-	Docentes coordenadores dos projetos de extensão selecionados.....	77
Quadro 9-	Ação de extensão de Ramos Júnior (2018).....	79
Quadro 10-	Ação de extensão de Testa (2017).....	80
Quadro 11-	Ação de extensão de Brito (2017).....	81
Quadro 12-	Participantes das ações pesquisadas.....	87
Quadro 13-	Dados das ações por ordem alfabética de cursos de graduação.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DRP	Diagnóstico Rural Participativo
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FECIPAR	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GEGATO	Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins
IAP	<i>Investigación Acción Participativa</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEUZA	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPGCult	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Trajeto Curricular Integrador Trabalho Social
UNE	União Nacional dos Estudantes
UnirG	Universidade de Gurupi

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. METODOLOGIA: A PESQUISA E O MOVIMENTO DO ENCONTRO COM O OUTRO.....</b>	<b>23</b>
2.1 REVISÃO DE ESTUDOS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..	24
2.2 OS CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....	29
2.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	37
<b>3. UNIVERSIDADE E SEU COMPROMISSO SOCIAL PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIÁLOGOS COM A SOCIEDADE.....</b>	<b>49</b>
3.1 UNIVERSIDADE PÚBLICA .....	51
3.2 BREVE PANORAMA DO ESTADO DO TOCANTINS E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS .....	57
3.3 HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES E A DISCUSSÃO DECOLONIAL .....	61
3.4 TERRITORIALIDADES DO SABER E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....	69
<b>4. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM PROJETOS DE EXTENSÃO E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOCIOCULTURAIS .....</b>	<b>72</b>
4.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO .....	76
4.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	82
4.3.1 “ <i>Síntese cultural</i> ”: <i>transformação social pela colaboração</i> .....	85
4.3.2 “ <i>Tradução intercultural</i> ”: <i>contra o desperdício da experiência</i> .....	89
4.3.3 <i>Aprendizagem colaborativa entre autores e atores: a transformação social pela ação</i> ..	94
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A: AÇÕES DE EXTENSÃO COM CARACTERÍSTICAS DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO A: MODELO DE RELATÓRIO DE PRODUTIVIDADE DOCENTE (UFT).....</b>	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não estaria sendo. Esta é a razão por que, “durando” na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação. Mas, para isto, é necessário que sua transformação seja resultado das transformações experimentadas na realidade à qual se aplica. Isto equivale a dizer que a educação de uma sociedade deixa de estar sendo – e já não é agora – se se encontra determinada pelas transformações que se realizam em outra sociedade da qual depende. A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com a seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade. (FREIRE, 2017a, p. 114-115).

Desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) tenho sido convidada a olhar para minha história de vida pessoal e profissional e, no âmago desse movimento, pude articular minha formação e inquietações como pesquisadora. Assim, o objetivo desta apresentação inicial é apresentar aos leitores alguns aspectos desse meu processo de construção pessoal e profissional para elucidar a compreensão do papel social de minha pesquisa acadêmica. Freire (2015), um grande epistemólogo brasileiro, reconhecido mundialmente pelo seu trabalho na/pela educação, ao narrar e analisar sua vida nos lembra de que ao escrevermos nossas memórias não podemos nos eximir de nossa condição de seres históricos “inseridos nas tramas sociais” (p. 22) que fazemos parte, dessa forma:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa.

Nesse sentido, volto um pouco mais no tempo para apresentar a minha origem. Filha de pequenos produtores rurais, dona Oneide Luz e seu Pedro Sousa, desde a infância encarei a

educação como possibilidade de mudança de vida. Meus pais foram figuras muito presentes na minha vida, e são até hoje. Minha mãe sempre foi uma mulher forte e decidida; meu pai sereno e bem disposto. Fui à escola pela primeira vez por volta dos quatro anos de idade, por influência de uma prima, minha primeira professora. A escola era uma grande diversão, adorava ajudar a professora nas tarefas da sala. Era uma escola rural, multisseriada (todas as séries juntas), com bancos desconfortáveis e crianças com pouco interesse pela escola. Eu ia estudar para fazer companhia para minhas irmãs mais velhas, mas não tinha intenções de alfabetização, aquilo para mim era uma grande brincadeira.

O que era uma diversão se transformou em meta de vida, um desejo de estudar para não repetir a história da minha mãe, que sempre trabalhou em casa e ajudando meu pai nas tarefas administrativas da pequena propriedade. Naquela época não tinha ideia do que era empoderamento feminino e/ou feminismo, mas não gostava do papel que a mulher desempenhava naquele meio em que eu vivia. Lembro-me nitidamente de um conselho que minha mãe me dava, por volta dos meus dez anos: que “*eu precisava aprender a cozinhar, pois podia casar com um rapaz pobre*”. Eu, serena, retrucava dizendo que não me casaria, e que iria estudar para ganhar dinheiro e pagar alguém para fazer aquelas atividades. Mesmo tendo nascido na fazenda, eu já não gostava muito de morar lá, pois acordar cedo e cuidar de animais me incomodava. Durante a minha infância e adolescência, encarei aquele momento apenas como uma pequena etapa de minha vida, acreditando que construiria outra história.

Como mencionado anteriormente, um assunto que me incomodava muito na infância era, sem dúvida, o papel da mulher na sociedade. Sempre que era interpelada sobre quando me casaria e teria filhos, dizia que não pensava nisso e que só queria estudar. No lugar em que nasci, e na minha geração, era esse o principal papel que a mulher ocupava na sociedade. Quando brincávamos, em uma família de quatro irmãs mulheres e um homem, eu preferia ser “o organizador” da cidade ou o pai de família, pois achava que aquelas coisas (cuidar de casa e dos filhos) que as mulheres faziam era muito chato. Minha mãe me dizia que era preguiça, mas hoje vejo que era uma forma de não concordar com o papel social e historicamente atribuído à mulher.

Tive muitos incentivos de minha mãe e de minha família para estudar, pois acreditavam muito na minha capacidade como estudante. Minha mãe também acreditava que poderíamos fazer o que ela não havia conseguido, apesar de ela não ter estudado, tinha muita consciência de que a educação era importante para nós.

Em minha trajetória estudantil vislumbrei a possibilidade de mudança de vida e, assim como a maioria das crianças daquela região, que os pais podiam proporcionar essa possibilidade, vim morar na cidade de Araguaína, para estudar. Fiz Ensino Fundamental e depois Magistério no Ensino Médio. Foi quando percebi que “levava algum jeito” com a educação, pois nos estágios supervisionados do Magistério sentia muito gosto em trabalhar com os alunos. Passei então a atuar como colaboradora voluntária nas escolas e, eventualmente, as professoras me pagavam alguns “trocados” para substituí-las. Ao terminar o curso, consegui meu primeiro emprego como professora de Educação Infantil. Levei bastante a sério tudo aquilo, mas sabia que precisava estudar ainda mais, já que não tinha chegado aonde queria.

Fiz Licenciatura em História, na cidade Araguaína, na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), curso posteriormente abarcado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esse curso mudou meu posicionamento frente às adversidades do mundo, transformando-me como pessoa e alguns incômodos que sentia antes passaram a fazer sentido. Conheci pessoas e fiz amigos que ajudaram na minha trajetória; conheci também professores inspiradores, como a professora Ana Motter, que me instigava a estudar mais e mais; suas cobranças eram um incentivo para eu crescer.

Nossas leituras, tais como, Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Weber, dentre outros, eram inspiradoras. Todas as discussões do curso me mobilizavam muito, mas a insegurança sobre o futuro profissional era muito presente. Eu me questionava sobre a possibilidade de conseguir boas oportunidades de trabalho, pois aquele curso já tinha formado um grande número de profissionais na cidade. Hoje, avalio que passei a perceber a sociedade com um olhar mais humano e político, tive a possibilidade de trabalhar e receber um salário digno para viver.

Assim que conclui o curso, consegui entrar na Rede Municipal de Educação do Município de Araguaína como professora contratada, passei seis meses lecionando para alunos da Educação de Jovens e Adultos, à noite, e durante o dia fui contratada por uma escola particular, fruto de uma indicação de docentes do Curso de História, onde ministrei aulas no Ensino Médio.

Após um semestre na Rede Municipal, fui convidada para ser coordenadora da escola e, um ano e meio depois, assumi a direção da escola que se situava na periferia da cidade. Lá minha militância por “educação libertadora” (FREIRE, 2017) fazia bastante sentido, mas aqueles jovens, com poucas exceções, pareciam não se dar conta disso; sempre procurava



narrar minha história de vida para eles, como tentativa de melhorar a sua autoestima. É interessante observar que, envolvida em todo aquele processo, não me dava conta de que estava aprendendo tanto quanto eles e isso me remete à reflexão de Paulo Freire:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar as contradições entre educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2017, p. 95).

Foram dez anos na rede pública e na rede particular, concomitantemente, até ser aprovada em concurso público, em 2006, para trabalhar na Universidade Federal do Tocantins (UFT), como Técnica em Assuntos Educacionais, cargo de nível superior que integra a carreira de Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Motivada pelo meu campo de atuação profissional, fui me deparando com inquietações que me motivaram a realizar a presente pesquisa alicerçada no tema “o compromisso social da universidade por meio da extensão”. Temos consciência dos riscos e das possibilidades ao se estudar fenômenos quando estamos tão próximos ou imersos neles, como é o meu caso. Para Streck e Admas (2014, p. 109):

Compreender a pesquisa como uma prática social significa situá-la no conjunto de atividades que conformam o tecido social. Se uma lição que o pesquisador precisa aprender é lidar com a tensão entre aproximação e distanciamento dos fenômenos e objeto que estuda [...].

Ao ingressar como profissional na UFT, na Secretaria Acadêmica por onze anos e depois na Direção do Câmpus Universitário, assessorando os trabalhos administrativos, passei a acompanhar a dura realidade de estudantes pobres que precisavam lutar para permanecerem nos diferentes cursos de graduação da UFT. Com maior liberdade de ação, aquele me pareceu ser o lugar que procurava para trabalhar, já que vinha de experiências na educação básica. Diariamente, fazia o atendimento desse público, para esclarecer dúvidas acadêmicas e ofertar orientações sobre a dinâmica da universidade e, nesses diálogos, tive o privilégio de conhecer várias histórias de sofrimento, mas também de como a universidade pública estava mudando a vida desses sujeitos oprimidos, ao oferecer um novo horizonte de oportunidades para eles e suas famílias.

Nesse processo, dei uma longa parada nos estudos para cuidar de projetos pessoais: casei e tive dois filhos, Ricardo e Júlia, que são minhas companhias preferenciais. Em 2017, ingressei no Mestrado em Estudos de Cultura e Território, que foi um grande desafio, pois

retornar a vida acadêmica e conciliar as demandas de estudante, com minhas funções profissionais na UFT e a maternidade, sem dúvida, exigiu muito esforço e necessidade de organização. Por ser um mestrado interdisciplinar, a convivência com os docentes e colegas, de várias áreas de formação proporcionou-me novas experiências formativas. Deparei-me com esse novo momento formativo de articular saberes anteriores com a proposta do programa, criando possibilidades de mudanças sociais. Construir diálogos entre as diferentes áreas da ciência, sem hierarquizar os saberes, sem dúvida, constitui-se um enorme esforço para a definição teórico-metodológica desta pesquisa.

Quando ingressei nesse mestrado interdisciplinar, fiquei sabendo que seria orientanda da professora Rosária Nakashima, por quem nutria muita admiração, mas com quem, até então, tinha pouco contato. O estudo e o convívio com a orientadora foram se refinando, apontando novas perceptivas de aprendizagem, com sua escuta amorosa, generosa e firme, características fundamentais para que a pesquisa ganhasse corpo. Da mesma forma que sua maturidade intelectual me ajudou a compreender melhor os caminhos desta pesquisa. Assim, passamos a construir uma proposta de pesquisa que procurasse entender a relação da universidade com a sociedade, ou seja, investigar como seria possível, por meio de projetos de extensão universitária, que se inspirassem em metodologias participativas como seria possível esse diálogo.

Para compreender o papel das metodologias participativas, buscamos as bases teóricas de Streck e Adams (2014); Brandão e Streck (2006), ao destacarem sua relevância em prol da criação de conhecimentos coletivos e democráticos, que possibilitem transformar realidades, partindo do pressuposto de que “[...] o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 9).

Nesse movimento de descoberta do campo interdisciplinar, no primeiro semestre do curso, fui surpreendida com algumas leituras que nunca tinham me dado conta de que poderiam fazer parte do meu universo de interesse, como afirma Morin (2015, p. 57-58) sobre nossa identidade:

[...] Vê-se aí que cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida. [...] Só conhecemos uma aparência de nós mesmos; enganamo-nos sobre nós mesmo. [...].

Apesar de trabalhar na universidade há mais de doze anos, a discussão sobre a extensão foi bastante nova para mim, ao mesmo tempo instigadora. Ao ter contato com a obra

de Boaventura de Sousa Santos sobre a universidade e Paulo Freire na discussão de extensão, muitas coisas passaram a fazer bastante sentido para mim, como por exemplo, por que eu via tantos alunos desistindo dos cursos da UFT para estudar em faculdades particulares da cidade!

No meu dia a dia de trabalho, eu conseguia imaginar questões de ordem mais prática como: terminar mais cedo o curso, problemas com calendário acadêmico da UFT que estava atrasado, greves, falta de interesse por nossos cursos, entre outros. Vejo que essas questões de ordem prática influenciam sim, mas, do ponto de vista epistemológico, existem questões muito profundas a serem resolvidas pela universidade. Assim, pesquisar e problematizar a universidade pública, para alguém que é fruto da educação pública brasileira, torna-se um hiperativo que explica algumas origens das inquietações que foram direcionando esta pesquisa.

O objeto desta pesquisa são as inspirações das metodologias participativas como orientadoras do planejamento e desenvolvimento dos projetos de extensão das licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. Esta abordagem conduziu o estabelecimento do quadro teórico que compõe a presente pesquisa.

Buscamos novas maneiras de pensar o papel da extensão e conduzimos a pesquisa, guiada pelo seguinte problema: quais são as contribuições das ações extensionistas das licenciaturas que favorecem os diálogos sociais e culturais entre a universidade e a sociedade?

Nosso objetivo geral foi compreender as articulações das metodologias participativas com os projetos de extensão e, para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o panorama das pesquisas sobre extensão universitária nas licenciaturas.
- Analisar, a partir dos documentos oficiais, como a universidade compreende seu papel social por meio da extensão.
- Revelar, a partir da percepção dos docentes, como os projetos de extensão dos cursos de licenciatura articularam o diálogo entre os diferentes saberes, por meio das diretrizes das metodologias participativas.

A investigação da universidade pública brasileira, por meio da extensão, torna-se relevante no momento em que esta instituição enfrenta grandes desafios que colocam em risco sua própria existência. Logo, procuramos compreender os desafios e as possibilidades que a universidade pública se depara na atualidade para cumprir seu compromisso social e manter um diálogo horizontal com sociedade.

As discussões de Santos (2011, 2018) e Chauí (2001, 2003) nos auxiliaram na compreensão do contexto e da conjuntura atual da universidade, ao defenderem a necessidade de sua articulação aos interesses e problemática de seu território, o que nos levou à problematização dos desafios e das possibilidades de exercer seu compromisso social por meio da extensão. A discussão sobre extensão universitária será amparada pelo pensamento de Paulo Freire (2017a), ao defender que a extensão é fundamentalmente um processo de comunicação com a sociedade.

Em um cenário em que a educação brasileira passa por questionamentos sobre sua eficácia e tentativas de retrocesso, por parte da elite política que assume o poder central, discutir a filosofia de Paulo Freire nos parece bastante oportuno. Nesse sentido, Danilo Streck (2018) em entrevista lembra que, “enquanto houver dominação e exclusão vão continuar surgindo pedagogias dos oprimidos”. Desta forma, o pensamento de Freire se mostra bastante atual para entender o contexto nacional. O papel político do educador e a não neutralidade da educação defendidos por ele, bem como sua defesa do diálogo, conscientização e libertação, são ideias centrais de sua filosofia. Ainda no sentido de esclarecer a atualidade do pensamento de Freire, concordamos com Streck (2018, n. p.) ao afirmar que:

A adoção de novas tecnologias não altera a premissa fundamental da pedagogia freireana de que a educação é sempre um ato político, quer usando um quadro de giz ou um moderno *smartphone*, quer educando em um galpão de chão batido, uma moderna sala de aula ou em plataformas digitais.

Para Brandão e Fagundes (2016), a proposta de Freire para extensão universitária tinha na universidade apenas um ponto de partida, pois:

[...] a extrapolava no momento seguinte, já na primeira etapa, e se expandia ocupando os círculos de cultura<sup>1</sup>, centros de cultura e outros espaços e movimentos populares, alcançando, por fim, o diálogo com o chamado Terceiro Mundo numa perspectiva de integração e de libertação. (p. 105).

Nesse movimento de integração e de libertação, esta pesquisa pretende também contribuir com as discussões do PPGCult, ao propor a construção de “[...] objetos de

---

<sup>1</sup> Para Brandão (2018, p. 81), os círculos são símbolos importantes dos trabalhos de educação e comunitários da década de 60, em movimentos de cultura popular e de educação se utilizavam desta estratégia de trabalho em grupo para formação de agentes populares, o autor lembra que “O círculo da cultura dispõe as pessoas ao redor de uma ‘roda de pessoas’, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente [...]. Era a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes [...]”.

investigação interdisciplinare em torno da relação cultura e território, bem como reconhecer os pressupostos éticos e políticos da pesquisa científica e do saber produzidos no âmbito da Universidade” (2018, n.p.)<sup>2</sup>.

A partir de uma discussão teórica interdisciplinar, buscamos ampliar o debate sobre a superação do pensamento eurocêntrico-colonial na América Latina, a partir de autores (FANON, 2005; FREIRE, 2017, 2018; SANTOS, 2010; LANDER, 2005; MOTA NETO, 2016; WALSH, 2009) que questionam o modelo colonial/eurocêntrico dos saberes e denunciam a colonialidade. Ao escolher autores brasileiros, latino-americanos, ou mesmo europeus, mas que problematizam o eurocentrismo, queremos marcar a posição que defendemos neste trabalho, isto é, a necessidade de construir alternativas que valorizem saberes e culturas não-acadêmicas, assumindo, também a cultura, segundo Freire (1967, p. 108, grifo nosso) como:

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso **crítica e criadora**, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”.

Nessa perspectiva, a partir dos estudos bibliográficos empreendidos, compreendemos que o modelo que separa o conhecimento por áreas (História, Geografia, Sociologia, Matemática etc.) tornou-se um dos fundamentos para a modernidade e reforçou uma perspectiva civilizatória universal, um modelo único, que colocou em oposição o moderno e o não moderno. Logo, de acordo com nosso objetivo geral, apresentamos neste texto, uma análise das ações de extensão, com inspirações em metodologias participativas, presentes na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. A partir de uma perspectiva decolonial, buscamos observar a integração das culturas acadêmicas e populares, pois, nesse contexto, entendemos que a América Latina passou por um longo período de colonização e que seus efeitos permanecem nos dias atuais. Corroborando nesse sentido, Santos (2010, p. 11) destaca que:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que produziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço subalterno.

---

<sup>2</sup> Site do PPGCult: <http://ww2.uft.edu.br/index.php/ppgcult/apresentacao>

Nesta dissertação, apoiamo-nos em Walsh (2009) para utilizar o termo “decolonial” em vez de “descolonial”. Para a autora a diferença não está apenas na escrita, mas na postura epistemológica assumida, visando à construção de alternativas, em outras palavras:

Suprimir o “s” e nomear “decolonial” não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado castelhano do “des”. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonialismo; isto é, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e pegadas deixassem de existir. A intenção, ao contrário, é indicar e provocar um posicionamento - uma postura e atitude contínuas - de transgredir, intervir, in-surgir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visualizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (WALSH, 2009, p. 14-15, tradução nossa).

Assim, com base em uma perspectiva decolonial, problematizamos o papel da universidade, por meio da extensão. Isso significa fortalecer seus elos com a sociedade, para que os conhecimentos construídos não se fundamentem apenas na perspectiva eurocêntrica, ou seja, para que os diferentes grupos que compõem as licenciaturas da UFT de Araguaína, bem como sua comunidade externa, sejam participantes do processo de produção e divulgação dos novos conhecimentos gerados por essas ações extensionistas.

A dissertação tem início por esta introdução, seguida de três capítulos. No capítulo 2, *Metodologia: a pesquisa e o movimento do encontro com o outro*, apresentamos os caminhos da pesquisa, subdivididos nas seções: revisão de estudos: um panorama das pesquisas sobre extensão universitária, os caminhos da extensão universitária no Brasil e delineamento da pesquisa.

No capítulo 3, *Universidade e seu compromisso social pela extensão universitária: diálogos com a sociedade* discutimos a universidade pública seus desafios e possibilidades, assim como o conceito de extensão que fundamenta esta pesquisa. O capítulo está subdividido nas seguintes seções: universidade pública, breve panorama do estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins, hierarquização dos saberes e discussão decolonial, e ainda, territorialidades do saber e extensão universitária.

No capítulo 4, *Metodologias participativas em projetos de extensão e as possibilidades de diálogos socioculturais*, apresentamos algumas diretrizes das metodologias participativas, presentes em ações de extensão universitária, como caminhos da construção solidária de conhecimentos. Esse capítulo traz algumas considerações sobre as metodologias participativas; caracterização dos/as coordenadores/as dos projetos de extensão, a caracterização da extensão na UFT e dos projetos analisados; e finalmente, diálogos possíveis

entre universidade e sociedade: desafios e possibilidades por meio da análise das entrevistas<sup>3</sup>, articuladas aos documentos oficiais da UFT.

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Parecer 3.053.461 CEP/Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins.

## 2. METODOLOGIA: A PESQUISA E O MOVIMENTO DO ENCONTRO COM O OUTRO

Pesquisar e ensinar-aprender são partes do mesmo processo de conhecer, isto é, de compreender, intervir e transformar a realidade. (STRECK, 2006, p. 266).

Neste capítulo foram descritos os caminhos da pesquisa, compreendidos como uma dinâmica em busca do outro, ou seja, o “[...] movimento de pessoas, de saberes, de conhecimento, de valores, de cultura, de visões de mundo” (STRECK, p. 274, 2006). Entendemos a pesquisa como essa aproximação de trocas com o outro que, segundo Brandão (2006, p. 13) é, antes de tudo, “uma pedagogia de criação solidária de saberes em que a palavra-chave não é o próprio ‘conhecimento’, mas é, antes dele, o ‘diálogo’”.

Figura 1: Mapa do estado do Tocantins com os sete *campi* universitários



Fonte: Superintendência de Comunicação da UFT (2018).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus de Araguaína. A UFT tem atualmente sete *campi* universitários, conforme Figura 1. O Câmpus



de Araguaína está situado no norte do estado do Tocantins, têm 232 docentes, 142 técnicos administrativos e 3.115 alunos divididos em duas unidades<sup>4</sup>: a unidade de Medicina Veterinária e Zootecnia e a unidade Cimba. Conta com quatorze cursos de graduação e sete programas de pós-graduação. A pesquisa foi realizada em três cursos de licenciaturas do Câmpus situado na Avenida Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas Setor Cimba, 77824-838, Araguaína/TO. No capítulo 3 será apresentado um panorama mais específico do estado do Tocantins e da UFT.

Este capítulo foi dividido em três partes, sendo: revisão de estudos: um panorama das pesquisas sobre extensão universitária, apresentando uma análise de algumas pesquisas anteriores sobre as discussões da temática de pesquisa; os caminhos da extensão universitária no Brasil, que caminhos percorreu até se tornar atividade docente; o delineamento da pesquisa, isto é, a apresentação da sua organização e seu respectivo método.

## **2.1 Revisão de estudos: um panorama das pesquisas sobre extensão universitária**

Nesta seção apresentamos uma caracterização geral de algumas dissertações relacionadas à temática aqui apresentada, com o objetivo de compreender o estado das discussões; verificar algumas das principais contribuições das pesquisas sobre o tema proposto e identificar as possíveis lacunas que pudessem ser preenchidas com esta investigação. A revisão de estudos também colaborou na orientação e na seleção dos referencias teóricos e metodológicos desta pesquisa e foi o passo inicial para aprimorar a definição do objeto de estudo, pois, conforme argumenta a pesquisadora Alda Judith Alves:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, na qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema. [...] Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. (ALVES, 1992, p. 54).

Esta revisão incluiu apenas dissertações defendidas nos últimos dez anos (2008-2018) para que pudéssemos nos familiarizar com essas discussões e encontramos pontos necessários para o aprofundamento científico. As buscas pelas dissertações foram realizadas no Instituto

---

<sup>4</sup> Os números correspondem ao semestre de 2018/2.

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), pois na sua biblioteca de teses e dissertações já disponibiliza o *link* para os trabalhos.

Na busca pelas palavras-chave “Extensão universitária” e Licenciaturas”, retornaram como resultado, 14 dissertações encontradas no banco de dados do IBICT, dessa forma foram analisados inicialmente os seguintes itens: assunto, resumo e resultados. Dessas, apenas sete estavam mais próximas do nosso objeto de pesquisa, por isso, passaram a compor esta revisão de estudos. No Quadro 1 são apresentadas algumas informações sobre as pesquisas, como: ano, título, autor e orientador(a), instituição, programa de mestrado e foco da pesquisa. Em seguida fizemos algumas considerações sobre os resultados.

**Quadro 1:** Dissertações 2008-2018: As contribuições da extensão na formação de professores

Ano	Título	Autor(a)/ Orientador(a)	Instituição	Área Concentração da Capes <sup>5</sup>	Foco da pesquisa
2009	1- Os saberes da mediação humana em centros de ciências: contribuições à formação inicial de professores	Daniel Fernando Bovolenta Ovigli	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-graduação em Educação	Contribuições dos espaços extraescolares na formação docente, em especial para acadêmicos que atuam na mediação de exposições científicas durante seu curso de graduação.
		Profa. Dra. Denise de Freitas			
2010	2- Um estudo sobre o pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação de professores de matemática	Janaina Soler Caldeira	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Problematização de uma ação de formação, no contexto do projeto de extensão universitária ‘Educação Matemática de Professores de Matemática’, para compreender sua colaboração para aprendizagem de futuros professores de matemática.
		Profª. Dra. Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino			
2011	3- Utilização de espaços não formais de educação como estratégia para a promoção de aprendizagens significativas sobre evolução biológica	Roni Ivan Rocha de Oliveira	Universidade de Brasília	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências	Investigar a possibilidade de utilização de espaços não formais como estratégia para o ensino de evolução.
		Profª. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal			

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

2012	4-Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física	Joice Mayumi Nozaki	Universidade Estadual Paulista	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Pedagogia da Motricidade Humana)	Análise sob a ótica dos profissionais de Educação Física, os significados e as implicações da Extensão Universitária na formação inicial e na atuação profissional.
		Profª. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger			
2013	5-Extensão universitária Formação de professores Educação física	Fabiane de Oliveira Schellin	Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Diagnóstico das atividades de extensão nas em algumas universidades e centros Federais e qual a sua contribuição para a formação de professores.
		Profª. Dra. Elizara Carolina Marin			
2015	6-Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA: Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade	Valéria Macedo	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU)	Compreender o fenômeno da formação musical e práticas pedagógicas dos educadores do Projeto de extensão “Musicalização Infantil na Escola de Música da UFBA”, através de suas próprias reflexões críticas.
		Profª. Dra. Renata Meira Veras, e co-orientada pelo prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo			
2017	7-Extensão universitária: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba	André Luís Messetti Christofolletti	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-graduação em Educação (Câmpus Sorocaba)	Análise das concepções de extensão presentes nos documentos que orientam os processos educativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, por meio de entrevistas semiestruturadas, as concepções de extensão de profissionais do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) da UFSCar - campus Sorocaba, assim como a relação desta atividade com a formação de professores.
		Prof. Dr. Fabricio do Nascimento			

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisar os resultados obtidos nessas dissertações, apresentamos algumas características gerais, resumindo os principais resultados e conclusões:

- ✓ A importância da parceria entre museu/escola/universidade na formação inicial de professores.
- ✓ A contribuição da extensão na formação inicial de professores, possibilitando a constituição da identidade do futuro professor.
- ✓ Apesar do pouco uso dos espaços não formais para o ensino durante a formação inicial de professores, verificou-se que os mesmos têm grande potencial e interesse para tal.
- ✓ Uma concepção de extensão ligada ao assistencialismo, porém com alguns avanços nessa concepção. Os profissionais entrevistados veem na extensão uma possibilidade de constituição de um espaço de aprendizagem e formação contextualizadas e integradas, bem como a necessidade de integrar a extensão aos currículos dos cursos.
- ✓ A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda tem dificuldade para se efetivar na prática, apesar de sua importante contribuição na construção das dimensões humanas e profissionais dos acadêmicos e no diálogo entre universidade e sociedade.
- ✓ A necessidade de maior entrosamento entre graduação e extensão, assim como maior inserção de conteúdos curriculares interdisciplinares na formação de educadores.
- ✓ Apesar de alguns dos documentos institucionais apontarem a visão da extensão como processual, na prática poucos concebem como uma oportunidade para a construção de uma prática crítica e reflexiva.

Dessa maneira, a revisão de estudos nos proporcionou uma visão mais abrangente das pesquisas sobre “extensão universitária” e “licenciatura”. Verificamos também que as universidades, com pesquisas na área, estão localizadas nas regiões sul e sudeste, com predominância da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo). Os programas de mestrados que têm o maior número de trabalhos concluídos são os de Educação, com uma maior tendência para pesquisas nos cursos de Educação Física. Acreditamos na necessidade da discussão da temática por outras áreas do conhecimento, pois esse tema é muito abrangente e interdisciplinar, nesse sentido, estamos de acordo com Pombo (2005, p. 13):

[...] Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o

conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo.

As informações da revisão de estudos demonstraram uma desigualdade regional no país, principalmente pela presença de universidade pública, majoritariamente nas regiões sul e sudeste; essa desigualdade pode ser verificada nos dados que apresentaremos no item 2.2, em um breve panorama do estado do Tocantins e dos dados do Censo Nacional da Educação Superior. Em relação às questões de gênero, é importante observar que apenas uma dissertação foi orientada por um homem, as demais foram orientadas por mulheres e em relação à autoria, a maioria também foi realizada por mulheres.

Quanto às metodologias, todos os trabalhos que compuseram esta revisão foram realizados a partir de uma abordagem qualitativa, com a prevalência técnica de pesquisa documental, uso de questionários e entrevistas.

Nesta revisão tivemos contato com outros textos que nos auxiliaram neste trabalho, assim foi possível conhecer melhor o estado das discussões e as lacunas da área. Segundo Alves (1992, p. 54-55):

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse [...] de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacuna que merecem ser esclarecidas. [...] Em resumo, é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão conhecimento, quer procurado esclarecer questões controversas ou inconsistentes, quer preenchendo lacunas.

Observamos que alguns dos resultados das dissertações analisadas apontaram para a extensão com caráter assistencialista; a necessidade de a extensão integrar o currículo da graduação e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares da constituição da universidade, têm dificuldade para se efetivar na prática. Nessas pesquisas, foi feito um destaque especial para a importância da parceria universidade e sociedade na formação de professores, pois esse contato beneficia os estudantes, possibilitando uma formação contextualizada e integrada, já que o convívio com os diversos setores da sociedade são fundamentais para a construção das dimensões humanas, políticas e profissionais.

A revisão apresentada nos levou à constatação da importância de pesquisas que discutam a universidade, a partir de um olhar interdisciplinar, contextualizando a sua função social, solidária, pautada no diálogo com os sujeitos que compõem seu território. Entendemos

a partir desta revisão da bibliografia que, apesar dos avanços, o potencial da extensão universitária ainda precisa ser melhor explorado e compreendido pelos segmentos que compõem as universidades brasileiras. No item a seguir, apresentamos como a extensão estabeleceu-se na universidade e como se tornou atividade docente.

## **2.2 Os caminhos da extensão universitária no Brasil**

No Brasil, de acordo com o Decreto nº 5.773/06, o Ensino Superior pode ser oferecido em instituições que são credenciadas de acordo com sua organização e prerrogativas, a saber: faculdades; centros universitários; e universidades. As universidades, além do princípio indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, previstas no pelo Art. 207 da Constituição Federal, se caracterizam também de acordo com o Artigo 52 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por serem:

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Logo, para ser considerada universidade, a instituição precisa oferecer obrigatoriamente ensino, pesquisa e extensão<sup>6</sup>, tanto nas públicas como nas privadas. Dessa forma, a extensão universitária no Brasil constitui um dos pilares da universidade. Importa-nos compreender os caminhos da extensão universitária na universidade pública, já que este é o foco desta pesquisa.

Para isso, empreendemos uma breve revisão histórica, a fim de analisar a extensão universitária no Brasil e como ela se tornou um dos tripés da universidade pública, passando a ser atividade obrigatória de docentes. Assim, buscamos fundamentação na legislação educacional, e em autores que pesquisam o assunto, para apresentamos um panorama, não extensivo, dos caminhos da extensão. Para Paula (2013), das três dimensões da universidade, a extensão foi à última a surgir e talvez seja por isso, ou por sua natureza interdisciplinar, que

---

<sup>6</sup> A extensão universitária é obrigatória nas universidades, nas demais organizações acadêmicas, ou seja, faculdades e centros universitários a LDB, ao determinar que, entre as finalidades da Educação Superior esteja a de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, deixa a possibilidade para que outras organizações também possam realizar extensão universitária.

tal dimensão não tem sido adequadamente compreendida e assimilada nas universidades. Nas palavras do autor:

De fato, as dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias. (PAULA, 2013, p. 6).

Para os autores Paula (2013), Nogueira *et al.* (2013) e Melo Neto (2002), a ideia de “extensão universitária”, na atualidade, surge em universidades europeias no século XIX e posteriormente nos Estados Unidos. Nogueira *et al.* (2013, p. 32) lembram que:

[...] as atividades de extensão, durante décadas, foram realizadas nas universidades de forma secundária, decorrentes do ensino e da pesquisa. Limitavam-se, na maioria das vezes, à divulgação dos resultados da pesquisa ou ao reforço do ensino, atingindo a uma camada da população que já tinha acesso aos cursos superiores.

Para Melo Neto (2002, p.7-8), na Europa, no início, a extensão tinha “[...] como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos” e esse modelo foi criticado, alinhando-se aos escritos de Freire (2017a) sobre comunicação e extensão:

A crítica se refere aos intelectuais que, mesmo desejosos de “servir ao povo”, à classe dominada, teriam um outro papel, que era o de compreender as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora. Esquecidos desse papel, ou mesmo por incompetência, esses intelectuais expressavam, segundo a crítica de Gramsci, uma visão dominadora de seus saberes ao pretender “levá-los” ao povo.

Nos Estados Unidos, a extensão foi desenvolvida posteriormente. Lá tinha mais o objetivo de prestação de serviço. Também para Paula (2013, p. 9-10):

[...] A segunda vertente da extensão é protagonizada pelos Estados Unidos e tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial. Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, [...] e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal.

Na América Latina, de acordo com Melo Neto (2002, p. 9), a extensão universitária surge mais voltada aos movimentos sociais e destaca também o papel da União Nacional dos Estudantes (UNE). No Brasil, a extensão aparece pela primeira vez como referência legal no

decreto nº 19.851, de 11/4/1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro, colocando-a como um prolongamento da universidade, em seu Art. 35, inciso f, a saber: “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários” (*sic*). O referido decreto traz ainda a destinação das atividades de extensão:

Art. 109. A extensão universitaria destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo (*sic*).

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferencias de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas (*sic*).

De acordo com Nogueira *et al.* (2013, p. 33), nesse decreto, “a extensão é entendida como instrumento de transmissão do conhecimento da universidade para a sociedade”, mas apesar da intencionalidade de institucionalização, na prática esta preocupação não se efetivou por décadas. Por ocasião da aprovação da LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, a extensão aparece apenas como possibilidade de cursos ministrados pela universidade, porém com pouco destaque.

Para Paula (2013, p.10), a pouca efetividade institucional “[...] não impediu que a extensão universitária tivesse considerável papel na luta pela transformação social do Brasil no âmbito das lutas pelas reformas estruturais, que se deram nos anos 1950 até 1964”. O autor cita um documento da UNE, de 1960, resultante do 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, que definiu como objetivos os seguintes:

1) a luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito) e de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários. (PAULA, 2013, n. p. *apud* POERNER, 1968).

Nesse contexto se insere o trabalho de Paulo Freire, com o método de alfabetização para adultos, pois para Paula (2013, p. 17),

Foi na Universidade de Recife, através do Serviço de Extensão Universitária, dirigido por Paulo Freire, que se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária. De fato, é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares, de que é exemplar manifestação o livro “Extensão ou Comunicação?”, de 1969, escrito no Chile.



Na década de 1960, o Brasil enfrentava altos índices de analfabetismo e para Freire (2015, p. 209-2013), “[...] era algo que parecia uma tarefa e dever da ação universitária [...] oferecer sua contribuição para amenização do quadro”. Em seu livro de memórias, *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2015), Freire descreveu essa experiência, junto ao Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universitária Federal do Recife, trabalho que foi interrompido pelo Golpe Militar:

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade, então chamada do Recife, nasceu de um sonho nosso, do então reitor prof. Dr. João Alfredo Goncalves da Costa Lima e meu. [...] conversávamos sobre a possibilidade de, ultrapassando seus muros, a universidade estender sua ação às áreas não acadêmicas, mas escolarizadas, como estudantes pré-universitários e a do magistério público de nível fundamental. E a essa possível clientela juntar a de áreas populares, trabalhando, por exemplo, ora com lideranças sindicais a quem oferecer cursos de formação, ora por que? (*sic*), enfrentando desafios como o analfabetismo. [...] **era algo que nos parecia tarefa e dever da ação universitária**. Foi exatamente por isso que, de junho de 1963 até abril de 1964, quando o Golpe de Estado nos foi desfechado, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal do Recife participou diretamente dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa Nacional de Alfabetização, PNA, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Não chegamos por falta de tempo, naquela época, a sequer iniciar algum esforço de formação permanente do magistério fundamental público. (FREIRE, 2015, p. 208-209-213, grifo nosso).

Nesse contexto se insere o programa de alfabetização de adultos de Paulo Freire, do qual o exemplo é a experiência de Angicos<sup>7</sup>, Rio Grande do Norte, que alfabetizou trezentos educandos, através de um convênio entre o governo do Rio Grande do Norte e o SEC. De acordo com Mota Neto (2016) e Borges (2018), Freire já tinha iniciado esse trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI) e continuou no SEC. Freire lembra ainda que, “iniciamos, porém, vários projetos que permitiram ao SEC **dizer o seu contexto** [...]” (Op.cit. 213, grifo nosso), isto é, “Dizer o contexto é assumir-se como expressão sua [...]”.

É oportuno contextualizar que esse processo de desenvolvimento da extensão universitária foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, afetando, inclusive, o trabalho que Paulo Freire estava desenvolvendo com alfabetização de adultos. Porém, para Paula (2013, p.15), apesar de todos os prejuízos à liberdade que o Golpe Militar realizou, nas universidades continuou existindo uma grande parte das forças que lutaram contra o regime autoritário e o autor considera ainda que:

[...] É no contexto desse repertório ampliado e complexificado de sujeitos e direitos, que a extensão universitária será chamada a atuar, sem descuidar as pautas tradicionais da extensão. Também amplificadas foram, nesse contexto, que é o da expansão e aprofundamento do grande capital no Brasil, as demandas pela extensão

<sup>7</sup> Para saber mais sobre, sugerimos a consulta de Streck (2018b); Mota Neto (2016).

universitária como instrumento de transferência de tecnologia e prestação de serviços.

Para Melo Neto (2002), entretanto, a ditadura se preocupou em inserir algumas das reivindicações dos estudantes no contexto das universidades, porém fez isso de acordo com seus interesses, empregando uma visão desenvolvimentista. O autor lembra que eram medidas que visavam manter os estudantes sob controle, bem como usar a universidade para o efetivo monitoramento social.

[...] Com isso podiam apresentar-se às comunidades rurais como os benfeitores da sociedade organizada que preconizavam. Os estudantes podiam desenvolver atividades profissionais, nesses projetos, ainda que de caráter assistencial, tudo sob rigoroso controle político e ideológico. Observe-se o papel político atribuído à extensão universitária demonstrando como pode também servir ao controle social e político. A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas. (MELO NETO, 2002, p. 11).

Isso reforça o entendimento de Freire de que a educação é um ato político, refutando sua neutralidade, dessa forma é preciso reconhecer que a educação pode estar a serviço de apenas uma parcela da população.

[...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação e de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e política. (FREIRE, 1989, p. 15 grifos do autor).

Em 1968, na Reforma Universitária, proposta pela Lei nº 5.540, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, aprovada durante a Ditadura Militar, em seus artigos 20 e 40, a extensão foi colocada como ato de estender a comunidade e como meio de proporcionar ao estudante contato com a comunidade, por meio do projeto desenvolvimentista da ditadura, a saber:

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

As duas legislações citadas consideravam a extensão como atividade de estudantes, sem participação dos docentes e sem o caráter institucional, reforçando o assistencialismo. Mas, houve uma mudança em 1987, quando foi criado o I Fórum Nacional de Pró-Reitores de

Extensão de Universidades Públicas, em Brasília, que trouxe a seguinte consideração sobre a extensão:

[...] Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, a 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 associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social. (BRASIL/MEC, 1987, p.11).

Nogueira (2013b) analisa a trajetória do Fórum desde os primeiros encontros, no final da década de 1980, até os movimentos contemporâneos, e apresenta algumas de suas fragilidades, como: as ideias discutidas ao longo desses anos vão e voltam à mesa de discussão, mesmo algumas em que já se tinha chegado a consensos; o rodízio entre os componentes, dada a renovação do mandato dos pró-reitores; assim como as dificuldades de se implantar nas universidades as políticas discutidas no Fórum. Porém, apesar das fragilidades, a autora considera que:

Diante desses aspectos, permite-se afirmar que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão é um ator em permanente construção, reconhecido no meio acadêmico, na esfera da administração federal, por entidades públicas e privadas, como um interlocutor privilegiado no debate sobre a extensão. (p.44).

Paula (2013, p. 20) evidencia a importância deste fórum para a extensão, destacando principalmente seu “papel na conceptualização da extensão universitária”, sendo “[...] uma contribuição decisiva do FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras) à afirmação do caráter indeclinável da extensão universitária para a plena realização dos objetivos centrais da universidade”.

Ainda no sentido de contextualizar a história da extensão universitária, Sousa (2010) refaz essa história a partir de três interlocutores, sendo: estudantes, representados pelo movimento estudantil; governo, na figura do MEC; e das Instituições de Ensino Superior. A autora considera que a extensão universitária vivenciou três períodos ao longo de sua história no Brasil, sendo um primeiro momento marcado pela ação do movimento estudantil; um segundo sob o comando do Estado através de práticas assistencialistas; e último, ainda em construção, comandando pelas próprias instituições. Para a autora entre as dificuldades de

institucionalização da extensão é a não existência de uma clareza conceitual e teórica sobre o seu conceito.

As atividades de extensão em nossas instituições são desconhecidas. Não se sabe reconhecer o que seja atividade de Extensão, porque também não se sabe definir o que é a Extensão. Pensar em institucionalização passa necessariamente resolução desta questão primária. Não há como reivindicar o reconhecimento para algo desconhecido e sequer avaliado. (SOUSA, 2010, p. 101).

No cenário atual, além dos marcos regulatórios citados no início desta seção, destacamos outros, como a Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, que reafirma os objetivos discutidos ao longo de existência do Fórum, considerando o conceito de 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. (BRASIL, 2012, p. 28).

Ainda no referido documento, as diretrizes defendidas são as seguintes: “interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante, e impacto e transformação social” (p. 29).

Observamos também que esses resultados de discussões se transformaram em política pública, pois o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014) traz em sua meta 12, estratégia 12.7, o seguinte texto: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Também no sentido de contextualizar esse cenário, o artigo 213 da Constituição Federal estabelece que as atividades de pesquisa e extensão possam receber apoio financeiro do Poder Público. O Decreto nº 7.233, de julho de 2010, regulamenta o financiamento da extensão na matriz de alocação de recursos orçamentários para as universidades federais.

Atualmente, nas universidades federais, a extensão está entre as atividades de docentes e estudantes, no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, a saber:

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e

as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

Art. 20. O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

Na avaliação de produtividade (Apêndice D), preenchido bianualmente pelos docentes, consta a pontuação para cada atividade docente. A insatisfação dos mesmos é que essas atividades de extensão têm baixa pontuação se comparadas a outras atividades desempenhadas pelos docentes, tendo em vista a cobrança por produtividade, especialmente a publicação de artigos científicos em periódicos reconhecidos pelas Capes. Assim, as atividades extensionistas vão sendo desvalorizadas por alguns docentes, que avaliam a necessidade de dedicar muito tempo e esforço para realizá-las, sem haver o devido reconhecimento nos processos de progressão da carreira.

No final do ano de 2018, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CES nº 608/2018 (publicado através da Portaria nº 1.350/18 MEC/CNE/CES), que visa estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da Educação Superior no Brasil e regulamentar a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que foi citada anteriormente. As atividades de extensão passam a compor a matriz curricular dos cursos de graduação, da seguinte forma: “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos [...]”.

O artigo 6 dessa Portaria estrutura a concepção e as Diretrizes da Extensão na Educação Superior, a saber:

I – a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II – o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III- a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV- a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V- o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

- VI- o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
- VII- a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Esse processo é muito novo nas universidades e neste momento ainda se encontra em discussão na UFT, a fim de elaborar as regulamentações específicas, porém representa um grande avanço para que a extensão ocupe uma posição de destaque na universidade brasileira.

Ao analisar esse breve histórico, observamos que a extensão universitária surge a partir de uma ideia mais assistencialista da extensão, na Europa, e de um modelo liberal americano. Porém, na América Latina, especificamente no Brasil, percebe-se esse movimento mais próximo aos movimentos estudantis e sociais, com alguns avanços e recuos ao longo desse processo.

### **2.3 Delineamento da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada a partir de em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, incluindo as técnicas de pesquisa como: análise de documentos, consulta aos relatórios do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), do Ministério da Educação, e entrevistas. Conforme apontamos na introdução, nosso objetivo é analisar, a partir de um olhar decolonial e qualitativo, o papel da extensão universitária como possibilidade de espaço de diálogo horizontal efetivo, que permita os graduandos e seus professores, em contato com a sociedade, contribuir para a efetivação do compromisso social da universidade.

A pesquisa qualitativa, segundo Gutberlet e Pontuschka (2010, p. 219):

[...] de forma geral, privilegia a análise de micro processos, os estudos das ações sociais individuais e grupais e realiza um exame intensivo dos dados coletados por diversos métodos específicos. Na análise, a intuição e a imaginação são ferramentas importantes para discutir os fenômenos e contribuir no processo de criação de conhecimento.

Para Sánchez Gamboa (2003), a escolha do método de pesquisa não se resume na opção por técnicas de coletas de dados e tratamentos, mas está relacionado a uma concepção de ciência. Para ele, o debate é mais profundo do que o simples dualismo entre quantitativo e qualitativo, pois está ligado ao, “[...] aprofundamento dos pressupostos das diversas epistemologias que se localizam nas teorias do conhecimento e nos referenciais filosóficos

que fundamentam as diversas formas de produção científica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 400).

Dessa maneira as escolhas se tornam mais complexas, já que se relacionam com a visão de mundo, com a concepção de realidade (ontologia) do pesquisador, com os interesses que orientam a sua relação com os problemas pesquisados, e, com os compromissos políticos e as ideologias, explícitas ou não, que motivam o pesquisador. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 401).

Ainda sobre o papel da pesquisa qualitativa e a função reflexiva do pesquisador, como “sujeito ativo da investigação científica”, Gutberlet e Pontuschka (2010, p. 218) apontam para a necessidade de “[...] criar um ambiente que favoreça atitudes colaborativas e solidárias, um espaço onde as pessoas possam apoiar-se, ajudar-se e aprender de forma interativa no decorrer das atividades”. Assim, reconhecemos que o pesquisador, inserido na pesquisa, não assume um lugar neutro, ao produzir conhecimentos, ao selecionar a metodologia usada e ao relacionar-se com os sujeitos da pesquisa, devendo se posicionar ética e respeitosamente com as comunidades e os diferentes tipos de saberes.

Logo, para Streck (2006, p. 265), o movimento da pesquisa implica capacidade de exercitar uma escuta densa, isto é, “o domínio de certas técnicas só faz sentido dentro de uma atitude que Freire qualifica de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade”. Para Freire (2015), o ato de conhecer precisa estar acompanhado da curiosidade crítica, metódica, gerando assim o conhecimento e não apenas o armazenamento mecânico. Em Freire (2017b, p. 33), a curiosidade epistemológica caracterizou-se como a:

[...] curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível [...]. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Imbuída dessa curiosidade epistemológica, esta pesquisa foi classificada como exploratório-descritiva, uma vez que foram realizadas as seguintes etapas: levantamento bibliográfico, revisão de estudos, leitura de documentos oficiais, consulta aos relatórios do cadastro das ações de extensão executadas e em execução no Câmpus de Araguaína, por meio

do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj). Quanta à classificação desta pesquisa, servimo-nos das ideias de Gil (2008, p. 41), para quem:

Pesquisas exploratórias [...] têm objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...] Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Como mencionado, a pesquisa documental incluiu os documentos institucionais e relatórios de projetos de extensão. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4), a pesquisa documental “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Ainda nesse sentido, os autores argumentam que “[...] apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação” (p. 13).

Os autores chamam a atenção para os cuidados que o pesquisador precisa tomar na pesquisa documental, já que os materiais “ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, [são] fontes primárias” (p. 6). Dessa forma, a importância dos documentos foi dada pelo objeto de pesquisa e pela análise teórica que fizemos dos mesmos, contribuindo para a criação de novos olhares sobre as experiências extensionistas realizadas.

Analisamos o Regulamento das Ações de Extensão da Universidade Federal do Tocantins (Resolução 08, de 14 de março de 2018), segundo o qual a extensão está ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e essa é “[...] é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, político e tecnológico que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade [...]”.

A Resolução considera também que as ações de extensão “[...] envolvem público interno e externo à instituição, desenvolvidas de modo interdisciplinar e/ou multidisciplinar [...]”, a partir do aval de “Colegiados, núcleos, Institutos e Setores administrativos - quando for o caso - a que pertencem o/os proponente/proponentes”. Estabelece ainda, que todas as ações de Extensão Universitária deverão ser cadastradas no Sistema de Informação e Gestão de Projetos, adotado pela UFT, nas seguintes modalidades, a saber:



I - **Programas**: é um conjunto de ações de extensão, tais como: eventos, cursos, projetos e produtos/publicações de caráter orgânico institucional, [...] sendo executado a médio e longo prazo;

II - **Projetos**: devem ser entendidos como ações processuais, contínuas e de natureza educativa, cultural, política, científica ou tecnológica com objetivos específicos, prazos determinados e registrados no sistema utilizado nesta instituição [...].

III - **Atividades**: devem ser entendidas como ações esporádicas, de caráter educativo, cultural, científico, político ou tecnológico, a exemplo de: cursos, eventos, prestações de serviços, produções e publicações. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

Como dito anteriormente, os projetos que compuseram esta pesquisa foram selecionados a partir de dados públicos disponíveis no SIGproj, no quadro abaixo relacionamos o quantitativo de projetos que retornaram durante a pesquisa de ações de extensão de janeiro de 2013 a junho de 2018. Usando o *link*: <http://sigproj.ufrj.br/?goTo=search&plataforma=5>, e os atalhos: extensão/região norte/estado Tocantins/instituição UFT/unidade geral Campus de Araguaína / unidade de origem os cursos de graduação do quadro 2.

Quadro 2: Quantitativo de ações de extensão por curso no período de janeiro/2013junho/2018.

Nome do curso <sup>8</sup>	Ações de extensão
Biologia	12
Matemática	17
Física	19
Geografia	27
História	34
Letras	35
Química	21
<b>Total</b>	<b>165</b>

Fonte: Dados da pesquisa a partir de dados do SIGproj (2018).

Em um período compreendido de cinco anos e seis meses encontramos um total de cento e sessenta e cinco ações, nos sete cursos de licenciatura. Na sequência, buscamos selecionar, a partir da leitura do resumo disponível para consulta pública, no referido sistema, os que se aproximassem dos critérios de escolhas e apenas onze se aproximaram das diretrizes da pesquisa participante.

Os critérios de seleção das ações de extensão foram baseados nos princípios que regulamentam a extensão universitária na UFT, a saber:

I - impacto social e transformação de forma a estabelecer relação entre a Universidade Federal do Tocantins - UFT e os demais segmentos da sociedade por

<sup>8</sup> Ressaltamos que os cursos de licenciatura em Biologia, Física e Química tem uma entrada de 25% menor de alunos que os demais e também um colegiado menor.

meio de uma ação transformadora com ênfase na formação acadêmica e nas demandas da sociedade;

II - atuação dialógica de maneira a estabelecer interlocução entre a UFT e demais setores da sociedade na promoção da troca de saberes;

III - estabelecimento da interação de conhecimentos e inter-relação entre disciplinas, áreas de conhecimento e metodologias, como estratégia para atender as demandas da formação e demandas sociais por meio de um processo interdisciplinar;

IV - indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

Ademais, buscamos por ações com envolvimento ativo da comunidade externa, com características de metodologias participativas. Lembramos que esses critérios não foram tratados de forma tão rígida que pudessem dificultar a seleção, mas serviram de direcionamento na escolha das ações.

Apesar de a resolução considerar que as ações de extensão devem envolver o público externo, na consulta aos relatórios do SIGProj verificamos que a maioria das atividades dos cursos tem como público-alvo os acadêmicos da própria instituição. Essa discussão não será objeto desta investigação, mas é algo que merece ser apontando em futuras problematizações. Esse quantitativo de 165 ações se deve, principalmente, às semanas acadêmicas, destinadas a discussões da área de formação, mas que são cadastradas como ações de extensão.

O recorte temporal para a seleção dos projetos delimitou os últimos cinco anos e meio, ou seja, de janeiro de 2013 a junho de 2018, a fim de incluir projetos mais atualizados para que, no momento das entrevistas, seus proponentes pudessem mobilizar, com mais precisão, elementos significativos dessas experiências extensionistas. Dessa forma, a partir das orientações dos professores que compuseram o exame de qualificação, analisamos apenas três projetos (Quadro 3), totalizando assim três docentes para entrevistar, com mais profundidade. No Apêndice A está o quadro com os demais projetos que, apesar de não fazerem parte desta análise, julgamos serem relevantes e visibilizados, por seu escopo.

Quadro 03- Projetos de extensão com características de metodologias participativas<sup>9</sup>

Nome do projeto	Curso de Licenciatura	Nome do coordenador	Público-alvo/ modalidade	Início e término/ Situação
A Geografia do Tocantins em escola pública da zona rural do entorno de Araguaína, Tocantins	Geografia	Eliseu Pereira de Brito	Comunidades rurais do entorno da cidade/Ação de extensão	05/06/2017 a 05/12/2017 Atividade em andamento
Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico	História	Dernival Venâncio Ramos Júnior	Docentes e discentes da instituição e comunidade em geral.	12/06/2018 a 25/06/2018 Atividade em andamento
Projeto Grafite: arte democrática	Letras	Eliane Cristina Testa	Acadêmicos, docentes e comunidade em geral.	25/06/2017 a 01/07/2017 Atividade com relatório final

Fonte: Elaborado pela autora (2018) <sup>10</sup>.

O foco em cursos de licenciatura está vinculado à minha história de vida e formação, conforme destacado no breve relato da introdução. Além disso, escolhemos as licenciaturas por acreditar que são espaços profícuos para o reconhecimento da educação como prática de liberdade, problematizadora e contextualizada, pensando na importância do contato com a sociedade, para a formação de profissionais mais abertos ao diálogo. Streck e Adams (2014) entendem a teoria e a prática como unidade dialética, por obedecerem a um duplo movimento que:

[...] A teoria da pesquisa não é nem simplesmente uma elaboração anterior à prática nem uma mera decorrência da mesma. Outrossim, a prática não pode ser entendida como aplicação de uma teoria e também não como, em si e por si mesma, geradora de teoria. [...] Acreditamos que é nesse movimento de interação que se produz a pesquisa enquanto busca de novos conhecimentos capazes de transformar práticas e realidades e melhorar as condições de vida. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 5).

Após a seleção dos projetos, foram realizadas entrevistas<sup>11</sup> individuais com os docentes, coordenadores dos projetos de extensão. Essa opção foi feita devido o prazo da

<sup>9</sup> Os projetos serão caracterizados, com a inclusão dos resumos, no capítulo 4 desta dissertação.

<sup>10</sup> A partir de dados do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) disponíveis para consulta pública, consultado em 31/05/2018. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/?goTo=search&plataforma=5>

dissertação, apesar de consideramos a importância das vozes dos demais participantes dos projetos, mas nesta pesquisa não foi possível incluí-los. As entrevistas foram realizadas com data e horário previamente agendados, para compreendermos o processo de participação do público-alvo nos projetos de extensão e a importância, bem como seus resultados, sob a ótica dos entrevistados. A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado (Apêndice B) e seguimos a orientação de Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Duarte (2004) considera que nem todos os trabalhos qualitativos têm a obrigatoriedade de se utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, no entanto, elas:

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

A autora lembra ainda que “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo” (*Op. cit.*, p. 215).

A pesquisa, como argumenta Streck (2006, p. 258), é o “[...] ato de pronunciar o mundo”, no qual a interpretação e o sentido dos dados e das notas coletadas dependerão de cada pesquisador, que dão sentido aos registros da pesquisa, em um movimento constante reflexão e ação. Reforçamos a necessidade da “reflexividade” e a ética no processo da pesquisa, intimamente ligados à prática do dia a dia de campo. Sobre a importância da reflexividade para o pesquisador qualitativo, Gutberlet e Pontuschka (2008, p. 220) ressaltam que essa:

---

<sup>11</sup>As entrevistas foram realizadas em duas etapas, uma antes da qualificação da pesquisa e outra após a qualificação, a partir de novos olhares que emergiram em diálogo com os professores da banca.

[...] cumpre um papel importante na pesquisa qualitativa, pois ela situa o pesquisador no seu meio social e político e contextualiza a própria pesquisa. Esse procedimento explica o rumo tomado pelo pesquisador no seu estudo, as suas leituras e a forma de ler e interpretar os resultados.

De acordo com Streck (2016), nas metodologias participativas, a relevância social dos temas, assim como o compromisso político dos praticantes com as transformações sociais, faz parte dos valores atribuídos à pesquisa, pois o processo é tão relevante quanto os resultados. Nas palavras do autor:

A qualidade refere-se ao valor ou aos valores atribuídos não apenas ao produto, mas, acima de tudo, ao processo de pesquisa, sendo, por isso, o tema da qualidade necessariamente perpassado pela ética. Esta compreensão de qualidade vincula-se a uma opção ético-política em favor da transformação das condições que produzem a injustiça, também uma das premissas básicas da educação popular. [...] a relevância social, a qualidade de descrição e de interpretação, a reflexividade, a qualidade da relação entre os sujeitos e a praticabilidade do conhecimento. Todos esses aspectos podem ser entendidos como constituintes da qualidade acadêmica e científica no conjunto das pesquisas de cunho participativo. (STRECK, 2016, p. 538).

Para Thiollent (1999), apesar de serem utilizados muitas vezes como sinônimos, Pesquisa Participante (PP) da Pesquisa-ação (PA), existem diferenças entre as duas metodologias e o autor propõe distingui-las da seguinte forma:

A partir do exame de seus princípios, tais como aparecem na literatura disponível, podemos considerar que existem diversos tipos de PP e PA. Uma clara distinção é necessária. A PP se preocupa sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chega a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. [...] A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir. [...] além da participação dos investigadores, a PA supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. (THIOLENT, 1999, p. 83).

Para Brandão (2006, p.34), “[...] onde a tradição europeia uniformizou seus termos, a tradição latino-americana multiplicou nomes”. Porém, apoiando-se em Marcela Gajardo e Maria Ozanira da Silva e Silva, o autor aponta quatro abordagens, sendo:

a) *pesquisa-ação* originada das propostas de Michel Thiollent no Brasil, “cuja característica fundamental é sua vinculação com a resolução de problemas coletivos através de participação de pesquisadores com o grupo de interessados”. b) *investigação-ação*, que vai além da proposta anterior, por seu propósito de construir como instrumento de partilha popular na produção do conhecimento social [...]. c) *pesquisa participante* como uma forma mais tardia, já nos anos 80, e que surge no contexto continental de governos autoritários como reação ao controle político e da vida social e à neocolonização militar e neocapitalista dos espaços da vida social [...]. d) *pesquisa militante*, a própria participação de agentes assessores se inverte. [...] passa haver um apelo a uma transferência da gestão dos processos de

investigação e intervenção social para as mãos dos setores organizadores de grupos e de comunidades populares. (*Op. cit.*, p. 36-37).

Observamos que as metodologias participativas estão presentes em pesquisas preocupadas com a relevância social do trabalho acadêmico e a importância da construção de conhecimento, com a participação da comunidade na pesquisa. Para Brandão e Streck (2006, p.12) “[...] o saber que não se abre a ser uma vivência de partilha é um saber não confiável, porque suas motivações podem ser pouco verdadeiras em seu sentido humano, mesmo que suas descobertas sejam corretas e inovadoras, desde um ponto de vista científico”. Os autores lembram ainda do que disse Jean Piaget sobre pesquisa solitária “[...] eu não confio em pesquisa solitária, confio na pesquisa solidária”.

No capítulo 4 desta dissertação, aprofundaremos as discussões sobre o papel das metodologias participativas e da pesquisa participante na construção do conhecimento emancipatório e solidário.

Sobre os projetos, objetivamos analisar o processo de participação dos sujeitos e seus resultados, a partir das entrevistas com docentes, coordenadores dos projetos, observando como ocorreram as oportunidades de diálogos com a sociedade. Dessa forma, não foi nosso objetivo analisar o projeto na íntegra, em suas especificidades conceituais, procedimentais e atitudinais, já que pretendemos demonstrar como a universidade pode construir elos com a sociedade, a partir da extensão. Como nos adverte Brandão (2003, *apud* STRECK; ADAMS, 2014):

[...] Um método científico é uma seta entre outras apontando um caminho entre outros. As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são calçados que eu uso e o bastão que carrego ao caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é o único.

Assim, esta pesquisa pretendeu demonstrar possibilidades de diálogo com a sociedade e visibilizar iniciativas que caminhem nessa direção. Contribuindo nesse sentido, Sánchez Gamboa (2003) explica que é necessário “[...] clarear as motivações e os objetivos que nos permitem construir uma perspectiva científica condicente com os compromissos históricos sociais e com a visão de mundo que estamos construindo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 398).

Em busca de compreender o objeto pesquisado, foi feita uma triangulação dos dados, utilizando: relatórios do SIGproj; documentos institucionais, tais como: Histórico da

Universidade, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico Institucional (PPI), normativas de extensão e *site* da universidade; e entrevistas com três docentes responsáveis pelos projetos de extensão. A triangulação permitiu ampliar a visão do objeto de pesquisa, pois através dela:

É possível a agregação por identificação de outras experiências interpretadas, através da *triangulação ampliada*, que não tem a função de validar a pesquisa, como na *triangulação* mais restrita ao contexto específico do objeto de pesquisa, mas de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heurísticamente relevantes. [...] Permite enriquecer o caráter *perspectivista* da pesquisa qualitativa. A ideia de *triangulação* não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. (MACEDO, 2009, p. 101-102).

Na triangulação das técnicas de pesquisa não se buscou a validação dos dados, mas a ampliação das possibilidades de diálogo com as diferentes fontes, considerando a complexidade da pesquisa e complementaridade de informações. Além disso, para Gutberlet e Pontuschka (2008, p. 218):

[...] No desenho metodológico é imprescindível a escolha das técnicas e previsão da triangulação para que a pesquisa seja a mais completa possível. [...] A triangulação e a checagem pelos participantes são formas importantes que contribuem para dar rigor à pesquisa qualitativa, além de conquistar a confiança dos participantes.

Streck (2018b) lembra que a rigorosidade defendida por Freire “pode ser visto na forma como tratar os temas”, uma vez que,

[...] Há uma aproximação amorosa do objeto a ser compreendido, de vários ângulos, numa abordagem inter(trans) disciplinar. O compromisso não é com determinada teoria a ser “comprovada”, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la. (STRECK, 2018b, p. 420).

No desenho metodológico, a pesquisa interdisciplinar se mostra desafiadora, uma vez que não existe uma metodologia única, mas sim, um processo de aprender no caminhar, pautado na horizontalização e na colaboração entre os saberes. Corroborando com Pombo (2008), ao apresentar uma proposta de definição para o conceito de interdisciplinaridade, considera que se trata de uma convergência/combinatória entre as disciplinas e assinala que o modelo analítico das ciências sociais contemporâneas, apesar dos frutos, deve se reconhecer como insuficientes. A autora ressalta a necessidade de enfrentar as mudanças no modo de

fazer ciência e concebe o espírito científico como “[...] dialógico, democrático, cooperativo e de vocação universal” (POMBO, 2008, p. 18).

Investigar as questões relacionadas à extensão universitária exige um olhar interdisciplinar, dada à complexidade do tema, por isso nesta pesquisa mobilizamos vários autores de diferentes áreas do conhecimento (Sociologia, Geografia, Pedagogia, Filosofia e Letras) em busca de um olhar mais amplo e profundo sobre o tema.

Pombo, ao ser apresentar em um congresso como alguém que explicaria como se faz interdisciplinaridade, expôs a seguinte resposta:

Mas a verdade é que não vou dizer como se faz. Por uma razão muito simples que é meu dever confessar logo de início: é que *eu não sei como se faz interdisciplinaridade*. Aliás, indo um pouco mais longe, atrevo-me a pensar que *ninguém sabe*. A interdisciplinaridade é mesmo capaz de não ser qualquer coisa que se faça. Ela situa-se algures, entre um projeto voluntarista, algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não. (POMBO, 2005, p. 4).

Assim, não tivemos a pretensão de problematizar esse conceito ou indicar um único caminho, já que se trata de um conceito polissêmico, mas apontamos a interdisciplinaridade como um princípio metodológico, um olhar para o objeto a partir de múltiplas perspectivas. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, a interdisciplinaridade aparece como uma exigência a ser pensada como princípio metodológico:

[...] A segunda tendência está inserida na necessidade efetiva da interdisciplinaridade, problematização, contextualização e relacionamento do conhecimento com formas de pensar o mundo e a sociedade na perspectiva da participação, da cidadania e do processo de decisão coletivo. (UFT, 2016, p. 29).

A interdisciplinaridade, como princípio metodológico, motiva a busca do conhecimento a partir da articulação das diversas áreas do saber, produzindo uma realidade mais ampliada, desafiadora, mas, sem dúvida, mais envolvente, dada a ampliação de possibilidades. Entretanto, estes desafios somente serão alcançados se o pesquisador estiver aberto ao diálogo com outras áreas do conhecimento.

No capítulo seguinte, apresentamos o contexto atual da universidade pública, um breve panorama da UFT e do estado do Tocantins, assim como a discussão teórica para compreender a problematização das relações de saber/poder e o aprofundamento da discussão



decolonial que fundamenta a presente pesquisa, bem como, as territorialidades do saber e da extensão universitária.

### **3. Universidade e seu compromisso social pela extensão universitária: diálogos com a sociedade**

Enquanto pela forma hegemônica do conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. (SANTOS, 2002, p. 46).

Neste capítulo discutimos a universidade pública por meio da extensão, como promotora de diálogos interdisciplinares, bem como os desafios que ela enfrenta para desempenhar seu compromisso social. Além disso, problematizamos o processo de subalternização dos saberes e suas influências em nossas vidas ao promoverem mais exclusões sociais nos dias atuais.

Reconhecemos a importância do tripé da universidade, composto por ensino, pesquisa e extensão, previsto no artigo 207 da Constituição brasileira de 1988, na construção de uma relação indissociável, para possibilitar o encontro da comunidade acadêmica com a sociedade, a saber: “As universidades gozam de 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, p. 160).

Acreditamos na necessidade de ampliar as discussões sobre extensão, como promotora de inclusão social e abertura para saberes oriundos da sociedade, pensando-a a partir de uma abordagem decolonial, todavia não para construir uma nova episteme negando a anterior, mas como defende Walsh, (2003 *apud* Mota Neto, 2016. p. 72, tradução nossa) “[...] construir pontes de convergência entre projetos intelectuais, entre comunidades interpretativas e entre as disciplinas que estudam o social-cultural, e também entre estas e o conhecimento local [...]”. Dessa forma, identificamos algumas possibilidades que possam materializar a comunicação da universidade com a sociedade.

De acordo com a LDB, entre as finalidades da Educação Superior está a de promover a extensão, caracterizada pela abertura “[...] à participação da população, visando à difusão das

conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição” (BRASIL, 2017, p. 33). Logo, acreditamos em ações extensionistas que, devido ao seu caráter interdisciplinar, possibilitem a promoção de diálogos entre os saberes produzidos na parceria universidade e sociedade. No livro “Extensão ou Comunicação?”, Freire (2017a) esclarece o caráter autoritário e antidialógico das atividades de extensão que se baseiam na ideia de “estender”, visando à “invasão cultural”. Nas palavras do próprio autor:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. (FREIRE, 2017a, p. 48).

Ainda para esse autor, “o autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas. Dá-se também nas ações que se fundamentam no ‘argumento de autoridade’. ‘Isto é assim porque é – a técnica já o disse –, não há que discordar, mas, sim, que aplicar’” (FREIRE, 2017a, p. 49).

Boaventura de Sousa Santos afirma que o modelo disciplinar e descontextualizado da universidade não atende mais as necessidades da sociedade e defende uma “[...] reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública” (SANTOS, 2011, p. 55). O mesmo autor identifica a globalização neoliberal como uma das grandes responsáveis pela crise na universidade; expõe a necessidade de uma globalização alternativa, ou seja, uma globalização contra-hegemônica. Para ele, é necessário que a universidade reconquiste a legitimidade e a extensão é uma das áreas prioritárias, por ser promotora de “[...] apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social e de tal modo que nele se dê voz a grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 74).

Santos (2011) esclarece que o reforço da responsabilidade social universitária será necessário para reconquistar sua legitimidade, sem deixar de cobrar do Estado as condições financeiras e institucionais para seu funcionamento. O mesmo autor alerta para o novo sentido que a extensão universitária deverá ganhar no futuro próximo, que pode ser alternativa da universidade ceder às pressões do capitalismo global, porém, é necessário que essa instituição tome cuidado para que a extensão não se transforme em atividades destinadas à arrecadação de recursos.

[...] No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *curriculum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação

ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p. 73).

Conforme foi destacado, discutimos o conceito de extensão à luz do pensamento de Paulo Freire, que nega o termo extensão<sup>12</sup> pois, “[...] as conotações do que fazer verdadeiramente educativo, [...] se encontram no conceito de comunicação” (FREIRE, 2017a, p. 98). Para Freire, em qualquer setor, a ação do extensionista, parece considerar inferior quem recebe suas técnicas e por isso mesmo procura uma maneira de deixá-lo semelhante ao seu mundo. “Daí que, em seu ‘campo associativo’, o termo ‘extensão’ [...] significa [...] transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. (*Op. cit.*, p. 20)”. Por tudo isso, o autor critica o termo extensão, já que de acordo com ele “[...] não corresponde um quefazer educativo libertador” (p. 21), isto é, para Freire, a tarefa do educador “corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão” (*Op. cit.*, p. 23).

Assim, o diálogo, a comunicação se tornam fundamentais para fortalecer a parceria universidade-sociedade, criando práticas culturais que gerem pensamentos que valorizem os saberes não-acadêmicos, condizentes com a defesa de sua autonomia didático-científica e a inclusão social. Nesse sentido, acreditamos que seja oportuno afirmar que o compromisso social da universidade deve permear suas três funções (incluindo também o ensino e a pesquisa), reforçando que a extensão não pode, de modo algum, ser pensada com descuido em relação às demais funções, como se fosse apenas um acessório. Na acepção deste texto, o compromisso deve ser com a democratização do saber para “diminuir a distância entre universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor e sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar” (FREIRE, 2015, p. 211).

### **3.1 Universidade pública**

Entendemos que é não possível discutir a extensão universitária isolada da discussão da universidade, uma vez que se constitui uma de suas funções. Os projetos de extensão são influenciados pela realidade da qual a universidade faz parte, dentro do contexto histórico e cultural do país. Logo, discutir a extensão universitária é também discutir a própria

---

<sup>12</sup> Apesar de concordarmos com a reflexão de Freire (2017a), continuaremos denominando “extensão”, por ser a expressão utilizada pela universidade e que consta nos documentos oficiais brasileiros. Mas, também defendemos a concepção de comunicação afirmada por Freire (2017a).

universidade e seu papel na sociedade atual, pois a própria compreensão de suas funções se vincula com o de extensão universitária.

A universidade pública brasileira está em risco, por ser atingida diretamente pela crise econômica do Estado brasileiro, asfixiando-a financeiramente. Porém, esse não é seu único desafio, pois para Santos (2011), desde o final do século XX a universidade pública precisava enfrentar três crises: da hegemonia, a institucional e da legitimidade.

A **crise da hegemonia**, resultante das contradições em relação às funções tradicionais da universidade, como “produção da alta cultura” de um lado e de outro a necessidade de qualificar mão de obra, “exigida pelo desenvolvimento capitalista”. Para Santos, a universidade não conseguiu responder bem a essas demandas. A **crise da legitimidade** envolveu as contradições entre a “hierarquização dos saberes” e a necessidade de democratização do acesso e, finalmente a **crise institucional**, resultado do paradoxo entre a reivindicada autonomia e a pressão por submeter esta aos critérios empresariais. Ao considerar essas crises, Santos (2011, p.111) avalia que “a universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores”.

Ainda no sentido de entender o papel da universidade pública na sociedade atual, dialogamos também com Marilena Chauí (2001, 2003a e 2003b) ao analisar as finalidades do nascimento da universidade brasileira. A autora lembra que:

No Brasil, a universidade pública laica foi uma instituição social nascida com quatro finalidades: 1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; e 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior. O critério da admissão e da promoção dos estudantes era o mérito intelectual, assim como o mérito era o critério para a carreira universitária. Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia privilégios e a hierarquia social. (CHAUÍ, 2003b, p. 70).

Nesse sentido, Chauí (2003b) argumenta que a universidade é uma instituição reprodutora dos conflitos e dos modos de pensar da sociedade, ou seja, ela não se configura um ente separado por encontrarmos nela as tendências políticas da sociedade. Nas palavras da autora:

[...] é um equívoco colocar a relação entre universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a universidade como uma entidade independente que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade. Penso que ao contrário, a universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. (CHAUÍ, 2003b, p. 67).

Além disso, reforça que:

[...] É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida pela 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 social, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003a, p. 6).

A universidade é também um campo de disputas, por diferentes interesses e posicionamentos políticos, portanto, a autora considera que a universidade tem uma dupla vocação, uma política outra científica. A primeira se refere à política universitária, ou seja, aquelas políticas criadas pela universidade e a segunda ao ensino e a pesquisa. Para ela, a universidade enfrenta dificuldades para conciliar as duas vocações, uma vez que, o conhecimento científico exige uma temporalidade que a política não pode esperar. A autora sugere que “[...] a incompatibilidade das duas vocações pode ser superada na medida em que a universidade se engaje em políticas de longo prazo que não estejam submetidas ao tempo descontínuo da política estatal” (CHAUÍ, 2001, p. 122).

Ainda para essa autora, a extensão pode ser o elo que articula a compatibilidade entre as duas vocações, a política e a científica, pois “a articulação das duas vocações da universidade, quando feita a partir dela mesma e por iniciativa dela, tende a oferecer a face luminosa das duas vocações, pois a universidade assume explicitamente tal articulação como algo que a define internamente” (*Op. cit.*, p.118).

Além disso, Chauí (2001) argumenta que o neoliberalismo, que teve seu nascimento no início da década de 1970, desempenha um papel importante na atual crise na universidade pública brasileira, uma vez que para esse sistema:

O Estado devia de se afastar de uma vez por todas na regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2001, p. 18).

De acordo com Lander (2005), as dificuldades de se combater a força hegemônica do discurso neoliberal se deve, principalmente, ao fato desse ser problematizado apenas como teoria econômica, quando para ele:

[...] deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese de pressupostos e de valores

básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida. (LANDER, 2005, p. 8).

Para esse autor, esse discurso tem sua expressão mais potente e eficiente na “[...] naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade” (LANDER, 2005, p. 8). Nesse mesmo sentido, Freire (2017b) combate o que chama de fatalismo do discurso neoliberal, que:

[...] Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (p. 21).

Nessa perspectiva, em muitas situações, a universidade pública se vê obrigada a produzir conhecimentos que interessam ao capital financeiro, distanciando-se de seus compromissos sociais. Em entrevista<sup>13</sup>, Boaventura de Sousa Santos advertiu que “a ideia de que o único valor do conhecimento é o valor de mercado é o que irá matar a universidade. Uma universidade que é ‘sustentável’ porque financia a si mesma é uma universidade insustentável como bem comum, porque se transformou em uma empresa [...]” e segue argumentando que:

[...] A dominação hoje tem três cabeças: **capitalismo, colonialismo e hétero-patriarcado** [...] Nosso dilema é que esta dominação é integrada. O capitalismo atua junto com o colonialismo e o patriarcado. Mas, a resistência está fragmentada. A universidade pode ser um campo onde pensar como articular a resistência. Também por isso a universidade é um alvo do neoliberalismo. (SANTOS, 2018, n.p. grifos do autor).

Santos (2011) reconhece as dificuldades de se colocar em prática as mudanças que a universidade precisa, mas avalia que sejam necessárias para sobrevivência da mesma.

De forma complementar, Edgar Morin (2015) critica o paradigma disciplinar e ocidental que separa, artificialmente, e reduz o conhecimento, em áreas distintas e não comunicantes. Por sua vez, propõe o paradigma complexo, que seja resultante do “[...] conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir” (MORIN, 2015, p. 77), defendendo a busca por educação integral e um realinhamento com os demais saberes. Ressalta ainda que o paradigma

---

<sup>13</sup> Entrevista publicada por **Página/12**, em 15 de junho de 2018, conduzida por Javier Lorca.

simplificador separa os homens por áreas e dessa forma, desconsidera que as realidades biológicas e culturais convivam ao mesmo tempo.

[...] Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratadas por termos e conceito diferentes. (MORIN, 2015, p. 59).

A interdisciplinaridade tem sido apontada como um caminho que leve a universidade desenvolver uma práxis<sup>14</sup> de conhecimentos solidários. Santos (2002), ao discutir que o colonialismo é o não reconhecimento do outro como sujeito, esclarece o desafio de criar atitudes solidárias:

[...] Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio a ser enfrentado. (SANTOS, 2000, p. 30).

Pombo (2005) lembra que com a ampliação do conceito de ciência, tornou-se cada vez mais “[...] difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a economia, a ciência e a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte, e assim por diante” (p. 12). Além disso, o acesso cada vez maior à informação, com um público mais disposto a exigir, criticar e protestar, acabou demandando da universidade uma mudança de postura para acompanhar as transformações da sociedade.

[...] Situação que, portanto, arrasta consigo uma transformação profunda da universidade, essa decisiva instituição humana que não é apenas uma escola, mas também é uma escola. Ora, na medida em que a universidade não é uma escola, na medida em que ela é um polo de investigação, um lugar de produção de conhecimento novo, ela vai ter que acompanhar as transformações da ciência contemporânea, o mesmo é dizer, vai ter que adoptar, e simultaneamente apoiar, as exigências interdisciplinares que atravessam hoje a construção de novos conhecimentos. E, para isso, vai ter que repensar as formas clássicas de articulação disciplinar, vai ter que reorganizar as suas divisões internas em faculdades e departamentos. (POMBO, 2005, p. 12).

A mesma autora assinala que só pela interdisciplinaridade podemos partilhar nosso “pequeno domínio do saber”, o que:

[...] Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o *poder* que todo *saber* implica (o que equivaleria a cair na utopia

---

<sup>14</sup> Práxis como definida por Freire (2017c, p.127), nas palavras do autor “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.



beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de *desejar* partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (POMBO, 2005, p. 13).

Como vimos, a partir do pensamento de Santos, Chauí, Freire, Lander, Morin e Walsh, compreendemos que a universidade enfrenta desafios para cumprir seu compromisso social, seja pelo apelo neoliberal, evidenciado anteriormente, seja pela necessidade de repensar o modelo disciplinar e descontextualizado das necessidades da sociedade. Nosso lugar de enunciação foi pautado pela problematização de uma universidade que está integrada aos sujeitos sociais que convivem no mesmo território e tenha seu contexto como ponto de partida. Nesse sentido, discutimos a universidade pública, a partir da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, sob a ótica dos documentos institucionais e das ações de extensão.

Para contribuir com a contextualização da temática, no livro *Universidade, território e transformação social: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento*, escrito por professores da Universidade Nacional de Avellaneda (Argentina), foi apresentada uma experiência dessa universidade ao integrar extensão, docência e pesquisa, por meio da curricularização. O livro apontou para as possibilidades de integrar os conhecimentos científicos, os problemas regionais, buscando um modelo de universidade que se aproximasse das questões contextuais, a partir das epistemologias do sul.

Para Santos e Meneses (2010, p. 11) as Epistemologias do Sul são um, [...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzidos e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

No livro citado anteriormente, é apresentado o Trajeto Curricular Integrador Trabalho Social (TSC), que segundo os autores se propõe a:

[...] percorrer caminhos disruptivos em relação aos modelos tradicionais de vinculação entre os pares *docência-curriculo* e *extensão-relação com a comunidade*, articulando-os mediante decisões e projetos institucionais concretos. O Trajeto Curricular Integrador Trabalho Social Comunitário tenta sê-lo, e posiciona os docentes extensionistas não somente como geradores de uma proposta pedagógica, mas também como sujeitos da aprendizagem, ao passo em que incorporam em seu desenvolvimento organizações sociais governamentais e atores das comunidades que habitam o território. (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p. 95).

Ao citar a experiência da Universidade Nacional de Avellaneda (Argentina), pretendemos trazer outras contribuições, ao demonstrar que a universidade pode e deve tomar posição junto aos atores sociais de seu território, uma vez que acreditamos na educação como prática política e construção coletiva de um projeto social. Assim, passaremos agora a apresentar um cenário do estado do Tocantins e da UFT.

### 3.2 Breve panorama do estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) está entre as cinco instituições públicas localizadas no estado e, em 2018, tinha 15.960<sup>15</sup> acadêmicos matriculados nos sete *campi* (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis), conforme mapa apresentado no capítulo 2.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016, p. 12), a UFT foi instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, como uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Embora tenha sido criada no ano de 2000, somente foi implantada em maio de 2003, com a posse dos primeiros docentes.

O Tocantins é o mais novo estado da federação brasileira, está localizado na região norte do Brasil, criado com a promulgação da Constituição de outubro de 1988. O quadro 4, elaborado a partir dos dados do último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Mapa da Distribuição Espacial da População, Segundo a Cor ou Raça - Pretos e Pardos.

Quadro 4: Dados do IBGE sobre estado do Tocantins

População em 2010	1.383.445
População estimado para 2018	1.555.229
Densidade demográfica	4.98 habitantes por km <sup>2</sup>
Número de municípios	139
Área total	278.420,7 km <sup>2</sup>
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0.699
Posição no <i>ranking</i> nacional dos estados	14 <sup>a</sup>
Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i>	R\$ 937,00
Percentual da população que se autodeclaram pretos e pardos	72,2%

Fonte: Dados do Censo 2010.

<sup>15</sup> Fonte: Relatório de Gestão UFT 2018. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/BlizpNXfSvWyxtqQVBNDow>

O próximo quadro foi elaborado a partir dos dados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2017), que demonstra a pequena presença da universidade pública no Brasil e principalmente no estado do Tocantins, por lado a presença majoritária das instituições privadas. No quadro 7, apresentamos alguns dados do estado do Tocantins, números e nomes de instituições:

Quadro 5: Dados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2017)

Dados de 2017	Categoria administrativa			Percentual	
	Total	Pública	Privada	Pública	Privada
Número de Instituições de Educação Superior – Graduação	2.448	296	2.152	12,1%	87,9%
Alunos matriculados em 2017 (presencial e a distancia)	8.286.663	2.045,356	6.241,307	24,68%	75,32%
Ingresso em 2017 (presencial e a distancia)	3.226.249	589.586	2.636.663	18,27%	81,73%
Alunos matriculados em licenciaturas	1.589.440	601.839	987.601	37,86%	62,13%

Dados da pesquisa (2018). Fonte: Inep - Censo da Educação Superior 2017.

Quadro 6: Números da Educação Superior no estado do Tocantins

Estado do Tocantins	Total	Pública	Privada
Número de Instituições de Educação Superior – Graduação	24	5	19
Número de estudantes no Ensino Superior	71.163	26.671	44.546
Matriculados em cursos de licenciaturas	15.370	9.522	5.848

Dados da pesquisa (2018). Fonte: Inep - Censo da Educação Superior 2017.

Quadro 7: Instituições públicas de Ensino Superior no Estado do Tocantins

Nomes das instituições e sigla	Organização acadêmica	Categoria administrativa
Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso- FECIPAR	Faculdade	Pública Municipal
Fundação Universidade Federal do Tocantins- UFT	Universidade	Pública Federal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Pública Federal
Universidade de Gurupi- UnirG	Universidade	Pública Municipal
Universidade do Tocantins-UNITINS	Universidade	Pública Estadual

Dados da pesquisa (2018). Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Esse breve panorama destaca a importância da educação superior pública no estado do Tocantins, assim como no país, e como ainda é tímida sua presença; apesar disso, o número de matrículas em cursos de licenciatura no estado do Tocantins é maior nas instituições

públicas, demonstrando que é possível uma ação institucional do poder público na formação de professores.

Conforme identificamos na revisão de estudos, o tema desta pesquisa, “o compromisso social da universidade por meio da extensão”, não foi identificado pesquisas em universidades da região norte do Brasil, nas buscas por dissertações no banco de dados do IBICT, apontando a desigualdade regional. Nesse sentido, esta dissertação pretendeu trazer contribuições, firmando o compromisso e responsabilidade que a UFT tem com seus atores sociais, bem como a necessidade de atuação em defesa da inclusão pela educação.

No planejamento estratégico de 2014 a 2022, a UFT definiu a missão de: “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (PDI-UFT, p. 15). Além disso, expressou os seguintes valores: “Respeito à vida e a diversidade; transparência; comprometimento com a qualidade; criatividade e inovação; responsabilidade social e equidade” (p. 16).

Quanto à política de extensão, o PDI da UFT prevê:

A extensão universitária, na Universidade Federal do Tocantins, está alinhada as diretrizes nacionais de extensão, pactuadas desde 1999 pela Política Nacional de Extensão expressão do consenso e reformulações do Fórum de Pró-reitores das Instituições Federais de Ensino (Forproex). As estratégias locais, referenciais aos processos seletivos e mecanismos de acompanhamento, consideram a macro definição de Extensão, neste sentido: “A Extensão Universitária e 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”.

As diretrizes que devem orientar a formulação e a implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no Forproex são as seguintes: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa- Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. (UFT, 2016, p. 39).

O mesmo documento destaca ainda que, mesmo sendo atribuição de todos, a responsabilidade social da universidade, concentra a maioria das ações na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFT. E considera que:

As ações extensionistas têm refletido a integração da Instituição com a comunidade externa. Destaca-se também a responsabilidade pelas políticas de auxílio ao desenvolvimento das comunidades de indígenas e quilombolas, atendendo assim de fato a demanda social da região. (UFT, 2016, p. 42).

Ainda no sentido de contextualizar a UFT, no segundo semestre de 2018, a universidade lançou o programa “UFT Social: uma universidade sem muros”, com o objetivo de ampliar a aproximação da instituição com a sociedade. Por ser um documento muito recente, não fará parte da análise desta dissertação. Mas, como problematizamos a extensão universitária na UFT, achamos pertinente citá-lo, colaborando com as futuras pesquisas sobre o tema. No SIGProj, o programa foi assim descrito:

O Programa está alicerçado sob a perspectiva teórica do enraizamento social, do princípio da municipalização e da descentralização federativa, dando base de sustentação para a criação de uma proposta que contribua para o empoderamento das pessoas nos aspectos sociais, culturais, econômicos e de desenvolvimento sustentável dando a oportunidade à emancipação social. Assim, a estratégia dar-se-á através de discussão nos municípios com os gestores e grupos sociais municipais. Dessa forma, compreende-se que o momento de se estabelecer esse contato, são por meio do seminário regional de integração Universidade e Sociedade (SERIUS), cujo objetivo é aproximar a Universidade e a Sociedade externa por meio da interlocução com representantes do poder público e demais setores da sociedade civil. A missão da UFT é formar profissionais cidadãos e produzir conhecimentos com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal. Para isso, a universidade tem atuado no âmbito local, regional e nacional, tanto na oferta de ensino de graduação a partir do momento que aderiu ao Sisu, quanto na pesquisa, na extensão e na pós-graduação. Hoje, ela ocupa o terceiro lugar em produção científica e em número de programas de pós-graduação na Região Norte do Brasil. A UFT enquanto instituição pública precisa se voltar para as questões locais, se propondo a contribuir para criar uma cultura orientada para a formação humana, empreendedora, inovadora, técnica, e que possa a partir do esforço coletivo, ofertar serviços à comunidade por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O público-alvo do programa “UFT Social” são: “Movimentos sociais, profissionais da educação, saúde, população privados de liberdade, comunidades tradicionais, sindicatos, Sistema SS, gestores municipais” (SIGProj). Como objetivos, foram definidos os seguintes:

Geral- O Programa UFT Social tem como principal objetivo a inserção da UFT no contexto regional para contribuir com o desenvolvimento regional do Tocantins e, portanto, disseminar o conhecimento produzido no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão à sociedade.

Específicos:

1-Aproximar a Universidade e a Sociedade externa por meio da interlocução com representantes do poder público e demais setores da sociedade civil.  
2-Desenvolver práticas educativas que promovam o ser humano e que elevem o nível de vida de sua população.

3-Integrar os diversos cursos de graduação, programas de pós-graduação, em nível de mestrado, doutorado e cursos de especialização, *latu sensu* e aperfeiçoamento, integrados a projetos de pesquisa e extensão que, de forma indissociável, propiciam a formação de profissionais e produzem conhecimentos que contribuem para a transformação e desenvolvimento do estado.

Na área de atuação acadêmica, a universidade preconiza que os investimentos em ensino, pesquisa e extensão busquem “[...] sintonia com as especificidades da Amazônia

Legal, demonstrando, sobretudo, o compromisso social desta Universidade” (PDI, 2016, p. 20). Nesse sentido, elenca cinco áreas prioritárias para sua atuação acadêmica, a saber: Identidade, Cultura e Territorialidade; Agropecuária e meio ambiente; Biodiversidade e Mudanças Climáticas; Educação e Fontes de Energia Renováveis.

Dessa forma, não podemos pensar no compromisso social da universidade que não considere sua relação com os seus protagonistas, em seus contextos sociais e culturais. A extensão configura-se como um espaço de possibilidades para efetivar o diálogo entre universidade e sociedade, que resulte em compartilhamento e democratização de conhecimentos. Dessa forma, concordamos com Huidobro *et al.* (2016, p. 97) que, “[...] a universidade não deve pensar a si mesma exclusivamente como agente solucionador de problemas ou meramente propositiva” e no processo de construção de suas práticas sociais, temos as Ciências em que estão im(ex)plícitos relações de poder, nas quais os saberes se tornam espaços de disputas epistemológicas.

### 3.3 Hierarquização dos saberes e a discussão decolonial

A América Latina enfrentou um longo processo de colonização que se efetivou não apenas no plano econômico e político, mas também cultural e epistêmico, no qual os saberes foram subalternizados. Para Porto-Gonçalves (2005, p. 3):

*A Colonialidade do Saber* nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Lander (2005, p.14) argumenta que as Ciências Sociais na América Latina deram importantes contribuições aos interesses das elites latino-americanas, na medida em que defenderam uma “objetividade universal”, com vistas à superação das culturas locais, colocando estas como tradicionais ou “não-modernas”, e por isso “atrasadas”, sem contribuírem para o desenvolvimento da região. Para o autor, esse processo pode ser definido como “colonização dos saberes”.

Lander (2005) discute ainda que “a naturalização da sociedade liberal e a origem histórica das Ciências Sociais”, que foram construídas a partir de uma visão *eurocêntrica*, reforçaram a ideia de que não temos alternativas, apoiando-se no discurso da sociedade

moderna, “[...] sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal [...]” (p. 8). Ainda nesse sentido, Huidobro (2016, p. 27) destaca como esse processo de colonização foi reforçado meio de uma “trama teórica e epistemológica” que considerou a “cultura indígena, crioula ou nacional” como bárbara e incivilizada.

Streck e Adams (2014, p. 36) propõem entendermos colonialidade e colonialismo da seguinte forma:

[...] Trata-se de uma forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. Em síntese, enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetuam pelas variadas formas de dominação do norte sobre o sul.

Para Santos (2010), o processo de exclusão colonial está presente nos dias atuais e afirma que:

[...] Meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais<sup>16</sup> que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que os princípios da humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais como aconteceu no período colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (p. 39).

Desde a década de 1960, Fanon já denunciava a lógica colonial, para exemplificar, no posfácio do livro *Os Condenados da Terra*, da edição de 2002, Mohammed Harbi, afirma que Fanon:

[...] Não se contenta com uma análise puramente econômica do imperialismo. Teoriza também o conflito identitários e cultural e tenta mostrar que os verdadeiros condenados da terra, os explorados absolutos, são os colonizados. [...] A atualidade de política de Fanon, hoje, não para nessas considerações. Ninguém, antes dele, na África, soube analisar as circunstâncias da produção das elites, sua filiação com o colonizador, e sublinhar o ‘elitismo exacerbado’ das categorias instruídas com sua concepção de seu papel natural para dirigir e seu discurso sobre a imaturidade das massas. Um dos obstáculos à democracia, e não dos menores, é esse. (HARBI, 2005 *apud* FANON, 2005, p. 371-372).

Fanon (2015) lutou contra a desumanização dos sujeitos africanos subjugados pelo colonialismo europeu e denunciou “[...] essa Europa que fala sem parar do homem e ao mesmo tempo o massacra em todos os lugares em que o encontra em todas as esquinas de

---

<sup>16</sup> De acordo com Santos (2010, p. 33), “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”.

suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo” (p. 361). Argumentou que os colonos são ambíguos, como frutos da violência do processo de dominação, ou seja:

[...] O mundo do colono é um mundo hostil, que rejeita, mas ao mesmo tempo é o mundo que dá inveja. Vimos que o colonizado sonha sempre instalar-se no lugar do colono. [...] O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente tornar-se um perseguidor. Os símbolos sociais – policia, clarins soando nas casernas, desfiles militares e a bandeira lá em cima – servem ao mesmo tempo de inibidores e de excitantes. (FANON, 2015, p. 69-70).

O pensamento de Fanon (2015) também influenciou os escritos de Paulo Freire, em sua obra, conhecida internacionalmente<sup>17</sup>, *Pedagogia do Oprimido* de 1968, ao falar da relação entre opressor e oprimido, Freire (2017c) discute a “dualidade existencial dos oprimidos que, hospeda o opressor”. Citando Fanon, ressalta a violência contra os outros oprimidos, que chama de violência horizontal. Assim como a enorme atração dos oprimidos pelos opressores, por seus padrões de vida, tudo que em seu imaginário representa o opressor. Em sua tese, Mota Neto (2016, p. 179) também ressalta a influência Fanon na obra de Freire, principalmente na elaboração da “[...] compreensão a respeito da ambiguidade do oprimido, em ser ‘hospedeiro’ do opressor”.

Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire lembra-se da emoção de ler Fanon, “emoção que me tomou ao me adentrar nos *Condenados da Terra* e no *The Colonizer and the Colonized*. Essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos” (FREIRE, 2018a, p. 195).

Para Brandão e Fagundes (2016), Freire trabalha para uma nova concepção de educação no Brasil a partir dos anos 1960, que viesse a superar o “[...] entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária [...] (p. 92)”, em um processo coexistente ao entendimento oficial também há a defesa de “a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana (p. 92)”.

Streck e Adams (2014) citam que Paulo Freire já alertava para os efeitos da desumanização no mundo contemporâneo, por isso, a justiça social continua sendo uma busca necessária, mas, na maioria das vezes, invisibilizada pelas agendas hegemônicas de educação.

---

<sup>17</sup> Segunda Streck 2018 “Nas cinco décadas a Pedagogia do oprimido (refiro-me aqui ao livro) correu o mundo e está traduzido em algumas dezenas de idiomas. Paulo Freire figura entre os intelectuais brasileiros e latino-americanos mais reconhecidos e citados no exterior e Pedagogia do oprimido ocupa um lugar especial neste reconhecimento”.



Ainda Streck e Adams (2014) assinalam a evidencia da presença da hierarquização dos saberes promovida pelo paradigma dominante da modernidade eurocêntrica, e suas raízes na subserviência epistêmica, concordando com Boaventura sobre a atualidade dessa epistemologia que subalterniza os saberes do sul e considera os saberes eurocêntricos como “universais”, que nas palavras dos autores:

[...] Hegemonicamente prevalece dentro e fora dos meios acadêmicos o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente ‘desclassificação’ dos saberes do sul. Tal paradigma está igualmente incorporado num modo de ser e se constituiu num *ethos* (Adams, 2010b) de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 35).

De forma semelhante, Lander (2005) afirma que a “constituição histórica das disciplinas científicas na academia ocidental” tem dois aspectos que contribuíram para isso, sendo que:

[...] **Em primeiro lugar** está à suposição da existência de um metarrelato [narrativa] universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. **Em segundo lugar**, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta (LANDER, 2005, p. 13, grifo nosso).

Nesta dissertação, ao discutirmos as epistemologias e práticas pedagógicas, a partir do sul, estamos pensando no *sul* como conceito presente na obra de Santos e Menezes (2010), citado anteriormente, e como também nos traz Streck e Adams (2014 p. 6-38):

[...] entendido este [sul] não como um referente geográfico, mas como a possibilidade de construir alternativas epistemológicas que permitem extrapolar a monocultura epistêmica eurocêntrica. Do ponto de vista ético, as epistemologias do *sul* propõem-se uma construção dialógica e processual de outro paradigma de vida e justiça, solidariedade, respeito à diversidade, desde a ótica dos ‘condenados da terra’ [de FANON, 1979].

Ainda nesse sentido, para Boaventura, “a Epistemologia do Sul” assenta-se em uma tripla orientação: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2010, p. 15 *apud* SANTOS, 1995).

É importante destacar que não se trata de ignorar toda a episteme que a Europa desenvolveu ao longo de séculos, contudo colocando como lugar de enunciação um olhar a partir da América Latina. Afinal, como argumenta Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005, p. 3), é a percepção de que “[...] apesar dos europeus imporem seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo [...]”.

Nesse mesmo sentido, Streck e Admas (2014, p. 13) defendem, também, a importância das pesquisas em educação que possibilitem um processo de tradução, e não de cópia dos conhecimentos de fora, além de que essas pesquisas têm importante papel na negociação cultural, nas palavras dos próprios autores:

[...] Não se trata de negar o que vem de fora, mas de cuidar para que o troco seja nosso. A cópia é uma mera transposição de conhecimentos e práticas, que, por isso mesmo, raramente produzem os resultados esperados. A aplicação significa tradução, que, por seu turno, implica a negociação dos sentidos entre duas realidades distintas. (STRECK; ADMAS, 2014, p. 26).

Fanon (2015) também conclama aos povos subalternizados a superação do modelo europeu:

Para muito de nós o modelo europeu é o mais exaltante. Ora vimos nas páginas precedentes que infortúnios nos conduziu essa imitação. As realizações europeias, a tática europeia, o estilo devem cessar de tentar-nos e desequilibrar-nos. [...] decidimos não imitar a Europa e orientamos os nossos cérebros e músculos para uma direção nova. Tentaremos inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar. (p. 362-363).

Inspiradas por essas considerações teóricas, acreditamos que as ações de extensão universitária podem ser pontes fundamentadas para epistemologias decoloniais, ao buscarem dialogar com a sociedade, para articular os conhecimentos científicos, os saberes das comunidades, as teorias e as experiências das escolas de educação básica, de comunidades tradicionais ou de movimentos sociais, a fim de construir uma universidade inclusiva.

Por epistemologias decoloniais, estamos defendendo, com base em Freire, que o conhecimento se constrói em processo de interação com mundo, ou seja, engendrado nas dimensões sociais e culturais dos sujeitos, em outras palavras, a universidade a partir dos contextos locais poderá contribuir para intervir na realidade de forma emancipatória, considerando outras formas de conhecimento como válidas. Assim, a universidade precisa “*dizer*” seu contexto, ou seja, conhecer, para depois “*desdizer*”, modificar, ou nas palavras do

autor: “desdizer o seu contexto é contra-dizê-lo neste ou naquele aspecto para modificá-lo” (FREIRE, 2015, p. 213), isto é:

Numa perspectiva crítica e não elitista da universidade, sabemos que suas exigências epistemológicas [...], são mais profundas, mais amplas, mas sabemos também que os estudos universitários são um momento do processo de conhecer de que fazemos parte. [...] O desenvolvimento de uma região demanda a formação crítica intelectual das maiorias e não só de uma elite egoísta centrada em si mesma. (*Op. cit.* p.212).

Acreditamos na contribuição de Freire para o debate decolonial ao propor a educação como prática de liberdade e não, como “[...] agências formadoras de futuros invasores” (FREIRE, 2017c, p. 185). Em movimento crítico de leitura do mundo e da palavra acreditamos na transformação do contexto social, por uma educação libertadora e não alienante, por uma história como possibilidade e não determinação:

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com o que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2017a, p. 74-75).

Assim, buscamos subsídios também em João Colares da Mota Neto que, em sua obra, faz um percurso a partir da visão de educação popular presente nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals, para construir o conceito de decolonialidade. Para ele, o termo decolonial ou decolonialidade “[...] expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicados na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (2016, p. 17).

Existem críticas ao pensamento de Paulo Freire, por alguns autores decoloniais, que foram sistematizadas e analisadas por Mota Neto (2016), porém essa discussão não é objeto desta dissertação, mas a registramos para possíveis trabalhos futuros. Na mesma obra, Mota Neto (2016) combate as críticas e em suas considerações finais defende a tese de que as obras de Paulo Freire e Fals Borda são percussoras do debate da decolonialidade na América Latina e com importantes contribuições “[...] pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas [...] para a educação popular” (MOTA NETO, 2016, p. 351). Lander (2005, p. 16) também reconhece as contribuições da obra de Freire como alternativa a uma “episteme latino-americana”.

Além disso, acreditamos também que um teórico sozinho não consegue abarcar todas as dimensões da sociedade, por isso, ressaltamos mais uma vez a importância da

interdisciplinaridade como essa possibilidade de uma visão mais ampliada da complexidade da sociedade. Também estamos de acordo com Streck (2018) ao afirmar que:

[...] Por mais que se tente, é muito difícil enquadrá-lo [Paulo Freire] teoricamente. Uma das grandes lições que ele deixou foi exatamente a de lidar ao mesmo tempo com seriedade e leveza com nossas referências. [...] a partir dos desafios da prática ele vai ao marxismo, ao existencialismo, ao personalismo, ao pragmatismo da Escola Nova e outros ismos – se assim o quisermos – e não o caminho inverso, no sentido de enquadrar a realidade em um esquema teórico. [...] Uma coisa é ter alguém ou um conjunto de pessoas como referência, como mestres com os quais se aprende e reconhecendo também os seus limites; outra coisa é adotá-los como portadores de verdades derradeiras.

No verbete “Universidade”, do dicionário Paulo Freire, Pereira (2018, p. 478) expressa que a esta não se constituiu um “tema-chave” na obra de Paulo Freire, mas ressalta a importância dessa temática, à luz das considerações freireanas, ao afirmar que:

[...] No ano em que comemoramos o centenário do Manifesto de Córdoba (1992), movimento pautado pelos(as) estudantes com o objetivo de associar a universidade às pautas sociais da América Latina, rompendo com a colonialidade do saber, reinventar Freire na busca uma instituição menos elitista é parte de um compromisso histórico em termos epistemológicos, metodológicos e, sobretudo, políticos.

Nessa perspectiva, consideramos que os ensinamentos de Paulo Freire são fundamentais para problematizarmos questões culturais e educacionais na universidade, ou seja, observamos a forte relação da universidade com a (co)produção, o compartilhamento, a comunicação, as trocas e a integração de culturas. Para Stuart Hall (2016, p. 21-22):

[...] A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas sociais que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpelada por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade. [...] O sentido é o que permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questão sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos.

Hall (2016), ao discutir a importância da cultura para criação dos sentidos e significados na sociedade, afirma que sua abordagem é tão importante quanto a base econômica ou material, sendo ela “[...] definida como um processo original e igualmente constitutivo [...] de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento” (p. 25-26). Logo, ressaltamos a importância da universidade dialogar com essas outras culturas para construir uma nova racionalização que fuja da hierarquização dos saberes.

A educação tem papel fundamental como mediadora da humanização dos sujeitos, conectando e valorizando suas práticas culturais, por conseguinte as ações de extensão podem colocar a Universidade Federal do Tocantins como promotora desse diálogo intercultural, entre os saberes populares e acadêmicos. Para exemplificar, destacamos uma das cinco áreas de sua atuação acadêmica, descritas em seu PDI:

[...] Identidade, Cultura e Territorialidade As diversas formas de territorialidade no Tocantins são pesquisadas na UFT. Por meio de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, as ocupações dos espaços por indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos, vem sendo conhecidas. Revelam múltiplas identidades e diversas manifestações culturais presentes na realidade do Estado. (UFT, 2016, p. 20).

A educação é acima de tudo “[...] comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2017a, p. 89).

Walsh (2009) reconhece a importância do sistema de ensino na promoção da interculturalidade, como instrumento de transformação social, nas palavras da autora:

O sistema de ensino é, sem dúvida, uma das instituições sociais mais importantes para construir a interculturalidade, já que é à base da formação humana e um instrumento não só para a manutenção de uma sociedade, mas também do seu crescimento, transformação e libertação, e o reconhecimento de todas suas potencialidades civilizatório-humanas. (WALSH, 2009, p. 183, tradução nossa).

Dessa maneira, as territorialidades do saber permitem entender a complexidade da sociedade, ampliando o olhar para humanização dos sujeitos e suas relações com o mundo, ou seja, na sua inteireza, sinalizando a possibilidade de práticas sociais que valorizem as diferenças. Da mesma forma, essa perspectiva se alinha às pretensões do projeto<sup>18</sup> do PPGCult (2018, n.p.):

[...] unir esforços dispersos até então e potencializar a produção de conhecimento, no âmbito da Universidade e do Estado, no diálogo entre pesquisadores, pesquisas e saberes. Problematicar por meio da pesquisa interdisciplinar os aspectos históricos, as linguagens, as narrativas, as memórias, as relações de poder, as relações homem/natureza, enfim, as territorialidades e as culturas dessa região e seus vários pontos de conexão são o objetivo maior de nosso esforço.

Nesse esforço de problematizar a extensão universitária, em uma perspectiva interdisciplinar, discutiremos, a seguir, como as territorialidades do saber podem ser fontes de inspiração na valorização dos conhecimentos locais.

---

<sup>18</sup> Site do PPGCult: <http://ww2.uft.edu.br/index.php/ppgcult/apresentacao>

### 3.4 Territorialidades do saber e extensão universitária

Para pensar as territorialidades do saber, apoiaremos-nos da abordagem de território, presente na obra de Haesbaert (2016, p. 79), ou seja, “[...] o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”. A partir da compreensão dessa análise, utilizaremos o termo territorialidades, também presente em Haesbaert (2016) para compreendê-las no ensino superior, como territorialidades do saber, pensando no papel que a universidade ocupa na construção de conhecimentos e articulações com o discurso científico.

Desse modo, para Haesbaert (2016, p. 87), “as formas mais familiares de territorialidade humana são os territórios juridicamente reconhecidos, a começar pela propriedade privada da terra, mas a territorialidade se manifesta também em diversos contextos sociais”. Esse autor considera que vivemos uma multiterritorialidade, sendo essa, “[...] no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla [...]” (p. 344), por isso destaca a importância de nos reconhecermos enquanto sociedade multicultural, que:

Geograficamente falando, pensar multiterritorialmente significa pensar tanto em múltiplos poderes (ou “governanças”) quanto em múltiplas identidades (em espaços culturalmente mais híbridos) e mesmo em múltiplas funções [...] – em síntese, em debate complexo em prol da perspectiva maior de construção de uma sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas. (HAESBAERT, 2007, p. 43).

Mediante o exposto, apresentamos reflexões sobre a universidade que, comprometida com o projeto de transformação social, precisa superar seu isolamento, reconhecendo a importância de dialogar com a sociedade local, para superar questões pontuadas por Freire (2018b, p. 198), quando ele lembra que “[...] de fato, explicitamente, não tenho falado muito da universidade, mas, implicitamente sim. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade”.

Freire (2015) esclarece sua concepção de universidade e critica a universidade que não tem o contexto social como ponto de partida, ou seja, que não consegue dialogar com sua realidade, caracterizando assim como “estrangeira à sua cidade”, se ela não assume seu contexto não pode modificar as realidades:

[...] Uma universidade estrangeira à sua cidade, a ela superposta, é uma ficção alienada e alienante. Não pretendo dizer que a universidade deve ser a pura

expressão de seu meio, mas para que possa movê-lo e não apenas reproduzi-lo é preciso que com ele se identifique ou vá se identificando. [...] se faz indispensável que a universidade tenha no seu contexto original seu ponto de partida de sua ação. (FREIRE, 2015, 211).

Nessa conjuntura, as ações de extensão que contribuam no diálogo de processos identitários locais, em recíproco sentimento de pertencimento, assumem importância para a compreensão de como a territorialidade do saber pode ser fortalecida na relação dialógica do saber acadêmico e dos saberes locais. Escobar (2005) reforça a importância do lugar nas discussões sobre os saberes, que foi marginalizado pela globalização e na aceção o autor:

O lugar, em outras palavras, desapareceu no ‘frenesi da globalização’ dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, e da economia. Talvez seja o momento de reverter algumas destas assimetrias ao enfocar novamente a constante importância do lugar e da criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia [...]. (ESCOBAR, 2005, p. 63).

As práticas baseadas nos conhecimentos locais são socialmente significativas, ou seja, visibilizar e valorizar os conhecimentos não acadêmicos pode contribuir para superação do colonialismo, desnaturalizando assim as relações de subalternização dos saberes na teoria ocidental. Escobar (2005, p. 64) nos alerta das consequências da marginalização do lugar e das dicotomias criadas pelo pensamento ocidental.

Um aspecto final da persistente marginalização do lugar na teoria ocidental é o das consequências que teve no pensar as realidades submetidas historicamente ao colonialismo ocidental. O domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social. Ao retirar ênfase da construção cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo.

Paulo Freire parte da cultura local, ou seja, do contexto dos próprios educandos para criar uma proposta de educação que vai da alfabetização à universidade, mais que isso ele cria uma filosofia educacional baseada na liberdade e na esperança, mas não uma esperança inocente de esperar, mas uma esperança realizadora, nas palavras do autor: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2017c, p. 114).

Assim, defendemos que as atividades de extensão, que dialogam com a sociedade, podem apontar para a criação de novas territorialidades educacionais, que permitam um olhar mais amplo e plural para relação homem-mundo superando as dicotomias. Escobar (2005)

nos alerta também que tão importante quanto “repensar os conhecimentos locais” é não se deixar cair no perigo da “subordinação do conhecimento local”, isto é:

[...] Talvez o mais importante de nossos objetivos seja que esta nova forma de pensar contribua para desmontar a dicotomia entre natureza e cultura, que é fundamental para o domínio do conhecimento especializado em considerações epistemológicas e gerenciais. (ESCOBAR, 2005, p. 67).

Por todo exposto, consideramos a necessidade de a universidade articular suas funções com a problemática de seu território, para isso é necessário que ela deixe de pensar apenas em si mesma, sem considerar sua realidade local ou como portadora de verdades e soluções sem ouvir seu contexto.

No próximo capítulo será detalhado o problema de pesquisa e suas inter-relações com as metodologias participativas, bem como, a análise empreendida a partir do diálogo com os três professores da UFT, interlocutores da pesquisa.



#### 4. Metodologias participativas em projetos de extensão e as possibilidades de diálogos socioculturais

Repetimos que o conhecimento não se estende do que julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constrói nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. (FREIRE, 2017a, p. 43).

Neste capítulo apresentamos as discussões sobre o papel das metodologias participativas, como caminhos para o diálogo cultural e social, bem como para a construção de conhecimentos solidários. Apresentaremos também a caracterização da extensão na UFT, a partir dos documentos oficiais, bem como análise das entrevistas com os docentes responsáveis pelas ações de extensão universitária, revelando as categorias investigadas, que emergiram a partir da triangulação dos dados.

As análises terão como base as discussões sobre metodologias participativas empreendidas por Streck (2016, p. 538), ou seja, “[...] aquelas metodologias nas quais os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento”. Para o autor, a família das metodologias participativas compreende a pesquisa participante, a investigação temática, a *investigación acción participativa* (IAP) e a sistematização de experiências. Ainda de acordo com Streck (2016), “[...] em que pesem as suas diferenças, [essas] comungam com a educação popular o propósito de desenvolver um conhecimento inserido na emancipação do sujeito e na transformação da realidade” (p. 538).

Os autores Brandão e Streck discutem a pesquisa participante trazendo, inicialmente, o sentido da palavra “teoria”, que significaria, de acordo com alguns estudiosos, “[...] ir ao estádio e assistir aos jogos desde algum lugar” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 7). Os autores trazem a definição para argumentar que quando se muda de lugar, muda-se a perspectiva, isso se aplica em diferentes aspectos da sociedade ou da vida privada individual. Logo, a pesquisa participante pode ser considerada um convite a mudar o olhar, o pensar, a partir do seu envolvimento com um projeto comum de transformação social.

Carlos Rodrigues Brandão reconhece que a pesquisa participante existe e existiu dentre de diferentes tradições, assim como as experiências pioneiras de Orlando Fals Borda e

de Paulo Freire, entre os anos 70 e 80. Para ele, “ela aproveitou bastante das tradições europeias e norte-americanas, mas possui características peculiares, a começar por sua vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com projetos de transformação social emancipatório” (BRANDÃO, 2006, p. 21).

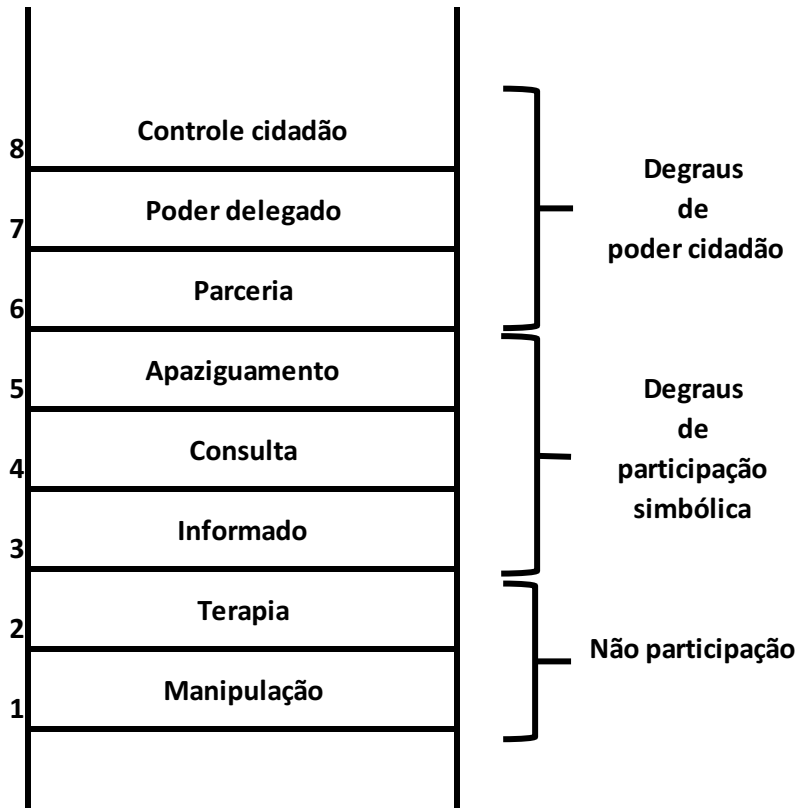
Dessa forma, as metodologias de cunho participativo são mais coerentes neste processo de comunicação entre a universidade e a sociedade. Além disso, podem contribuir com a criação de “epistemologias do sul” (SANTOS; MENEZES, 2010), na medida em que essas reconhecem os sujeitos como produtores de conhecimentos, não apenas o pesquisador aplicando sua metodologia de pesquisa, mas um processo dinâmico de aprendizagem entre ambos, visto que, para Streck e Admas (2014, p. 47):

O processo participativo na dinâmica da pesquisa estimula a postura de sujeitos ativos reconhecendo e reforçando seu papel protagonista na produção do espaço sociocultural, onde o conhecimento já não busca mais a certeza, mas a criatividade. E esta é fundamental para libertar-se das heranças da colonialidade.

Apoiamos também nossa análise em Arnstein (1969), a partir da “escada de participação cidadã” (Figura 2 e 3 traduzida), com oito degraus, para ilustrar os níveis de participação, que considera do menor para o maior os níveis de extensão do poder aos participantes de uma ação, ou seja, de participação efetiva e os níveis vão desde a “manipulação” ou não participação até a participação na tomada de decisões.

A autora criou a tipologia para avaliar a participação em programas de governo federal norte-americano, no final da década de 1960. Porém, lembra que, embora essa escada possa ser uma simplificação, ela ajuda a ilustrar a participação cidadã e que pode ser útil em ações da igreja, instituições de ensino formal, gestão de prefeitura, departamento de polícia, entre outros.

Figura 3: Oito degraus da escada de participação cidadã de Arnstein (1969).



Fonte: Arnstein (1969, p. 217, tradução nossa).

Observamos que nos três últimos níveis (6, 7 e 8) de participação acontece o controle cidadão, pois nesses é possível a construção do poder necessário para afetar o resultado do processo. A autora lembra também que:

[...] A ideia de participação cidadã é um pouco como comer espinafre: ninguém é contra isso, em princípio, porque é bom para você. A participação dos governados no poder é, em teoria, a pedra fundamental da democracia - uma ideia reverenciada que é vigorosamente aplaudida por praticamente todos. [...] [porém] quando os que não têm [poder] definem a participação como redistribuição do poder, o consenso americano sobre o princípio fundamental aumenta em muitos tons de oposição racial, étnica, ideológica e política. (ARNSTEIN, 1969, p. 216, tradução nossa).

A autora descreve os oito níveis (Figura 2) da seguinte forma:

- ✓ Nos níveis 1 e 2 (*manipulação* e *terapia*) não há participação, pois “seu objetivo real não é permitir que as pessoas participem do planejamento ou condução dos programas, mas para habilitar os detentores de poder para que possam ‘educar’ ou ‘curar’ os participantes” (ARNSTEIN, 1969, p. 217).

- ✓ Nos 3, 4 e 5 (*informado, consulta e apaziguamento*), Arnstein (1969) considera um “*tokenism*<sup>19</sup>”, em que os participantes até são ouvidos, porém não se tem garantias de que suas opiniões possam mudar o *status quo*. Nesses níveis ficam com os detentores do poder o direito de decidir.
- ✓ Nos níveis 6, 7 e 8 (*parceria, poder delegado e controle cidadão*) estão os níveis de poder do cidadão para negociar e influenciar as decisões dos detentores do poder.

Conforme observamos, o contexto norte-americano foi o que balizou a construção dessa escada. No entanto, nossa análise sobre os níveis de participação será ponderada no âmbito da região Norte do Brasil, na qual outras características do contexto cultural e local ganham importância no processo de problematização das entrevistas dos três professores entrevistados. Essa ponderação surgiu a partir da entrevista com um dos docentes entrevistados da pesquisa (Professor Dernival Venâncio Ramos Júnior), no momento em que mencionamos esta fundamentação teórica, durante a entrevista. Para ele, a partir de suas experiências, o contexto do Tocantins e suas práticas culturais são fundamentais no processo de compreensão dos níveis de participação em ações de extensão com comunidades tradicionais.

Para se chegar a esse entendimento, fica evidente a importância do contato com os interlocutores da pesquisa, que permitiu a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, Duarte (2004, p. 223) evidencia a importância de se estar aberto ao que vai emergir da pesquisa de campo, pois:

[...] Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos.

De forma semelhante, Boni e Quaresma (2005, p.75) lembram que tanto na entrevista aberta como na semi-estruturada, “as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

---

<sup>19</sup> *Tokenism*: “ações que são o resultado de fingir que dar vantagem a esses grupos da sociedade que são frequentemente tratados de forma injusta, a fim de dar a aparência de justiça” (Dictionary Cambridge, tradução nossa) disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/tokenism>

No processo de análise das entrevistas, compreendemos a cultura na perceptiva freireana, como criação transformadora da condição humana e também em conformidade com Hall (2016), a partir do compartilhamento de sentidos e significados por meio da linguagem. Em outras palavras, com efeito nas práticas sociais “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20). Apesar de a globalização ser homogeneizadora, Hall mostra que ela não consegue anular as diferenças locais.

Assim, as metodologias de cunho participativo podem promover uma extensão/comunicação que se integre ao ensino e a pesquisa, buscando também a superação da colonialidade do saber que, para Walsh (2009), pode se configurar como construções de alternativas, como pontes de convergência entre os saberes acadêmicos e não-acadêmicos.

#### 4.1 A caracterização dos projetos de extensão

Os interlocutores desta pesquisa são docentes responsáveis pelos projetos de extensão analisados, selecionados por serem coordenadores desses projetos. No quadro 7 constam algumas informações desses sujeitos, organizadas em ordem alfabética a partir dos nomes dos docentes.

Quadro 8- Docentes coordenadores dos projetos de extensão selecionados

Cursos	Professores	Gênero	Formação	Tempo de docência
História	Dernival Venâncio Ramos Júnior	Masculino	Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Goiás (2002). Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2004). Doutorado em História pela Universidade de Brasília (2009). Pós-Doutorado pela <i>University of Florida</i> , Estados Unidos.	15 anos
Letras	Eliane Cristina Testa	Feminino	Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba. Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2002). Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP - 2015).	15 anos
Geografia	Eliseu Pereira de Brito	Masculino	Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás.	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018), a partir de informações disponíveis no *Lattes* e confirmada com os entrevistados(a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu artigo 43, inciso VIII, traz que dentre as finalidades da educação superior está a de “[...] atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”. (BRASIL, 2017, p. 33). Assim, a UFT propõe que por meio da extensão:

[...] a comunidade acadêmica encontra na sociedade a oportunidade de colocar em prática o conhecimento acadêmico. Além disso, no retorno à Universidade, docentes e discentes trazem um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, é acrescido àquele conhecimento (UFT, 2018).

Segundo a PROEX, a UFT “[...] busca consolidar o projeto da Universidade de interagir com os diversos grupos sociais de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária”. Para isso, definiu três eixos principais: “promover a cidadania; apoiar a diversidade étnico-cultural; promover a arte e a cultura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

Conforme já apontamos no Capítulo 2, os três projetos analisados foram desenvolvidos no âmbito de cursos de licenciatura (Geografia, História e Letras) das Ciências Humanas e Letras da UFT, no câmpus de Araguaína. Ao valorizar as diferentes áreas do conhecimento, buscamos analisar como os docentes mobilizaram seus conhecimentos para realizar projetos que promoveram a aproximação com a sociedade e que resultaram em experiências que contribuíram para transformações sociais.

Nos quadros a seguir apresentamos o resumo dos três projetos que integram nosso objeto de pesquisa, os mesmos estão disponíveis no SIGProj:

Quadro 9: Ação de extensão de Ramos Júnior (2018)

Nome da ação de extensão	Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico
Coordenador	Dernival Venâncio Ramos Júnior
Palavras-chaves	Saberes, Práticas Agroecológicas, Ecologia dos Saberes, Bem Viver
Proposta	Este evento está vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas - NEUZA que visa consolidar-se como um organismo integrante da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a sociedade, com proposta inter e transdisciplinar, destinado a coordenar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrativa em saberes e práticas agroecológicas. De um ponto de vista teórico o NEUZA parte da perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2006) e do Bem Viver (GONZÁLEZ, 2018). Ele trabalha pela <b>integração dos diversos saberes acadêmicos e não-acadêmicos</b> . As soluções e práticas desenvolvidas são pensadas de maneira integrativas por acadêmicos e

	comunitários a partir do existente nas comunidades: seus saberes, práticas e repertório material, imaterial e socioambiental. (grifo nosso)
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados a partir das informações do SIGproj (2018).

Observa-se que o projeto coordenado por Ramos Júnior (2018) está de acordo com um dos princípios do Regulamento das Ações de Extensão da Universidade Federal do Tocantins (Resolução 08, de 14 de março de 2018), ou seja, “estabelecimento da interação de conhecimentos e inter-relação entre disciplinas, áreas de conhecimento e metodologias, como estratégia para atender as demandas da formação e demandas sociais por meio de um processo interdisciplinar” (UFT, 2018).

A ação de extensão “Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico” poderá contribuir para o que Santos (2011) chama de “recuperação da legitimidade social” da universidade, uma vez que, entre os princípios que devem orientar a reforma da universidade pública para o autor estão a pesquisa-ação e a ecologia dos saberes, compreendidos como áreas prioritárias para tal.

Freire (2018) ao discutir com reitores de universidades em Buenos Aires na Argentina, sobre as questões políticas e epistemológicas envolvidas na universidade, assinala que:

A decisão política, de caráter progressista, [...] de pôr-se a universidade a serviço também dos interesses populares é a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. (FREIRE, 2018, p. 261).

Quadro 10: Ação de extensão de Testa (2017)

Nome da ação de extensão	Projeto Grafite: arte democrática
Coordenadora	Eliane Cristina Testa
Palavras-chaves	Grafite, arte, processo coletivo e colaborativo.
Proposta	O “Projeto Grafite: arte democrática” visa a difusão da arte do Grafite, dentro da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Araguaína, para incentivar e estimular à criatividade da comunidade acadêmica, e para despertar nos jovens acadêmicos, que ocupam em grande parte esta universidade, um “outro” olhar mais sensível e estético. Acreditamos que este projeto que tem caráter mais democrático e participativo, devido à própria linguagem do grafite (imagens/palavras que divulgam diferentes mensagens críticas e sociais, num tipo de suporte/tela que é a parede ou muro) que possibilita a <b>junção de diferentes saberes, em processos colaborativos e coletivos</b> . Além disso, este projeto pode significar também um grande incentivo à cultura local/regional, uma vez que, pode efetivar a apresentação da produção dos artistas urbanos (dos grafiteiros da cidade de Araguaína) por meio de exposições, workshops e oficinas. Acreditamos ainda que a intervenção no espaço (muros, paredes e/ou outros suportes, porventura) do Campus Cimba pode gerar diferentes relações de afeto do

	acadêmico com a Universidade, uma vez que, esta nova paisagem feita de arte <b>(construída a partir de um trabalho coletivo e por meio de intercâmbios de saberes)</b> engendra um outro tipo de identificação do jovem (ou da comunidade acadêmica) com o local de saber. Assim, estes múltiplos afetos, pautados em diferentes sensibilizações, e oriundos do próprio poder da arte e/ou da criação coletiva, ajudam a construir um campus universitário mais vivo, humano, dinâmico, orgânico, democrático e artístico. (grifo nosso)
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados a partir das informações do SIGproj (2018).

O projeto coordenado por Testa (2017) também atende a outro princípio do mesmo Regulamento de Extensão, isto é, “atuação dialógica de maneira a estabelecer interlocução entre a UFT e demais setores da sociedade na promoção da troca de saberes” (UFT, 2018, p. 3), neste caso, entre acadêmicos e grafiteiros da cidade de Araguaína.

Essa ação de extensão passou a fazer parte da paisagem do Câmpus, contribuindo para maior identificação dos acadêmicos com a universidade. Na perceptiva do projeto de Testa (2017), Freire defende a necessidade de reconhecer e assumir a identidade cultural do educando, como saber necessário a prática docente progressista, para ele “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 2017b, p. 42)”. Nessa abordagem, a educação ganha sentido de prática cultural transformadora,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática sua educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (*Op. cit.*, p. 42).

Quadro 11: Ação de extensão de Brito (2017)

Nome da ação de extensão	A Geografia do Tocantins em escola pública da zona rural do entorno de Araguaína Tocantins
Coordenador	Eliseu Pereira de Brito
Palavras-chaves	Trocas de saberes e conhecimentos, Vivências, Lugares, Geografia do Tocantins.
Proposta	Nesta atividade de extensão intitulada: 'A Geografia do Tocantins em escola pública da zona rural do entorno de Araguaína, Tocantins' temos por objetivo principal criar um diálogo entre a Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína e comunidades rurais do entorno da cidade. As atividades serão desenvolvidas com o Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins - GEGATO, no laboratório Multiuso para execução das pesquisas, discussões teóricas no Grupo de leitura Jöel Bonnemaïson e preparação das atividades a serem desenvolvidas. Para uma melhor organização, por se tratar das primeiras experiências da aplicação do projeto estamos buscando uma parceria com as escolas Bernardo Sayão no povoado Floresta, distante 25km da cidade de Araguaína e da escola municipal Duque de Caxias no povoado Araganorte, distante 30km de Araguaína. As atividades serão desenvolvidas utilizando



	<p>oficinas nas escolas com uso de mapas e atividades participativas. A orientação do diálogo com a comunidade escolar será por meio de uma <b>troca de saberes e conhecimento entre acadêmicos e comunidades</b>. A orientação das atividades será pelo Diagnóstico Rural Participativo - DRP em Verdejo (2006), enquanto <b>pesquisa participativa</b>, com aplicação das técnicas do diagrama de vem, mapas falados, entre outros. Uma forma de registro será por meio de desenhos dos estudantes e transcrição dos diálogos. Esperamos com esta atividade reunir informações importantes para leituras geográficas do Tocantins. Justificamos as atividades por proporcionar uma maior aproximação do curso de Geografia com a comunidade e aperfeiçoar as práticas docentes dos futuros licenciados em geografia da UFT. (grifo nosso)</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, sistematizados a partir das informações do SIGproj (2018).

A ação de Brito (2017) também está alinhada aos princípios da Resolução da UFT 08/2018, pois as ações foram voltadas ao “impacto social e transformação de forma a estabelecer relação entre a UFT e os demais segmentos da sociedade por meio de uma ação transformadora com ênfase na formação acadêmica e nas demandas da sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

Nesse sentido, Freire (2015, p. 211) nos lembra da importância da universidade dialogar com a cidade e sua zona de influência no sentido de “[...] diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares [...],” para tal “[...] é preciso que a universidade, se ainda não é, vá se tornando uma criação da cidade, estendendo, aos poucos, sua influência à zona em que a cidade se insere”.

Após a apresentação dos resumos dos projetos que fazem parte desta pesquisa, apresentamos um breve resumo das ações de extensão, ou seja, um panorama elaborado a partir das entrevistas com os docentes coordenadores das ações.

A ação de extensão “**Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico**” emerge a partir das experiências pessoal e acadêmica dos professores Dernival Venâncio Ramos Júnior com a teoria decolonial e metodologias participativas e da professora Kênia Gonçalves Costa com trabalhos com a interculturalidade, bem como a partir de diálogos com Comissão Pastoral da Terra (CPT). Uma das motivações para a sua concepção foi o edital de agroecologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), publicado em 2016.

Essa proposta foi aceita e foi criado o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas (NEUZA) que tem desenvolvido atividades em comunidades tradicionais, com objetivo de integrar saberes acadêmicos com os das comunidades, por meio do plantio agroecológico. O mesmo é formado por docentes da universidade, acadêmicos e

CPT e, dentre suas atividades está o plantio de espécies nativas nas comunidades tradicionais, bem como ações integradas ao *Programa de Pós-graduação em Cultura e Território*, visando à formação e a produção do conhecimento intercultural. A ação de extensão descrita acima, objeto da entrevista, está sendo realizada em uma comunidade quilombola, chamada de Grotão, localizado no município de Filadélfia-TO, distante 70 km de Araguaína-TO. Sobre a comunidade, segundo Ramos Júnior (2019, no prelo):

[...] A comunidade é formada por dezenove famílias e cerca de sessenta pessoas que ali vivem. As lideranças têm desenvolvido um trabalho junto à comunidade buscando resgatar e fortalecer sua cultura, de modo constante, rememoram, em atividades realizadas, as impressões das festas de tradicionais, tais como: a Festa de Santo Reis, de São Benedito, a Festa do Divino, São João, São Pedro, São Lázaro e a dança do “lindô”, do samba e baião. Ocorre ainda um esforço para que a produção material tradicional se mantenha.

O projeto **“Grafite: arte democrática”** surgiu da experiência da docente e poeta Lia Testa (Eliane Cristina Testa) com a arte, contemplada também pela sua formação acadêmica. A partir do projeto, a docente procurou a Direção do Câmpus Universitário para apresentá-lo e foi realizada uma consulta ao Conselho Diretor do Câmpus (instância máxima de decisão local) e com o movimento estudantil (representando a comunidade acadêmica), a fim de autorizar as mudanças que seriam realizadas na paisagem institucional.

Para ajudar nos custos das pinturas, ou seja, na compra dos materiais e no pagamento dos artistas foi necessária arrecadação de verba por meio de rifas e contribuições individuais de outros docentes. No dia da realização das pinturas foi feita uma reunião inicial em que os grafiteiros apresentaram seus trabalhos artísticos para pessoas da sociedade que estavam presentes, acadêmicos e docentes do câmpus. Os grafiteiros explicaram a técnica e suas histórias na sociedade, com o objetivo de contextualizar o trabalho realizado e envolver os participantes; além disso, foram oferecidos pincéis e rolos para quem quisesse participar durante o dia inteiro. Os grafiteiros, e demais participantes, tiveram liberdade para criar as pinturas a partir do diálogo com o grupo e do conhecimento que se gerou durante o encontro.

A ação de extensão **“A Geografia do Tocantins em escola pública da zona rural do entorno de Araguaína Tocantins”**, coordenado pelo docente Eliseu Pereira de Brito, surge da necessidade do docente de traspor os muros da universidade, dando mais sentido às suas aulas de Geografia do Tocantins, bem como inserir a UFT em seu contexto regional.

O projeto realiza oficinas de mapas, palestras nas escolas rurais, no entorno de Araguaína e em comunidades rurais. O docente divide as atividades do projeto em três

momentos, o primeiro é o da concepção do trabalho do que vai ser realizado, que acontece no Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins (GEGATO), também é o momento de avaliação das atividades, isto é, o que deu certo e o que precisa melhorar. O segundo é quando acontece o contato com as escolas ou comunidades, criando um panorama dos locais das ações, que é feito com o diretor (a) da escola e com representantes da comunidade. Finalmente, o terceiro é o momento da ação, quando é discutida a Geografia do Tocantins, com as oficinas, uso de maquetes, nesse momento o grupo também recebe as demandas das escolas ou das comunidades, como foi o caso da solicitação de um parecer sobre a viabilidade da criação de um parque turístico, para uso sustentável, por meio do ecoturismo, e da agricultura familiar na comunidade “Amigos da Terra”.

Dessa forma, a partir do diálogo com os teóricos, documentos institucionais e os projetos analisados, na próxima seção discutiremos os desafios e a necessidade do diálogo entre universidade e sociedade.

#### **4.2 Diálogos possíveis entre universidade e sociedade: desafios e possibilidades**

Conforme temos afirmado, a extensão universitária está ancorada no princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e essa é “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, político e tecnológico que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

Ao analisar os documentos institucionais, podemos destacar que a proposta de extensão da UFT apresenta um caráter dialógico, educativo comprometido, o que inspirou no desenvolvimento de projetos que valorizaram as interlocuções com a sociedade, por meio das trocas de saberes.

É importante que ressaltar que, embora exista um espaço institucional para experiências que valorizem a extensão de modo participativo, na prática essas ações encontram dificuldades, dentre as quais podemos destacar: a institucionalização deste tipo de experiência ainda está em construção, pois fica muito centrada na figura do docente que realiza ou do grupo de pesquisa que compõe; pouca compreensão de alguns docentes do que realmente significa extensão universitária, isto é, a própria lógica do conceito, pois algumas atividades destinadas apenas para a comunidade acadêmica são cadastradas como extensão; e

pouca experiência da universidade nesse tipo de ação, tendo em vista que a UFT tem apenas 16 anos de existência.

Conforme apontou o trabalho de Sousa (2010), abordado no item 1.2, na história da extensão parece-nos que aprimorar sua clareza conceitual se faz necessário e urgente, para que se possa avançar em direção ao seu papel no compromisso da universidade com a sociedade. De maneira semelhante, Paula (2013, p. 6) reconhece as dificuldades conceituais e práticas da extensão e atribui principalmente ao seu caráter interdisciplinar, o que exige da comunidade acadêmica uma nova postura, pois:

[...] a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias. (*Ibid.*, p. 6).

Essa relação dos professores da universidade, com movimentos sociais, artistas de rua, acadêmicos, comunidades tradicionais e docentes da educação básica, reforça a concepção freireana, em que o conhecimento é fruto de uma relação educador-educando, por meio do compartilhamento dialógico de saber.

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é “o esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós a ‘educação como prática da liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. (FREIRE, 2017a, p. 104).

A situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscente (*Ibid.*, p. 104).” Para Buofleuer (2018, p. 240-241), a situação gnosiológica de Freire,

[...] sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação.

Como discutimos ao longo deste texto, o discurso neoliberal se reproduz também através da universidade e do saber, assim, entendemos que ações de extensão que apontam para um caminho a ser percorrido pela universidade em buscar de maior diálogo com a sociedade pode ser uma alternativa a esse discurso. Nesse sentido estamos de acordo com

Paula (2013, p. 18), “[...] trata-se, essencialmente, de ver a extensão universitária como uma cultura, como uma prática, como um compromisso, indispensáveis à plena realização da universidade como instrumento emancipatório”.

Para revelarmos como os projetos de extensão dos cursos de licenciatura articularam o diálogo entre os saberes, por meio das diretrizes das metodologias participativas, incluímos neste trabalho entrevistas dos coordenadores das ações, para compreendermos como esses processos se efetivaram na prática.

Com esse objetivo, foram feitos contatos com os/as docentes, responsáveis pelas ações selecionadas, que foram bem receptivos e se disponibilizaram em colaborar na pesquisa. Boni e Quaresma (2005, p. 76) lembram que “[...] quando existe certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar”.

Em uma perspectiva de compreender o desenvolvimento das ações de extensão, fizemos a transcrição e análise das entrevistas, destacando as partes dessas que interessam às discussões aqui apresentadas. Em relação à discussão de partes das entrevistas, conforme Duarte (2004, p. 218-219):

[...] Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações que não pode nem deve ser tomada como um todo. Do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa (QUEIROZ, 1988) e é isso que deverá ser objeto de leitura.

As entrevistas foram realizadas nos espaços da universidade. Todos foram informados sobre o objeto de pesquisa; objetivos; metodologia utilizada; uso das informações; critérios de seleção e sorteio dos projetos. Foi assinado o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) nas três entrevistas.

A partir da triangulação do nosso quadro teórico, dos documentos oficiais, dos projetos de extensão e das entrevistas com os docentes da pesquisa, surgiram as categorias de análise que, conforme Mota Neto (2011, p. 40):

[...] As categorias podem ser de três ordens: *categorias analíticas iniciais*, que são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo; *categorias analíticas emergentes*, que são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados; *categorias temáticas*, que se constituem em indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situações em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados.

Nesta pesquisa utilizaremos as categorias temáticas que emergiram na análise das entrevistas e do quadro teórico fundamentado em filiação decolonial, com a triangulação dos demais materiais coletados e analisados. Assim, na próxima seção, faremos a discussão das três categorias: “Síntese cultural”: transformação social pela colaboração; Tradução intercultural: contra o desperdício da experiência e Aprendizagem colaborativa entre autores e atores. Para o Duarte (2004, p. 222-223):

Cabe ao pesquisador atribuir sentido àquele mosaico [material empírico coletado/construído no trabalho de campo], tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa etc.” [...] Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica.

Durante o primeiro processo de das análises das entrevistas, surgiram algumas dúvidas sobre detalhes da metodologia e, com o propósito de captar melhor a metodologia utilizada nas ações que compõem esta pesquisa, foi necessário um segundo momento de entrevistas. Inspiradas por nossa curiosidade epistemológica e em nossa filiação acadêmica, na sequência, apresentaremos as análises das três entrevistas, organizadas pelas categorias acima mencionadas.

#### 4.3.1 “Síntese cultural”: transformação social pela colaboração

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estão expressas as preocupações da UFT, em relação a sua responsabilidade social, isto é:

A inclusão no âmbito econômico e cultural [...] perpassa pela preocupação em torná-la uma instituição inclusiva, com práticas que se voltam para a concretização da equidade social (de gênero e étnica) assim como cursos que pedagogicamente articulem o ensino, pesquisa e extensão, baseados pela interdisciplinaridade, com intuito do desenvolvimento sustentável da Amazônia. (PDI, 2016, p. 42).

Em uma perspectiva inclusiva, Freire (2017c, p. 247) destaca que na “síntese cultural” “(...) os atores se integram com os homens do povo, atores também, da ação que ambos exercem sobre o mundo”, e o autor continua:

[...] Na **síntese cultural**, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores. [...] Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. (...) A síntese cultural não nega as diferenças entre

uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra. (FREIRE, 2017c, p. 247- 249).

Para observar como essas considerações se efetivaram, no quadro 12 identificamos os protagonistas das ações de extensão pesquisadas.

Quadro 12: Participantes das ações pesquisadas

Nome da ação de extensão	Participantes da ação
Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico	Agentes da CPT, acadêmicos, camponeses do Quilombo Grotão, três docentes da universidade.
Projeto Grafite: arte democrática	Grafiteiros, acadêmicos, servidores técnico-administrativos e professores da universidade.
A Geografia do Tocantins em escola pública da zona rural do entorno de Araguaína Tocantins	Acadêmicos, estudantes da Educação Básica, professores das escolas rurais e de pequenas cidades, moradores de povoados, comunidades rurais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em uma perspectiva de “síntese cultural”, Brito (2018) afirmou que o projeto surgiu da necessidade de ultrapassar os muros da universidade e de seu cuidado em articular ensino, pesquisa e extensão:

Desde que entrei em 2009, na UFT de Araguaína, sempre tive o cuidado de andar com a pesquisa, ensino e extensão, [...] precisava com os alunos ultrapassar os muros da universidade; não podia fazer uma Geografia em sala de aula apenas, precisava transpor isso, porque os alunos precisavam conhecer um pouco mais, a experiência propriamente geográfica, aí foi quando eu fiz uma viagem das mais loucas que eu planejei. Fomos até Porto Alegre de ônibus [...] fui pensando que a universidade precisava transpor esses muros, que os alunos precisavam ir também [...] a outros lugares, discutir com outras universidades e aprender com outras realidades. A partir deste contexto comecei a pensar que também poderia articular a universidade junto ao entorno da cidade de Araguaína. [...] Em Darcinópolis comecei com a ideia de ir lá fazer um trabalho de campo, quando eu cheguei à comunidade, ela me apresenta uma demanda deles, eles precisavam de um planejamento e diagnóstico com viabilidade para uso sustentável e com o ecoturismo e para a agricultura familiar [...] estou tentando integrar outros cursos [...] um grupo que fosse fazer esse plano junto com essa comunidade. Então, a partir dessas ideias foi surgindo outra questão, que é: entrar nas comunidades com a UFT, aí pensei, o plano mais estratégico seria entrar nas comunidades a partir do ensino de Geografia do Tocantins, daí começamos a formar um projeto que seria para o Bico do Papagaio<sup>20</sup>, que é o projeto maior. A partir daí [...] levar a UFT de uma forma mais precisa, trazendo a importância do contexto regional da universidade, aí foi quando começamos as primeiras experiências [...] levamos para as escolas das comunidades do entorno de Araguaína, daí você leva a UFT para as escolas, e não

<sup>20</sup> Bico do Papagaio refere-se “à região situada no extremo norte do Estado, a região do Bico do Papagaio é uma área de transição entre a fauna e a flora do cerrado e da Amazônia. A região do Bico do Papagaio está localizada entre os rios Araguaia, a Oeste, e Tocantins, a Leste; fazendo fronteira entre o Estado do Pará, a Oeste, e Maranhão, a Leste”. Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia, Turismo e Cultura. Disponível em: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/bico-do-papagaio/>

ficam só as escolas, a comunidade vem também para nos ouvir. [...] Então o projeto surgiu daí.

Quando Brito (2018) cita que a comunidade apresentou sua demanda e isso o mobilizou para integrar outros cursos no projeto, reconhece que a extensão universitária, por sua vez, precisa fugir de seu caráter assistencialista e procurar discutir com seus interlocutores as soluções de seus problemas, evitando respostas prontas para serem aplicadas, desconsiderando a cultura local.

Conforme temos observado, para Hall (2016), a cultura nos permite partilhar valores, significados, conceitos, ideias e o senso de pertencimento, dentro dessa sociedade; tendo na linguagem um importante mecanismo para conduzirmos as práticas das significações da sociedade em que estamos inseridos. Para Hall (2016), a cultura não está apenas no plano mental, ela consegue influenciar nosso cotidiano e cria efeitos reais sobre nossas relações sociais, regulando nossa conduta em sociedade.

Assim, quando as universidades desenvolvem ações extensionistas hegemônicas, sem levar em consideração as características locais acaba por reforçar a “invasão cultural” (FREIRE, 2017b). Por outro lado, ao respeitar as características locais e suas culturas, é possível construir uma relação dialógica e horizontal, considerando que o conhecimento é construído pela troca de saberes. Nessa perspectiva, na experiência extensionista de Brito (2018):

Você consegue integrar a universidade as comunidades, você leva informação e conhecimento e ao mesmo tempo consegue trazer conhecimentos, porque tento integrar o seguinte: eu faço troca de saberes e conhecimentos, estou levando conhecimentos acadêmicos para dentro da comunidade e ao mesmo tempo [...], nós estamos trazendo conhecimentos para se discutir dentro da sala de aula, ou seja, novas experiências.

Para a docente Testa (2018), o projeto grafite surge da necessidade de interferir na paisagem do câmpus, como forma de identificação dos acadêmicos com a universidade, usando a linguagem da arte por meio do grafite.

[...] Percebi que faltava mais arte, algo que falasse mais próximo aos jovens que transitam pelo nosso câmpus e que transformasse e afetasse o espaço, de maneira que os jovens tivessem algo para eles se identificarem que também não está só dentro dos muros da universidade. Então, pensei no grafite, porque sendo arte urbana, ele está espalhado pela cidade pelos muros, pelas construções abandonadas, ou seja, o grafite tem uma linguagem jovem, urbana, uma linguagem de arte mais democrática. Inclusive o nome do projeto, “grafite: arte democrática”, veio pela consulta que eu fiz a um dos artistas, o Rodrigo, sugeriu. Nessa ideia de democratização no sentido não está só nas galerias de arte, dentro de espaços



fechados, mais que compõe espaços urbanos e que venha também dentro da nossa universidade, dando outra cara, compondo outro espaço para o jovem e para nos professores e técnicos, trazendo arte dentro da universidade.

Para Ramos Junior (2018), os movimentos sociais veem a universidade com certa desconfiança, por alguns fatores, dentre eles o envolvimento da gestão anterior como o agronegócio e em especial ter endossado o Matopiba<sup>21</sup>; também por projetos aprovados por docentes da UFT que chegam lá nas comunidades, com as ideias prontas. Apesar de entender que a universidade não tem que dialogar apenas com um lado, o que considera ponto principal são as hierarquias epistêmicas:

[...] talvez os nós do negócio [...], são as hierarquias epistêmicas, essas hierarquias raciais, regionais e geográficas. Temos esse problema, a grande maioria dos professores não são daqui, eles têm dificuldade enorme de se territorializar, essas pessoas acabam estabelecendo relações muito pontuais; as comunidades acabam entendendo essas relações como relações de instrumentalização, do tipo: quando precisam da gente vem aqui e depois não trazem nada. Eu ouvi isso de várias pessoas [...].

Esse trecho da entrevista de Ramos Júnior (2018) nos remete à discussão de Santos (2018), ao considerar a extensão um importante espaço de diálogo com a sociedade, e esse diálogo, nunca foi tão importante como hoje, momento em que algumas universidades públicas vivem ataques neoliberais, por tentarem integrar em sua cultura outras formas de conhecimentos não universitários. Para ele a universidade deve fazer uso de sua autonomia de forma contra-hegemônica e “transformar-se em uma **pluriversidade**”. Nas palavras do autor:

Há uma pluralidade enorme de conhecimentos fora da universidade: conhecimentos rurais, urbanos, populares, das mulheres. Por que a universidade nunca os levou em conta? Porque a universidade não se descolonizou. Seus conteúdos, suas ciências sociais, sua história, são colonialistas. Para se defender como bem público, a universidade deve fazer uma autocrítica profunda, contra si mesma. Deve deixar a ideia arrogante de que é a única fonte de conhecimento, abrir-se para dialogar com outros saberes. Precisamos criar **Epistemologias do Sul**. (SANTOS, 2018, n.p., grifo do autor).

Para Freire (2017 c) a síntese cultural implica uma conduta de ação na estrutura social de modo a superar a alienação, ou seja, uma construção que também é coletiva, visto que, a

---

<sup>21</sup> Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, o termo Matopiba “denomina a região formada pelo estado do Tocantins e partes dos estados do Maranhão, Piauí e Bahia”, ainda de acordo com a EMBRAPA a “Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e responde por grande parte da produção brasileira de grãos e fibras”. Fonte: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-matopiba/perguntas-e-respostas>.

libertação de mulheres e homens, acontece pelo desarmamento das forças opressoras.

[...] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (FREIRE, 2017c, p. 247).

Essa primeira categoria de análise revela a importância de projetos que se inspiram em metodologias participativas, como importantes instrumentos para uma extensão universitária dialógica, em busca de uma relação menos desigual entre os saberes acadêmicos e populares e a superação da colonialidade do saber.

Ressaltamos a importância da extensão dialógica em cursos de formação inicial de professores, confirmada na revisão de estudos que demonstrou a relevância da parceria universidade e sociedade na construção e na constituição da identidade docente, além da necessidade da exploração desse potencial nas licenciaturas. Freire faz a defesa enfática de que a condição de educador se constrói no processo, compreendendo que o inacabamento do ser torna um “saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 2017b, p. 57).

Os cursos de formação inicial de professores as licenciaturas precisam valorizar na formação acadêmica, do futuro professor, o reconhecimento de nossas diferenças culturais, isto é, as relações entre educação e cultura devem ser fortalecidas, para que os profissionais possam praticar a *síntese cultural* no cotidiano escolar. Ressaltamos mais uma vez, que se trata de uma universidade localizada na região norte do Brasil, e como tal se faz necessário que nossos futuros educadores reconheçam, em seu contexto, o ponto de partida. Em outras palavras, esses futuros educadores, em boa parte, são oriundos de pequenas cidades, de comunidades indígenas e quilombolas, da zona rural etc., fazendo-se necessário o reconhecimento dessas características em nossos estudantes, do contrário, enquanto universidade estaremos contribuindo para intensificar a *invasão cultural*.

#### **4.3.2 “Tradução intercultural”: contra o desperdício da experiência**

Para Santos (2002), existe experiência social em todo mundo de forma variada e rica que a ciência ocidental desperdiçou, a qual o autor denominou de “razão indolente” e só é possível combater esse desperdício da experiência propondo outro tipo de racionalidade, que:

[...] sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2002, p. 238).

O autor propõe a “razão cosmopolita”, como outro modelo possível, ancorado em três procedimentos sociológicos: “[...] a sociologia das ausências<sup>22</sup>, a sociologia das emergências<sup>23</sup> e o trabalho de tradução” (*Ibid.*, p. 239). É a partir deste último, apontado como uma das saídas pelo autor, que esta pesquisa procurou trazer contribuições. Pare ele, a tradução

[...] é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte hegemônica. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como realidades que se não se esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade. (SANTOS, 2002, p. 262).

Reconhecer como fontes de conhecimento as comunidades rurais, os artistas de rua, as escolas de Educação Básica, poderá levar a universidade a realizar o trabalho de “tradução intercultural” (SANTOS, 2010) que, além de contribuir para a efetividade de seu compromisso social pela extensão, poderá diminuir os impactos do colonialismo sobre os saberes. Nesse sentido, para Santos (2010), pela ecologia dos saberes é possível recuperar a imensa riqueza de experiência desperdiçadas, que tiveram:

[...] como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos séculos [...]. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia dos saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. (SANTOS, 2010, p. 61).

---

<sup>22</sup> Para Santos (2002, p. 246), a sociologia das ausências envolve “[...] a ampliação do mundo e a dilatação do presente [...]. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existiu é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

<sup>23</sup> Para Santos (2002, p. 254), a sociologia das emergências é “[...] contração do futuro [...]; consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado”.

Para o docente Brito (2018) os desafios da comunicação com as comunidades foram superados aos poucos, principalmente usando uma linguagem mais compreensível, colaborando também para mudanças pedagógicas dentro da sala de aula.

Quando passei de fato a me dedicar à extensão na Geografia do Tocantins, eu comecei a mudar muitas formas e jeitos de abordar os conteúdos, busquei novas alternativas de falar, de como trabalhar em sala de aula, muitas coisas que não dava importância, achava que era infantil demais para falar. Na realidade, grande parte de nossos alunos são de contextos rurais, cidades pequenas, povoados, eles vem para universidade e terminam levando choque de tanta teoria, alguns até desistem porque não conseguem se adaptar. A partir do momento que eu vou à comunidade e conheço melhor o contexto de lá eu posso melhor trabalhar com metodologias que estejam ao alcance deles, ou seja, tenho que dar um suporte para elevar o nível de conhecimento desses alunos (conhecimento teórico) [...].

Sobre isso, Santos (2011) destaca que a universidade deve estar comprometida com espaços institucionais que contribuam na recuperação de sua legitimidade social, considerando fundamental a “ecologia dos saberes”, isto é,

[...] uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre os saberes científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, providos de cultura não ocidentais (indígenas, de origem africanas, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 75-76).

Brito (2018) reconhece os saberes que seus acadêmicos de Geografia trazem para a UFT, ao afirmar:

[...] porque eles [acadêmicos] são possuidores de conhecimentos, imagine só dar aula de cerrado para um aluno de zona rural que tem conhecimento empírico do cerrado? [...] Acho que a universidade deve ir às comunidades para rever seus conhecimentos, mas também aprender novas formas e ao mesmo tempo levar para essas comunidades a possibilidade de entrar na universidade e alterar parte do que é o conhecimento dado, posto e dito como verdade.

Além disso, para o docente Brito (2018) as atividades de extensão dão suporte para suas aulas e pesquisas, pois através das mesmas é possível se reposicionar criando uma linguagem compreensível em outro contexto.

A extensão é o que me dá suporte para desenvolver minhas pesquisas e ministrar minhas aulas. Seria incompleto só dentro de uma sala de aula, a extensão me completa. A partir da extensão eu crio novas formas de ministrar aula, sempre repenso minhas aulas a partir da extensão, porque é o momento em aplico que estudo e trabalho em sala de aula em um contexto totalmente diferente, tenho que mudar minha forma de falar, mudar minha forma de abordar, tornar acessível para as comunidades que não tem o preparo teórico-metodológico da universidade, para que eles também entendam o contexto que eu quero falar pra eles.

Para Santos (2002, p. 267), o trabalho de tradução “[...] é, simultaneamente, um trabalho intelectual e político. Também é um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática”. Nesse sentido, acreditamos que para a universidade alcançar o trabalho de tradução será necessário que esteja comprometida com os atores sociais de seu território, e as ações de extensão de caráter participativo. Esse conjunto de ações pode apontar um caminho para essa possibilidade. Por enquanto, o que percebemos são ações mais isoladas, planejadas e desenvolvidas por alguns docentes que optam por projetos extensionistas que, verdadeiramente, partem do social e para ele retorna.

Nesse sentido do trabalho político, intercultural e intelectual, para o professor Ramos Junior (2018), com a presença de alunos e alunas de comunidades quilombolas, capoeiristas, indígenas e camponeses na universidade, surgiu à necessidade de repensar suas aulas:

Então... Esses sujeitos trazem outras demandas, eles trazem a demanda de outra universidade, eles acabam provocando a construção de uma universidade, assim..., me parece que eles me tencionam, vou dar um exemplo prático: [quando] eu falo de conquista da América com alunos indígenas em sala, é um negócio complicado. Então tive que mudar muito minha disciplina de América, para falar de conquista, porque era muito tranquilo falar de conquista enquanto não tinha alunos indígenas ou tinha um aluno, quando você tem quatro, cinco alunos indígenas que estão ouvindo aquilo, ou seja, uma história do ponto de vista eurocêntrico. É... Isso acabou me interpelando muito pessoalmente.

Para Chauí (2003b) a universidade é uma instituição social estabelecida a partir do reconhecimento público de sua vocação republicana, ou seja,

[...] uma *ação* social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. [...] Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora. (CHAUÍ, 2003b, p. 67-68)

Ramos Junior (2018) reconhece as dificuldades que a universidade enfrenta para se aproximar dos movimentos sociais, mas, para ele, isso pode ser facilitado por meio “[...]”

dessas associações, que pode ser a CPT, mas pode ser uma [Organização Não-Governamental] ONG [...]”. Assim, o objetivo do projeto de extensão NEUZA é:

[...] que a ecologia dos saberes aconteça, então, na ecologia dos saberes os níveis de hierarquias não são apenas epistêmicos, então assim, não é só entre o saber tradicional, saber acadêmico e saber técnico, ela tem que ser entre os sujeitos, ou os sujeitos trabalham de forma desierarquizada e se envolvem em trabalhar não hierarquizando; eles sabem que a gente não sabe mexer com enxada, [...] o NEUZA pretende continuar com esse tipo de participação, não sei se o nome seria esse, mas assim, nas experiências, no acompanhamento, na realização, em todo o trabalho do NEUZA a intenção é produzir ecologia dos saberes.

Sob essa mesma ótica, Ernani Fiori (2017, p. 26), ao prefaciar a obra “Pedagogia do Oprimido”, afirma que “nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘humaniza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura”. É a partir da pronuncia da palavra que homens e mulheres se humanizam; e a humanização é um processo histórico, cultural e social.

Ramos Júnior também ressalta a dificuldade de comunicação com os sujeitos em sua ação extensionista:

[...] Dificuldade de conseguir nos comunicar com a comunidade, fui eu que apresentei, fiquei tentando ao máximo falar o que era o projeto, mas eles olham para o Pedro [agente da CPT], aí o Pedro traduzia o que eu estava dizendo. Então foi uma dificuldade que eu tive e logo percebi que eles estavam com uma cara assim... Eles são desconfiados com a UFT, com a gente do mundo urbano, nós somos povos muito estranhos para eles, mas aí o Pedro, que trabalha com eles há muitos anos, traduzia. [...] isso do ponto de visto do professor, tem que dar o “braço a torcer”, porque a gente não sabe falar com as pessoas. Eu desde 2016, tenho esse projeto pessoal, [...] de aprender a falar com as pessoas, eu descobri que não sei falar nem com os alunos da graduação, nossa linguagem técnica, hermética. Eu acho que essa é a principal dificuldade da extensão. A gente fala em linguagem diferente das pessoas, [...] temos uma [linguagem] alienada da realidade.

Para Freire (2017a, p. 87), a comunicação busca reciprocidade, ou seja, o diálogo em busca da necessidade de que “[...] a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito”. Na situação descrita pelo professor Ramos Junior, segundo Freire, em ações com camponeses, poderia ser mais eficiente por meio do diálogo direto com os mesmos:

[...] Daí que as palestras sejam cada vez menos indicadas como método eficiente. Daí que o dialogo problematizador entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado. (FREIRE, 2017a, p.88).

Do ponto de vista prático, articular essa humanização nos projetos de extensão, ainda é um desafio no interior da UFT. Testa (2018) aponta as dificuldades de realizar o projeto, que além da falta de verbas específicas para os projetos e/ou ações de extensão, também há o comportamento conservador de alguns dentro da universidade:

É um processo árduo, a gente encontra entres, barreiras, porque tem gente [dentro da universidade] que não compreende esses processos coletivos e colaborativos, acha que tudo tem que vir de uma administração individual. Então, assim, é romper com mentalidades conservadoras [...] que não conseguem compreender o que se trata de um projeto/ação colaborativa e coletiva; que isso é uma forma de democratização, porque a gente não faz nada [...] de cima para baixo, a gente primeiro fez uma consulta com os alunos para ver se eles ansiavam, se tinham o desejo de ter esses grafites e essa arte urbana, esses trabalhos dentro da universidade.

Desse modo, ressaltamos que a UFT precisa estar atentas a esses entraves, apontados pela docente Testa (2018), aprimorando seu diálogo com outras culturas, respeitando e integrando os diferentes saberes, de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, barqueiros, camponeses etc., para construir uma nova racionalização, que fuja da hierarquização dos saberes. Santos (2002, p. 274) reforça a necessidade da “[...] ampliação dos campos de experiências [tornando] possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. Para o autor, será necessário esse trabalho de “tradução” criando uma “[...] constelação de saberes [...]”, que evitam o desperdício da experiência e promovam práticas de emancipação social.

Nesse processo de análise nos deparamos com os questionamentos: Será mesmo que alcançamos esse trabalho de “tradução”? Em que nível alcançamos? Que conceitos, procedimentos e atitudes ainda faltam ser aprimorados para que se efetive? Esta pesquisa apresenta alguns projetos que estão sendo construídos nessa perspectiva, ou seja, estamos em processo de construção de um trabalho de “tradução intercultural” (SANTOS, 2010), mas percebemos, através da revisão de estudos empreendida e desta pesquisa, que ainda não se trata de algo consolidado na academia.

### **4.3.3 Aprendizagem colaborativa entre autores e atores: a transformação social pela ação**

Para Freire (2017b) a educação reflete a estrutura de poder da sociedade e ele problematiza a estrutura social responsável pelas relações de poder, que para este funcione por meio da ação antidialógica, isto é, as relações educacionais são construídas na opressão,

por meio da educação bancária<sup>24</sup>, que naturaliza e transforma os homens em reprodutores dessa prática, como seres duais, entre opressor e oprimido. Assim, o autor evidencia as relações intrínsecas entre o poder e o conhecimento.

[...] É que, indiscutivelmente, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidade, são homens que estiveram sob a ‘sobredeterminação’ de uma cultura de dominação, que os constitui como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares, e a deformação, no fundo, seria a mesma, se não pior. (FREIRE, 2017b, p. 213).

Chauí (2001, p. 123) lembra que “a sociedade brasileira é uma sociedade autoritária, tecida por desigualdades profundas e gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais. Isso faz com que a vocação científica [da universidade] tenda a reforçar a exclusão social”.

Freire explica as várias formas de conquistas usadas pelos opressores, das mais repressivas às mais “adocicadas”, entre elas mitos criados com o objetivo de conquistar e manter sob controle os oprimidos. Além disso, utilizam-se da teoria da ação antidialógica, em que atuam os opressores, seja na conquista ou divisão para manter a opressão, seja na manipulação ou ainda na “invasão cultural”.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire denunciou a “invasão cultural” caracterizada como “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expressão” (FREIRE, 2017b, p. 205). O autor esclarece a dupla face da invasão cultural, seja como dominação ou como tática de dominação.

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à imaturidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades. [...] É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade. (FREIRE, 2017c, p. 206).

Ao analisar a entrevista de Ramos Junior (2018), ficaram evidentes suas críticas à “invasão cultural” narradas por membros de comunidades tradicionais que ele já teve contato.

---

<sup>24</sup> Freire (2017b, p. 80-81) define como “educação bancária” o ato de depositar as informações na mente do educando, considerado um ser passivo, ou seja, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-lo”.



Isso nos mobilizou a questioná-lo sobre os fundamentos que orientaram o seu projeto de extensão, o NEUZA. Ele considera que três camadas se destacaram: 1) a presença no interior da universidade ou a presença mais visível de comunidades que antes estavam menos visíveis; 2) o contato com pesquisadores no pós-doutorado que trabalhavam metodologias participativas; 3) sua experiência mais pessoal com a teoria da decolonialidade.

[...] Você tem outra camada, que é mais pessoal, pois durante o pós-doutorado acabei entrando em contato com metodologias participativas. Outra camada mais pessoal é a teoria da decolonialidade. [...] Quando o PPGcult abre, a gente começa a querer, até por uma demanda que surgiu muito com a presença da professora Kênia Costa, que já tinha uma experiência com o trabalho da diversidade[...]. Em 2016 apareceu um edital de agroecologia do CNPQ, mandei *e-mail* para o Felipe da CPT [Comissão Pastoral da Terra], como sempre mando para outras pessoas, mas muitas vezes não respondem. Ele respondeu que sim, já tínhamos feito uma conversa antes, ele já trabalhava com isso em outras comunidades. [...] Como eu já trabalhava desde o pós-doutorado com a decolonialidade e as epistemologias do sul, meu olhar já estava voltado pra isso, vi a chance de se materializar nesse projeto. [...] o projeto apareceu como uma oportunidade, demandas, por exemplo: fortalecimento da comunidade na terra, emprego para a juventude [...].

Para Brito (2018), o projeto provou mudanças para ele e para os acadêmicos, a partir da experiência com metodologias que possibilitem o diálogo com outros saberes:

[...] eu observei com os alunos, um primeiro momento, uma facilidade depois para dialogar com os próprios colegas, eles começam a ter uma abertura melhor para dialogar, eles começaram a entender que as comunidades também eram possuidoras de conhecimentos e saberes e que esses saberes de fato são necessários que a gente, de fato, possa construir novas formas de se pensar a sociedade tocantinense, é com eles que está parte dos saberes e dos conhecimentos. Então eles começaram a conseguir construir pontes que se entende que as comunidades também são possuidoras de conhecimentos, que são importantes para o desenvolvimento científico, para o debate da academia.[...] Aproximar os alunos e zona rural, mostrando que o contexto da universidade também é um contexto possível, ou seja, a universidade pública no Brasil ainda é acessível a todos, então o que a gente tem acessibilidade, que a universidade também está no contexto deles.

Observamos na narrativa de Brito que ele reconhece os saberes da comunidade como importantes, mas por que ainda nos deparamos com a discussão da hierarquização dos saberes, apresentada no capítulo anterior? Uma possível resposta gira em torno da palavra “poder”.

Para Foucault (1979), o poder está nas relações, não está em um único lugar e não tem centro unitário; além disso, também é produtivo, ou seja, produz saberes, “verdades” e novas relações de poder. Dessa forma, o saber moderno hierarquiza os saberes, por meio do discurso científico, “[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 1979, p.11), sendo que para o autor a verdade:

[...] não existe fora do poder ou sem poder [...]. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 10).

A universidade, como produtora de discursos científicos e de relações de poder, contribui para a hierarquização dos saberes, ao validar alguns e subalternizar outros. Foucault propõe problematizar os saberes subalternizados por meio de uma genealogia que, nas palavras do autor, caracteriza-se como:

[...] o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Essa genealogia deve combater a institucionalização do discurso científico, para libertação dos saberes através da “insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1979, p. 170). O discurso científico, do qual a universidade é sua legitimadora, determina a verdade e define o que pode ser ensinado ou não na formação do sujeito. Portanto, o paradigma educacional universitário se utiliza do discurso científico para desclassificar os saberes não acadêmicos.

Nesse sentido, Chauí (2001, p.120) critica a tentativa da universidade de esconder a relação saber e poder.

Por mais seletiva e excludente que seja que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social [...]. O que é angustiante é a universidade sempre esconder isso [...]. Ela periodicamente opera com eles, mas se recusa, em nome da suposta vocação científica aceitar aquilo que é a marca do Ocidente: a impossibilidade de separar conhecimento e poder.

Para Brandão (2017), é difícil saber ao certo quando aconteceu a divisão social do saber ao esclarecer que: “Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso ‘sábio e erudito’ que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um ‘saber do povo’” (BRANDÃO, 2017, p. 15). Ao invés disso, afirma o autor que “[...] houve primeiro um saber de todos”, sendo esse “[...] separado e interdito, tornou-se ‘sábio e erudito’; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por

oposição, estabelece como ‘popular’ o saber do consenso de onde se originou”. O autor continua argumentando que:

A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade.

A partir da problematização do sujeito em sociedade, seja com a identificação das estratégias de dominação e resistência produzidas nas relações de poder/saber; seja no sentido de aclaração das táticas de dominação, a universidade desenvolve um papel fundamental, isto é, **a inclusão social pela educação**, produzindo práticas libertadoras e emancipatórias que considerem a complexidade da sociedade evitando, assim, a institucionalização da exclusão dos indivíduos. Nessa perspectiva inclusiva, Testa (2018) explicou a gênese do projeto, *Grafite: arte democrática*:

Antes de realizar o grafite que foi feito de modo coletivo, colaborativo, aberto a todos que quisessem e tivessem interesse em participar, em conhecer a técnica do grafite. Nós fizemos pela manhã um encontro com esses artistas, teve até xilogravura, que é uma arte na madeira que depois passa um molde você tem um negativo que sai o trabalho. Então eles trouxeram alguns de seus trabalhos para expor e apresentar para os acadêmicos, professores e pessoas da comunidade que estavam aqui. O convite foi aberto a todos, aí nessa exposição eles falaram do processo de criação deles, e do que era o grafite, explicaram a técnica, de onde surgiu, como seguiu, então foi um momento muito especial para que envolvesse todos os participantes, foi uma prévia, foi um envolvimento para que lá no processo as pessoas já tivessem bem integradas e por dentro do [...] grafite de arte, de fazer uma coisa colaborativa. [...] a gente ofereceu pincéis, os rolos [...] então teve todo um momento de compartilhar esse processo de criação.

Segundo Testa (2018), o próprio título do projeto foi uma sugestão dos grafiteiros e que, da mesma forma, aconteceu a escolha dos desenhos, que foram decididos na hora das pinturas pelos artistas e os demais participantes. Assim, em conformidade com Arnstein (1969), a partir dos níveis em que ocorre a participação, destacamos que:

[...] o poder é de fato redistribuído através da negociação entre os cidadãos e os detentores do poder. Ambos os lados concordam em compartilhar o planejamento e as responsabilidades na tomada de decisão, através de estruturas como a política conjunta, conselhos, comitês de planejamento e mecanismos para resolver impasses. (ARNSTEIN, 1969, p. 221, tradução nossa).

Nesse processo de negociação entre os envolvidos no projeto, para a docente Testa (2018), as ações coletivas mudam o olhar em relação ao outro:

[...] eu acho que muda a visão dos participantes, mostrando que é possível você desenvolver alguma coisa diferente dentro da universidade de forma coletiva e colaborativa, eu acho que essa ideia do colaborativo é o que engrandece as nossas ações, porque uma coisa é você fazer uma ação individual, sozinha, outra coisa é você envolver um maior número de pessoas, e mostrar a elas possibilidades de ações coletivas, isso é muito transformador. [...] esses caminhos mudam nossas relações de sujeitos, a gente passa a olhar o outro mais de perto, passa a vivenciar juntamente com o outro, acho que isso faz o indevido crescer.

A afirmação de Testa (2018) nos aproxima dos escritos de Freire (2017b), ao afirmar que os homens são seres da práxis, por isso mesmo, diferente dos demais animais, não são determinados pela História, pois são seres de transformação. Assim, a verdadeira revolução só se dará pelo diálogo, transformando realidades que desumanizam os sujeitos. O autor alertou que seria ingenuidade acreditar que as elites opressoras estivessem comprometidas com uma educação libertadora e, para isso defendeu o diálogo como condição fundamental para libertação, sendo que esse “[...] encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2017b, p. 185). Nessa perspectiva, a educação universitária é um ato político, uma forma de intervenção no mundo.

O professor Ramos Júnior (2018), coordenador do projeto NEUZA, reconhece a importância das metodologias participativas para se fazer ensino, pesquisa, extensão e produção, nesse sentido:

[...] as metodologias qualitativas [ou participativas] possibilitam que a extensão se transforme em pesquisa [...], e que a extensão é modo de furar essas barreiras, da universidade se identificar com a população daqui, a população daqui se identificar com a universidade, é a extensão que vai fazer isso, as metodologias qualitativas ou participativas vão fazer com que a universidade cumpra seus três papéis, ensino, formação, a extensão mesma como formação e monte de outras coisas e vai virar pesquisa.

Corroborando nesse sentido, para Brandão (2018, p. 370):

A relação tradicional e padrão do tipo: sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares, deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de seus sentidos e saberes. Deve partir ainda da consciência de que é desde a interação entre os diferentes conhecimentos que de forma partilhável de compreensão da realidade poderá ser construída através do exercício de uma pesquisa participante. Os saberes científicos e os saberes populares articulam-se criticamente em um outro conhecimento solidariamente compartilhado, culturalmente inovador e socialmente transformador.

Na ação de extensão “Construindo Saberes: Agricultura Familiar e Movimento Agroecológico”, o caráter participativo deve ser observado a partir das características da comunidade local. Como nos lembrou o professor Ramos Junior (2019), nas comunidades

tradicionais no Brasil existe uma lógica interna de quem participa da ação, nesse sentido, segundo o professor, na atividade prática na comunidade Grotão (comunidade quilombola), a liderança da comunidade selecionou os demais membros que poderiam participar. Assim, os membros do NEUZA não interferiram nessa organização interna da comunidade.

[...] Pelo que eu entendi, da última vez foi assim, o Raimundo [liderança da comunidade] chamou eles, tipo assim: “[...] precisa fazer tal coisa aqui”. Inclusive, na última vez precisamos esperar ele chegar para iniciar o plantio [ou seja, sem a presença do Sr. Raimundo não seria possível iniciar a parte prática.]. [...]. Na verdade eu nem tinha pensado nisso, [...] ainda não tinha codificado na minha cabeça, mas é isso.

Na entrevista do docente Brito (2019), também aparecem características semelhantes, pois, o seu contato com as comunidades é feito por meio das lideranças locais, que se encarrega de organizar as reuniões com seu grupo de pesquisa e explica que “a liderança da comunidade é a pessoa que a gente contata lá, essa pessoa organiza o público [que participará da ação]”. Nesse sentido, Arnstein (1969, p. 21) lembra que “a parceria funciona melhor se existir uma efetiva organização popular na comunidade que mantenha as lideranças responsáveis em prestar contas de seus atos”.

No contexto das comunidades locais da região Norte do Tocantins, acreditamos que a problematização dos níveis de participação não pode ser pensada apenas do ponto de vista quantitativo, pois são diretamente construídas no âmbito social de cada grupo. A dimensão da participação deve ser qualitativa, pois, às vezes, um número pequeno está envolvido na ação, mas já é o suficiente para que sejam multiplicadores em seus contextos e garantam a perenidade da ação, mesmo ao final de um projeto de extensão institucionalizado.

Nas entrevistas dos docentes coordenadores dos projetos de extensão se evidenciam as possibilidades de transformação social pela ação da universidade, representada pelos projetos de extensão, em aproximar a universidade dos sujeitos sociais que, até então, não se viam encorajados a participar da vida universitária, as entrevistas dos docentes apontam direção parecida nesse sentido, para exemplificar, de acordo com Ramos Júnior (2019):

Acho que a extensão é esse lugar... Em outro projeto de extensão [coordenado por ele] vieram muitos alunos para a universidade ou gente que estava afastada e retornou, a extensão que vai dizer: a porta é essa. Essas ações que nós e outros professores têm feito, elas furam barreiras, esses estudantes estão vindo [...] se for contar em outros trabalhos anteriores, um grupo de três professores, desses trabalhos resultaram na vinda à universidade de umas trinta pessoas [entre graduandos e mestrandos]. Mesmo alunos que moram perto da universidade [...] não procuravam aqui para estudar, acredito que conseguimos dizer a eles que aqui era também lugar para eles.

O docente Brito (2019) lembra que sua ação de extensão motivou alguns alunos para cursar Geografia, do qual o docente é professor titular, além disso, ressalta a importância de as turmas entenderem a aplicabilidade dos conhecimentos acadêmicos:

[...] Muitos dessas comunidades, acredito que uns oito alunos, vieram para a universidade, acredito que seja uma forma de se levar o curso também. [...] Acho que mostra que o curso tem aplicação no planejamento e ensino da Geografia, a gente leva que há uma formação de professores que se está buscando; formar professores que possam atender esse contexto rural e regional. Acho que é um dos objetivos mostrar [...] os desafios contexto regional. Que esses jovens podem entrar na universidade, que podem concluir um curso superior, abrir novas portas de trabalho. Não levo só a Geografia do Tocantins para essas comunidades, levo a UFT como possibilidade.

Para a docente Testa (2018), o Projeto Grafite contribuiu para maior contato dos acadêmicos do câmpus com arte e, conseqüentemente, mudanças nas maneiras de enxergar as diferenças humanas.

A visitação do espaço grafite que ficou bem localizada. Todo mundo tira foto no espaço, agrega porque afeta o espaço e a relação do espaço com as pessoas, primeiramente porque muda da cara do Câmpus [universitário] porque você dá outra possibilidade das pessoas se sensibilizarem diante da arte, afeta o espaço, muda o olhar do acadêmico. Essa sensibilização para a arte já é uma mudança de paradigma, de postura, de olhar, você traz a arte para dentro da universidade, as pessoas querem estar presentes juntos da criação. Virou pesquisas também [outro professor está também pesquisando o assunto], estudos, artigos, os desdobramentos podem gerar outras coisas que até eu desconheço, podem ter surgido a partir dessas imagens do grafite, [...] dar oportunidade para o aluno de ter um olhar mais sensível voltado para arte.

Na ação coordenada por Brito (2018), o potencial de transformação social também pode ser observado quando uma comunidade convida seu grupo para fazer um parecer de como uma área, dentro assentamento, que poderia ser ocupado por atividades econômico-turísticas, por meio da criação de um parque turístico, na região conhecida como Vão do Canto Grande (região localizada entre Darcinópolis e Ananás- Tocantins, há 105 km de Araguaína). Nesse sentido, o grupo fez um mapeamento dessa região como ponto turístico, por meio de fotos, e foi discutido em duas escolas, uma no assentamento outra na cidade, e também na comunidade rural. As fotos da região foram apresentadas como parte de um contexto maior que foi a Geografia do Tocantins em sua diversidade de paisagem. Também aconteceu um diálogo entre GEGATO (Grupo de Estudos Geográficos da Amazônia e Tocantins - GEGATO) e a comunidade, em que foram discutidas alternativas.

Na reunião sobre o parque eles falaram: estamos precisando disso, vocês estão entendendo assim, mas o que é mesmo atrativo é do outro lado, não é aqui,

precisamos revisar o outro lado, foi quando falaram das cachoeiras. Quando você está em campo as coisas se adequam, não costumo levar para pesquisa perguntas pré-estabelecidas. [...] Nós estamos formatando a cartilha do Vão do Canto Grande, já foi uma via para a comunidade que retornou com correções na cartilha, colocando também o que eles queriam.

Streck (2016) lembra-se da necessidade da *praticabilidade do conhecimento*, tanto em pesquisas qualitativas como em metodologias participativas, isto é, quando o conhecimento gerado poder ser útil tanto para a comunidade científica como para a comunidade:

[...] Uso o termo praticabilidade para distinguir o conhecimento produzido na pesquisa participante tanto da pesquisa aplicada, que gera o conhecimento para, então, aplicar ou “transferir” para a prática, quanto de praticidade, que tem uma conotação de comodidade e adaptação. Praticabilidade refere-se à possibilidade de retroalimentar a prática no processo de pesquisa para, assim, gerar uma teoria mais coerente com a prática. [...] A pesquisa de que tratamos propõe-se a ser útil, não no sentido de um utilitarismo estreito, mas de contribuir tanto para o campo da prática, quanto para a comunidade científica. (STRECK, 2016, p. 544).

Conforme argumenta Brandão (2006, p. 13), “uma pesquisa é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”. Nesse sentido, Streck e Adams (2014, p. 50) nos lembram de que:

[...] o contexto da pesquisa não é uma instância fixa e inerte à espera da ação dos pesquisadores, mas é configurado no processo de pesquisa. A dinâmica investigativa vai identificando novos campos e outros nexos, que fazem com que o contexto se modifique constantemente, ora se ampliando, ora exigindo um olhar focado em detalhes.

O professor Ramos Junior (2019) faz uma análise crítica da ação extensionista coordenada por ele, pois do ponto de vista do plantio agroecológico os resultados foram mínimos, porém do ponto de vista qualitativo se evidencia ganhos interessantes, como a valorização dos saberes tradicionais. Nesse sentido, o professor acredita que tenha alcançado mais ganhos formativos.

Já tem resultados qualitativos muito interessantes, por exemplo: quando a gente tem uma quilombola dentro do grupo [NEUZA] e ela fica obrigada como parte da pesquisa dela a fazer o levantamento dos saberes tradicionais agrícolas da comunidade e ela começa a perguntar isso [dentro da comunidade], isso aproxima os jovens dos idosos, dessa tradição, que é sempre um problema nas comunidades; é sempre a reclamação de que os jovens estão abandonando [a comunidade], porque têm as facilidades que o mundo moderno traz. Então, você já tem uns resultados qualitativos muito interessantes, cria a ideia assim “ah agroecologia, nosso jeito de produzir tá certo”. Lógico que queremos resultados também práticos, nosso maior objetivo é a construção da comunidade prática: que é essa comunicação entre a universidade e comunidades. [...] Dentro da comunidade acadêmica o impacto também tem sido grande, já tem monografia sobre o quilombo, dissertação sobre

outra comunidade que a agroecologia está bem avançada. São ganhos, mas que eu chamaria de formativo.

Ramos Junior (2019) relata que houve dificuldades enfrentadas na realização da ação, desde problemas dentro do próprio grupo de trabalho até questões relacionadas ao tempo de realização dessas atividades de caráter participativo, e que não possível fazer ações emancipatórias em curto prazo.

Nas nossas mais doces esperanças de fazer participativo... nossas diplomacias todas, a gente não imaginava que ia enfrentar os problemas que a gente enfrentou. A gente sabia que ia ter dificuldades, mas a gente imaginava que seriam outras, não as que acabaram acontecendo. A gente está tentando ir para cá, mas as estruturas, as relações acabam levando a gente pra lá [outro lado], então... no limite esse trabalho de dois anos, se ele durar só dois anos, eu não sei o que ele vai deixar de duradouro para as comunidades. Não pode durar só dois anos, é pouco tempo, você tem que continuar, não tem nada de curto prazo. Você pode até publicar o livro sobre a comunidade, que a gente vai fazer, o mapa que já estamos fazendo, o Vinicius [docente de Geografia que participa do núcleo] está terminado, estamos pensando em comprar um *drone*<sup>25</sup> para melhorar o mapeamento. Então a gente pode fazer um monte de coisa, mas do ponto de vista da formação e da construção de uma comunidade agroecológica, isso é um trabalho de médio prazo. Então, o projeto de extensão ele não pode ser como algo que tenha claro e imediato, é um projeto de formação.

Para Streck (2006, p. 273), o método se insere no complexo movimento da teia da pesquisa, se assim não fosse, “[...] uma vez dominado determinado processo, teríamos a chave mágica para a realidade”. Pelo contrário, “o método vai se reconfigurando-se constantemente no diálogo com e entre os fatores. Na imagem de Mário Quintana, são os passos que fazem o caminho” (*ibidem*).

Os níveis de participação sistematizados por Arnstein (1969) contribuíram para percebermos o quanto avançamos em termo de participação nas ações de extensão, assim também, como nos forneceram elementos para refletirmos o quanto ainda precisamos avançar em termos de participação cidadã.

Para Brito (2019), dentre os desafios de realizar atividades de extensão está em conseguir atender as expectativas da comunidade externa, em fazer com que a universidade possa ser uma possibilidade real para essas comunidades, mas o docente compreende sua responsabilidade ao fazer essa aproximação:

Uma das grandes dificuldades que enfrentei foi dar a cara, na extensão você sai de área de segurança e ir para comunidade dar a cara, discutir com ela, muitas vezes você é cobrado. [...] muitas vezes a plano de necessidade da comunidade não

<sup>25</sup> Trata-se de um "Veículo Aéreo Não Tripulado" ou "Veículo Aéreo Remotamente Pilotado".



corresponde ao meu tempo da universidade, gera uma expectativa. A extensão tem essa dificuldade por gerar expectativa quando você leva a universidade [...] meu maior desafio é não levar frustrações [prometer coisas e não conseguir cumprir], levar possibilidades, procuro levar esperança.

Chauí (2001, 119) lembra que nas regiões Norte e Nordeste do Brasil a compatibilidade dessas vocações da universidade, na perspectiva científica, e da política tendem a serem mais presentes, uma vez que o Estado “[...] é quase a única força econômica, social e política existentes [...]”. Porém, alerta que quando a iniciativa parte do Estado e não da universidade a partir de:

[...] um projeto interno a própria universidade, isto é, não por uma decisão que a universidade tome explicitamente, a percepção da relação entre as duas vocações tende a diluir-se, aparecendo como ação fortuita do Estado ou como carreira individual e pessoal de alguns quadros universitários. (*Op. Cit.*, p. 119).

Como argumentamos no segundo capítulo, a UFT é uma das poucas universidades públicas do estado do Tocantins, que está localizada na região norte do Brasil, como tal tem grande oportunidade de promover essa articulação. Nesse sentido, entendemos que os projetos institucionais e as ações extensionistas universitárias serão mais pertinentes e relevantes à sociedade quando amparadas por metodologias que efetivem a participação de todos os envolvidos no processo de forma horizontal, visando uma ação educativa para a prática da liberdade. Esse comprometimento no/com o processo extensionista deve ser de todos que compõe a universidade, comprometidos com a sua função social.

Do ponto de vista das análises dos oito níveis da “escada de participação cidadã”, Arnstein (1969) considera que só existe participação efetiva se houver (re)distribuição do poder, ou seja, sem o poder para influenciar nas decisões, o ritual da participação se dá no vazio frustrante, em que o benefício acontece só para uma das partes envolvidas. A autora apresenta uma ilustração (Figura 3) de um cartaz feito por um estudante francês, com os dizeres: “eu participo; tu participas; ele participa; nós participamos; vós participais... Eles lucram” (tradução nossa). Em outras palavras, o cartaz representa a ideia de que, às vezes, trata-se de uma “participação vazia”, pois a comunidade é ouvida, mas apenas alguns se

beneficiam.



*French Student Poster. In English, I participate;  
you participate; he participates; we participate;  
you participate . . . They profit.*

Figura 3: Pôster de estudante Francês. Fonte: Arnstein (1969, p. 216).

A partir das entrevistas analisadas, percebemos que os docentes coordenadores dos projetos selecionados para esta pesquisa, apresentam uma postura de respeito aos saberes “não-acadêmicos” e que valorizam essa dimensão da universidade. Esses profissionais dimensionam como esses projetos foram importantes para sua atividade como docentes e suas mudanças de postura na sala de aula, também na contribuição da formação dos acadêmicos.

Portanto, a partir da aprendizagem colaborativa entre autores e atores; do reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências; pela problematização da colonialidade do saber, a universidade ampliará o processo de construção de conhecimentos relevantes socialmente, reconhecendo a participação dos sujeitos sociais, que estão fora da academia, não apenas como receptores dos conhecimentos, mas também no processo de sua construção.

Brandão (2018, p. 369) lembra que a “pesquisa participante aspira transformar pessoas que aprendem a se unir para transformarem juntas a sociedade em que vivem”, dessa forma, esse exercício de “partilha do saber” só é possível no diálogo problematizador. Acreditamos que sua base está na educação problematizadora, defendida por Freire, isto é, no diálogo, em

que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2017c, p. 89).

As ações de extensão de cunho participativo podem ser importantes alternativas para a formação de novos educadores, para que esses possam experimentar a prática de uma educação contextualizada, problematizadora, portanto humanista e libertadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, em que empreendemos um estudo sobre a universidade pública e seu compromisso social, pelas ações de extensão, acreditamos na necessidade de discutir o seu modelo fundante, que se concretiza como saber válido e subalterniza os demais, o que implica, também, em reconhecer as relações entre poder e saber. A partir do olhar de diferentes áreas do conhecimento, buscamos ampliar o debate sobre a universidade pública, como espaço de interação, encontro e socialização de conhecimentos, no sentido de tentar superar a colonialidade do saber.

A minha história de vida e opção profissional me faz, cada vez mais, valorizar o papel da universidade pública na promoção da inclusão social, por meio da educação, apontando para criação de novas territorialidades que permitam um olhar mais amplo e plural para relação homem-mundo. Não se trata de defender apenas a aproximação do conhecimento produzido no âmbito da universidade com a sociedade, mas, efetivamente, de que a sociedade é também fonte original de conhecimento e co-produtora de saberes necessários para a convivência humana.

O conceito de extensão, presente na obra de Paulo Freire, foi um fator de estímulo que me fez indagar: as ações extensionistas podem promover uma relação dialógica e horizontal com a sociedade? As leituras de seus textos foram momentos de intensa emoção, seja pelo encontro comigo mesma, pois pude me reconhecer como alguém em que a educação de fato representou a prática da liberdade e transformação; seja por desnudar o que parecia óbvio, mas não tão claro, antes de realizar as leituras e reflexões sobre suas obras. Nesta pesquisa pude perceber que essas ações podem se concretizar na materialização do espaço de diálogo e transformação tanto para a universidade como para a sociedade, além de recuperação da legitimidade social da universidade. Assim, a densidade de seus escritos reforçou em mim a necessidade de continuar acreditando e sonhando.

No movimento desta pesquisa o contato com metodologias participativas nos abriu a percepção para um caminho viável na construção de novos espaços de diálogo, pensando que homens e mulheres são seres de relação e que a aprendizagem acontece nesse espaço de inter-relação. Também foi enriquecedor o contato com os docentes, interlocutores desta pesquisa, que contribuíram para que ela alcançasse o percurso que ganhou, no sentido de nos possibilitar perceber nuances que apenas a análise documental não daria a esta pesquisa.

Nessa perspectiva, as metodologias participativas demonstraram ser esse espaço democrático, que possibilita a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, promovendo assim, mediações horizontais e colaborativas entre os saberes.

Concluimos que, apesar dos desafios para se efetivar, na prática, como uma política da universidade, a extensão universitária se moveu ao longo desse caminho por movimentos descontínuos, além disso, percebemos que o conceito de extensão defendido por Freire influenciou e influencia muito as propostas de extensão nas universidades públicas brasileiras. Porém, apesar do espaço institucional e de algumas práticas por parte de alguns docentes, a extensão ainda tem dificuldade de se efetivar de forma participativa e emancipatória, o que nos leva a definir esse novo momento da extensão universitária no Brasil, como um processo em construção, para uma extensão dialógica e comprometida com as culturas locais.

A presente pesquisa me possibilitou compreender como ainda devemos nos esforçar para conseguir de fato uma *tradução intercultural*, reconhecendo o quanto a universidade ainda desperdiça oportunidades de participar da busca de soluções para problemas que ficam apenas no nível teórico. Após esta pesquisa, acreditamos que sem o reconhecimento do seu contexto, como ponto de partida, não será possível anunciar as soluções para esses desafios. Nesse sentido, entendemos que um dos caminhos é o diálogo interdisciplinar que pode contribuir para superar os desafios de realizar essa importante tarefa que a universidade se propõe e consolidar essas práticas, como ações de forma emancipatória, considerando a multidimensionalidade e a complexidade na abordagem dos problemas sociais,

Verificamos também que, para muitos docentes, a lógica do conceito de extensão universitária, ainda não é bem compreendida, quando observamos que muitos projetos cadastrados no SIGProj são de interesse explicitamente de acadêmicos, mas que são cadastradas como ações extensão, que implicaria a participação da comunidade externa à universidade também.

Tenho a convicção de que o campo extensionista tem grandes contribuições a dar, principalmente, ao passo que a universidade se reconhecer como parte da solução para a inclusão, por meio da educação, ou seja, após esta pesquisa, eu a considero como um caminho que leve a mudanças no paradigma do saber acadêmico e no reposicionamento dos docentes frente à realidade local e ao “outro”, deixando de ser apenas a terceira dimensão da universidade, na maioria das vezes considerada como mero complemento, um apêndice.

Ressaltamos a necessidade da valorização das atividades de extensão, que também passa pela maior valorização do trabalho extensionista, pois o contato com a realidade local e regional demanda tempo, responsabilidade e dedicação. Deixo registrada a sugestão de uma maior pontuação na progressão dos docentes, o que poderá encorajá-los a realizar esse tipo de trabalho. A extensão universitária pode se efetivar como uma cultura criadora, como uma prática, com um importante papel na transformação e luta pela redução das desigualdades sociais e, principalmente, como tentativa da universidade pública cumprir seu compromisso social, com a emancipação das classes populares.

A possibilidade do diálogo cultural da universidade com a sociedade encontra muitos entraves e desafios, porém se mostra capaz de realizar uma educação humanista-libertadora, incluindo os acadêmicos, docentes e comunidade. A partir da lógica freireana da denúncia, mas principalmente do anúncio de caminhos e soluções, esta pesquisa mostrou que a efetividade desses diálogos, no trabalho de extensão, pode ser transformadora para a sociedade e principalmente para a universidade, como criadoras de novos conhecimentos técnicos, científicos, populares, políticos e interculturais. Ao pesquisar a história da extensão universitária no Brasil, podemos evidenciar o momento atual como um momento novo, em que as instituições estão mais implicadas no processo, assim como, uma tentativa, por parte de alguns docentes, de desenvolver ações com metodologias de cunho participativo, com maior aproximação da pesquisa participante, orientadas por epistemologias decoloniais, em busca da emancipação dos sujeitos e seus grupos, como um exercício do potencial transformador da universidade *para e com* a sociedade.

Esperamos que esta dissertação contribua para que mais educadoras e educadores se comprometam com a extensão universitária participativa e contextualizada com o seu território, bem como na busca de soluções aos problemas locais, de forma emancipatória. A extensão é um canal privilegiado para se ouvir a sociedade e deveria ser por definição, participativa, justamente por ser um espaço que permite romper o isolamento e a fragmentação das disciplinas curriculares, ou seja, um campo aberto para se trabalhar temas transversais como política, saúde, desenvolvimento sustentável, agroecologia, arte, direitos humanos, economia solidária, esporte, cultura, território etc.

Por inúmeros motivos, se não for possível que as ações surjam das demandas das comunidades – o que seria ideal na caracterização das metodologias participativas –, espera-se que as ações propostas possam encorajar a sociedade a ver a universidade como parte da solução, isto é, reconhecer que por meio da integração dos docentes, estudantes e comunidade

haja a superação de possíveis preconceitos, em busca de (re)construir nossos olhares, conceitos, práticas e atitudes frente ao diferente. Nas ações de extensão pesquisadas, a partir dessa prática criadora, foi possível que sujeitos visualizassem a universidade como algo mais próximo e possível. Ficou evidente que, apenas se nos aproximarmos da comunidade, poderemos conhecer, de fato, quais são suas ideias, preocupações, interesses e demandas, pontos de partida para a proposição de ações extensionistas.

Ao analisar as categorias, *“Síntese cultural”*: *transformação social pela colaboração*; *“Tradução intercultural”*: *contra o desperdício da experiência*; e *Aprendizagem colaborativa entre autores e atores: a transformação social pela ação*, compreendemos como é complexo o compromisso social da universidade. Em um cenário de desmantelamento das instituições públicas de ensino, acentua-se a necessidade de a universidade cumprir com seu papel histórico, ou seja, de se colocar na defesa da democracia e dos excluídos.

A pesquisa revelou que, apesar dos desafios de comunicação entre a universidade e sociedade, esse é um caminho possível e necessário no contexto atual. Portanto, visando contribuir na ampliação desta discussão, reforçamos alguns aspectos fundamentais que emergiram nesta pesquisa:

- **Extensão participativa**: necessidade de reformular a extensão, a partir das metodologias participativas, visando atender ao compromisso social da universidade na transformação social.
- **Importância da extensão nas licenciaturas**: os cursos de licenciaturas precisam envolver seus estudantes em atividades de extensão, garantindo a circularidade desses conhecimentos produzidos, com vistas à formação de professores, no âmbito de uma educação libertadora e emancipadora.
- **Necessidade de contrapor o discurso neoliberal**: promovendo o efetivo retorno social do investimento público na universidade, poderemos demonstrar a necessidade do Estado reconhecer a educação como investimento e não despesa.
- **A sociedade como fonte de conhecimento**: o conhecimento é sempre gerado na interação homem-mundo. Por isso, reconhecer a pluralidade de saberes fora da universidade permitirá ampliar as soluções para os problemas sociais e fomentará a geração de novos conhecimentos, apoiados na integração dos saberes popular e científico.
- **A importância da extensão universitária no cenário atual**: a comunicação da universidade com os atores sociais de seu território, materializado por meio da

extensão, como forma de visibilizar suas ações e construir novas alternativas para a superação da construção de conhecimentos hegemônicos.

Almejo que esta pesquisa possa ser socializada no câmpus de Araguaína, e em outros *campi* da UFT, para que possamos construir novas práxis extensionistas. Acreditamos no papel transformador da educação e na formação de profissionais capazes de conhecer seu contexto histórico, político, cultural e, principalmente, reconhecer que as disciplinas acadêmicas, que dividem o conhecimento por áreas, individualmente, não dão conta da nossa complexa realidade.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.53-60, mai. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder Of Citizen Participation. **Journal of the American Planning Association**, 35: 4, 216, (1969). Disponível em: <https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**. Santa Catarina, Vol. 2, p. 68-80. n. 1 (3), 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 08 out. 2018.

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiológico (situação). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 240-241.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular**. 1ª edição *eBook*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

\_\_\_\_\_.; STRECK Danilo R. (Organizadores). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Participante/ investigação-ação-participativa. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 369-371.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. 437 p. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº **19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE /CES Nº: 608/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>

\_\_\_\_\_. Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj). Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.350/18 MEC/CNE/CES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 06 jan. 2019.

CALDEIRA, Janaina Soler. **Um estudo sobre o pensamento algébrico em uma comunidade de formação de professores de Matemática**. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003a, n. 24, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SESU/MEC. A universidade na encruzilhada. **Seminário Universidade: por que e como reformar?** UNESCO: Brasília, 2003b, p. 67-76. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CHRISTOFOLETTI, André Luís Messetti. **Extensão Universitária: concepções, regulamentação e potencialidades na formação de professores na UFSCar Sorocaba**. Orientador Prof. Dr. Fabricio do Nascimento. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos- Câmpus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba. 2004, n. 24, p. 213-225. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 20 out. 2018

ESCOBAR, Arturo. O lugar e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Colección Sur Sur, Clacso, 2005. p. 63-64.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3ª reimpressão, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 374 p. Tradução de: Les damnés de la terre.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio à edição de 1967. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização Roberto Machado. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 18ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_; SHOR Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/medo-e-ousadia.pdf/view>. Acesso em: 23 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superiores Brasileiras – FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acesso em: 20 jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa Qualitativa: superando o tecnicismo e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, volume, Itajaí, v.3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. 175 p.

GRACIANI, Maria Stela. Extensão. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GUTBERLET, J. ; PONTUSCHKA, N. N. Pesquisa qualitativa sobre consumo: experiências interdisciplinares. **Olhar do professor**. Ponta Grossa, v.13i2.0001: 217-224, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3226/2366>. Acesso em: 11 set. 2017.

HAESBAERT, Rogério Costa. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

\_\_\_\_\_. Territórios e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Niterói, v. 9, p. 1-28, nº 17, 2007. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/213/205>

HALL, Stuart. **Cultura e representações**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, 260 p.

HARBI, Mohammed. Posfácio à edição de 2002. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3ª reimpressão, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 374 p. Tradução de: Les damnés de la terre.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávila *et al.* **Universidade, território e transformação social**: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento. Tradução Lucas Antônio de Carvalho Cyrino. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. Tradução de: Universidad, territorio y transformación social: reflexiones em torno a procesos de aprendizaje em movimento.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 13 out. 2018.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Colección Sur Sur, Clacso, 2005.

MACEDO, Valéria Garcia de. **Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA**: percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade. Orientadora Profª. Dra. Renata Meira Veras, e co-orientada pelo prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MELO NETO, José Francisco *et al.*, **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA** - diálogos populares. 2002. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf> . Acesso em: jan./2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

MOTA NETO, João Colares Da. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba, CRV, 2016.

NOZAKI, Joice Mayumi. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em educação física**. Orientadora Profª. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.) *et al.* **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/relex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_extens%C3%A3o\\_livro\\_8.pdf](https://www.ufmg.br/proex/relex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o_livro_8.pdf). Acesso em 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013 b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/viewFile/7/8>. Acesso em 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de. **Utilização de espaços não formais de educação como estratégia para a promoção de aprendizagens significativas sobre evolução biológica**. Orientadora Profª. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)-Universidade de Brasília, Brasília 2011.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Os saberes da mediação humana em centros de ciências: contribuições à formação inicial de professores**. Orientadora Profa. Dra. Denise de Freitas. 2009. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <http://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitriahistriaconceitoepropostas1.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 476-478.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu.v.10, p.9-40. n. 1, 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**. Porto Alegre, v.1, n. 1, p. 3-15 março, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em 24 abr. 2018.

RAMOS JÚNIOR, Dernival V. Agroecologia e ecologia dos saberes: análise de uma experiência de formação a partir da parceria entre comunidade tradicional universidade, 2019. No prelo

ROMÃO, Eustáquio José. Neoliberalismo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 339-342.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa Santos destrincha o assédio neoliberal às universidades. [Entrevista concedida] Javier Lorca. **Revista IHU ON-LINE**, São Leopoldo- RS, 16 Junho 2018.

\_\_\_\_\_; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Porto Alegre, v.1, p. 1-15. n. 1, julho, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 10 out. 2017.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

SHELLIN, Fabiane de Oliveira. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física**: contribuições e contradições. Orientadora Profª.Dra. Elizara Carolina Marin. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

STRECK, Danilo R. Angicos. 2018b. . *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 45-46.

\_\_\_\_\_; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

\_\_\_\_\_. “Enquanto houver dominação e exclusão vão continuar surgindo pedagogias dos oprimidos”. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. IHU On-Line, RS, n. 529, out. 2018.

\_\_\_\_\_. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interfaces**. 2016, vol. 20 n. 58, p. 537-547. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016005005101&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016005005101&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2018

\_\_\_\_\_. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In*: BRANDÃO; STRECK Danilo R. (Organizadores). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

\_\_\_\_\_. ; ADAMS Telmo. **Pesquisa Participante, emancipação e (des) colonialidade**. 1ª ed. Curitiba- PR: CRV, 2014.

\_\_\_\_\_. Rigor/Rigorousidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 419-420.

Universidade Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex)**.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 08 de 14 de março de 2018. Dispõe sobre o Regulamento das Ações de Extensão da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em:

[https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/oVqwXL41TO64dmrhpj1fBg/content/08-2018%20-%20Regulamento%20A%C3%A7%C3%B5es%20de%20Extens%C3%A3o%20da%20UFT%20\(Revoga%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consepe%20n%C2%BA%2015-2017\).pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/oVqwXL41TO64dmrhpj1fBg/content/08-2018%20-%20Regulamento%20A%C3%A7%C3%B5es%20de%20Extens%C3%A3o%20da%20UFT%20(Revoga%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consepe%20n%C2%BA%2015-2017).pdf). Acesso em: 02 out. 2018.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Primera edición. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

BRITO, Eliseu Pereira de . Entrevista sobre a experiência dos projetos de extensão, realizada em 22 de outubro de 2018, por Ianed da Luz Sousa. Segunda entrevista em 2 de abril de 2019.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Entrevista sobre a experiência dos projetos de extensão, realizada em 11 de outubro de 2018, por Ianed da Luz Sousa. Segunda entrevista em 1 de abril de 2019.

TESTA, Eliane Cristina. Entrevista sobre a experiência dos projetos de extensão, realizada em 23 de outubro de 2018, por Ianed da Luz Sousa.



## Apêndice A: Ações de extensão com características de metodologias participativas

Quadro 13: Dados das ações por ordem alfabética de cursos de graduação

Nome do projeto	Curso de Licenciatura	Nome do coordenador	Público-alvo/ modalidade	Resumo	Início e término/ Situação
Feira de Ciências do Estado do Tocantins	Biologia	Gecilane Ferreira	Professores e Alunos da Educação Básica/Projeto	O presente Projeto tem como principal objetivo colaborar para a melhoria do ensino de Ciências Naturais, no nível Fundamental e Médio da rede de ensino da Educação Básica, por meio da introdução de uma prática de pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia. A proposta tem como tema central a realização da II Feira de Ciências do Estado do Tocantins, tendo como tema central: Pesquisa na Educação Básica: caminhos e perspectivas. O evento terá em sua programação momentos de reflexão sobre o que é e como fazer ciências. Tem por objetivo selecionar os 10 melhores trabalhos de pesquisa realizados por alunos da Educação Básica, na área de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) podendo os trabalhos ter um caráter interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Os trabalhos serão apresentados sob forma de painel por dois alunos tendo um professor orientador.	06/12/2013 a 07/12/2013/  Atividade em andamento
Desenvolvimento de <i>blog</i> aplicado ao Ensino de Física	Física	Érica Cupertino Gomes	Estudantes da Educação Básica (redes Municipal, Estadual e Federal no entorno do UFT)/Projeto	Este projeto de extensão apresenta um <i>blog</i> como ferramenta de auxílio ao ensino de Física no Ensino Médio e como ferramenta para despertar a curiosidade científica no Ensino Fundamental. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes da educação básica (redes municipal, estadual e federal no entorno do UFT) o acesso a ambientes virtuais que incentivam a curiosidade sobre fenômenos físicos voltados ao cotidiano, numa linguagem acessível ao aluno.	17/08/2015 a 20/12/2015  Atividade com relatório final
Araguaína em Foco: participação e direito à cidade	Geografia	Antônia Marcia Duarte Queiroz	Docentes, Representantes de bairro e comunidade em geral.	Este Seminário pretende fomentar o debate sobre Cidade e meio ambiente na perspectiva interdisciplinar e aproximar a universidade, comunidade, Poder público, agentes e atores envolvidos com a discussão sobre “cidades” na busca da aplicabilidade e da efetividade ao direito à cidade. Pretendemos agregar ao Seminário o Projeto 'Nós Propomos' - Educação à democracia participativa e criar ações integrativas não institucionais, para promover um amplo debate sobre o direito à cidade. Dividimos o Seminário em eixos estruturais: regularização fundiária urbana e a segregação socioespacial; planejamento urbano; plano diretor, políticas públicas, meio ambiente e sociedade; e participação social e a	08/06/2017 a 09/06/2017  Atividade com relatório final

				democracia direta. Justifica-se, a propositura deste Seminário em razão do estado da arte mostrar movimentos em várias áreas do conhecimento que avançaram e aprofundaram o debate acerca do direito à cidade, porém no Brasil isto ocorreu com maior visibilidade, nos campos institucional e normativo, somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, fato que instiga novas incursões exploratórias, acadêmicas e empíricas, levando-se em conta o saber popular.	
I Colóquio Paulo Freire: Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	História	Rosária Helena Ruiz Nakashima	Acadêmicos e docentes das licenciaturas: Química, Física, Biologia, Matemática, Letras, Geografia e História. Professores e demais profissionais do ensino superior e educação básica das redes pública e privada. Comunidade interessada no tema.	A partir do Colóquio, pretende-se construir um espaço privilegiado de troca de experiências, de apresentação de estudos e pesquisas com referencial no pensamento de Paulo Freire, que propiciam a construção de novos saberes, articulados à educação amazônica.	08/04/2017 a 09/05/2017
A Educação Escolar Indígena na perspectiva bilíngue e intercultural: uma contribuição para a manutenção da cultura e língua do povo Krahô	Letras	Francisco Edviges Albuquerque	Lideranças, serviços gerais (indígenas), diretor, cacique e os professores indígenas Krahô, alunos bolsistas do Campus/Araguaína graduação e mestrado /projeto	Este Projeto faz parte uma investigação observacional e qualitativa, com base nas pesquisas sociolinguística e vem sendo executado na escola da aldeia Krahô de Manoel Alves, de forma alternada, em suas várias etapas, tendo como objetivo contribuir para a manutenção da língua materna, para o resgate dos mitos Krahô e de alguns aspectos culturais, que, atualmente, não estão mais sendo contados pelos mais velhos e praticados pelos mais novos, mas que fazem parte da cultura desse povo. O Projeto tem como meta contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos indígenas Krahô possuem em relação às práticas pedagógicas de Alfabetização em Língua Materna, à escrita ortográfica indígena, bem como na elaboração e organização do material didático, com a participação efetiva dos próprios professores indígenas, para ser utilizado como suporte didático/pedagógico em suas aulas de Língua Materna, Arte e Cultura, Religião, Educação Física e História Indígena, visto que a elaboração e organização desse material irão contribuir significativamente para a revitalização, manutenção da língua e da cultura dos Krahô, assim, como contribuir para o resgate, registro das cantigas de Pêp Carák, uma vez que essas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas levam em	01/08/2016 a 30/06/2017  Atividade com relatório final

				consideração aos aspectos históricos, socioculturais e linguísticos desse povo, e, conseqüentemente, contribuir para a condução de uma educação de qualidade, específica, intercultural, bilíngue e diferenciada	
Apoio em ações na Escola Pública	Matemática	André Luiz Ortiz da Silva	Estudantes de Licenciatura em Matemática, alunos e professores do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.	[...] auxiliar na realização de ações relacionadas a disciplina de Matemática no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes situado na cidade de Araguaína - Tocantins. Com esse projeto os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Araguaína da UFT serão inseridos no ambiente escolar e poderão participar do planejamento e da execução de atividades, das quais, dentre as ações a serem desenvolvidas está programada a realização de oficinas na Semana de Matemática do Colégio supracitado. Assim tais ações visando sanar possíveis dificuldades dos alunos da Educação Básica, a partir do uso de metodologias de ensino variadas.	23/04/2018 a 23/06/2018 Atividade em andamento
Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos Valorizando os Saberes Locais: contribuições para a formação continuada de professores indígenas Xerente	Matemática	Elisângela Aparecida Pereira de Melo	Professores e Técnicos Administrativos da UFT, Campus Universitário de Araguaína; Acadêmicos Indígenas; Bolsistas Vinculados ou não ao Programa PROEXT 2014, Petianos do Grupo PET Conexões de Saberes para Estudantes Indígenas, Professores e alunos e Comunidade Indígena e, demais pessoas interessadas na temática 'Educação Escolar Indígena/Programa	O presente Programa consiste em produção de materiais didáticos e paradidáticos a partir das questões fundamentais e essenciais para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, por meio da valorização dos saberes locais dos membros pertencentes à comunidade em questão. Essa ação objetiva também contribuir com a formação continuada dos professores da etnia Xerente e a melhoria do processo de ensino, aprendizagem e a valorização da cultura. A metodologia adotada será na perspectiva da pesquisa-ação, consoantes a Lei nº 11 6452008, RECNEI (2005), PDI (2001-2015) e os Projetos Políticos de Cursos da UFT. O Programa é interdisciplinar atendendo a conjectura da atual educação escolar indígena, sendo intercultural, específica e diferenciada, perpassando pelas áreas do conhecimento acadêmico da Geografia, da Biologia, da Matemática, da Pedagogia, da História, das Letras, das Artes e dos Estudos Literários e de outras que poderão ser acrescidas no decorrer do Programa. Espera-se com isso, fortalecer as ações de extensões na proposição de novos projetos a partir deste, conforme sugeri os PPC's dos cursos envolvidos, da educação indígena no Estado do Tocantins, o 'Sistema de Cotas', da UFT, o 'Instituto de Educação Indígena' (fase de implantação) da Universidade, as escolas e as comunidades indígenas por meio das trocas de experiências e conhecimentos advindos dos mais diferentes espaços de aprendizagens inseridos na Amazônia Legal.	01/01/2014 a 31/12/2014/ Em andamento
Ações	Química	José Expedito	Estudantes da rede	[...] a expectativa de auxiliar no ensino	01/04/2013 a 30/12/2013

Construtivas do Conhecimento Químico nas Escolas Públicas do Tocantins		Cavalcante da Silva	pública do Tocantins, tendo como público alvo os alunos das escolas publicas da Diretoria Regional de Araguaína/ Projeto	dessa ciência, tanto na formação continuada de professores, na formação inicial – através dos estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Tocantins – e dos estudantes e professores da educação básica. Usaremos como princípio a triangulação entre a Instituição Formadora (UFT), os professores de Química da Educação Básica e os Estudantes de Licenciatura. A proposição de ações junto aos estudantes da educação básica partirá da articulação destes três grupos, numa interação que visa propor, aplicar e avaliar um conjunto de temas os quais exploram conceitos químicos importantes.	Atividade em andamento
--	--	---------------------	--	--	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. A partir de dados do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), consultado em 31/05/2018. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/?goTo=search&plataforma=5>

## **Apêndice B: Entrevista semiestruturada**

### **Primeira etapa das entrevistas, antes da qualificação.**

1. Como surgiu o projeto?
2. Como foi a participação do público?
3. Como avaliaria essa participação?
4. A participação mais efetiva foi no planejamento da ação, no desenvolvimento e/ou na avaliação?
5. Que outros desdobramentos depois do projeto?
6. Dificuldades encontradas na execução?
7. Com base nos resultados, o que você faria de diferente em uma próxima ação de extensão?
8. Foi possível avaliar se essa ação extensionista provocou alguma transformação social no contexto em que foi realizada?
9. Autoriza a utilização do seu perfil profissional e os dados do projeto na dissertação? Seria possível fornecer uma cópia do projeto?

### **Segundo momento das entrevistas após a qualificação**

- 1-O que significa essa interdisciplinaridade? O quanto ela se efetiva? O quanto estamos próximos?
- 2-Quem eram os participantes da ação?
- 3-Algum participante deu alguma sugestão durante o planejamento da ação? Durante o processo extensionista, houve alguma crítica que mobilizou alterações na continuidade da ação?
- 4-Algum participante demonstrou liderança durante a ação?
- 5-Depois o início da ação, foi identificado algum participante que se tornou um parceiro para a continuidade do projeto?
- 6-Você tem notícias de algum participante, relatando sobre a continuidade das ações depois do término do projeto?
- 7-Caso não, porque acha que não houve tal continuidade?

## Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, **A extensão universitária nas licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de Araguaína): possibilidades de diálogo social e cultural**. Esta pesquisa será realizada pelas pesquisadoras Ianed da Luz Sousa, do Curso de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. **Rosária Helena Ruiz Nakashima**. Nesta pesquisa, pretendemos **Compreender a efetividade de comunicação entre a Universidade e a Sociedade por meio dos projetos de extensão e suas articulações com as metodologias participativas**. Os motivos que nos leva a estudar **o compromisso social da universidade pública brasileira, por meio da extensão, são compreender os desafios e as possibilidades que a universidade pública se depara na atualidade para cumprir seu compromisso social e manter um diálogo horizontal com sociedade**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas**. A sua participação consistirá em relatar a experiência na execução dos projetos, **pra que esta possa ser utilizada como fonte de dados para análise, para isso, utilizará o gravador a fim de ter um registro mais preciso da entrevista**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **entrevistado poderá sentir constrangido com alguma pergunta da entrevista, ou mesmo, não se sentir-se a vontade por ter suas experiências registradas em um gravador**. Caso ocorram tais situações a entrevista será suspensa imediatamente, **o(a) entrevistado(a) poderá desistir da entrevista a qualquer tempo, antes, durante ou após relatar os fatos, caso ocorra desistência a entrevista será descartada da pesquisa**. A pesquisa contribuirá para **promoverá a visibilidade dos projetos e oportunidades para que docentes responsáveis por projetos de extensão possam contribuir com suas experiências e também de seu papel como docente e facilitador da comunicação entre universidade e sociedade**. Além disso, **podará ajudar outros professores (as) a refletir sobre sua prática, tornando-os mais críticos e tomando mais consciência da necessidade dessas ações de extensão na universidade**.

Para participar deste estudo o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Tocantins- Câmpus de Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na **sala de apoio ao Programa de Pós-graduação de Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins - UFT** e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa: **A extensão universitária nas licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de Araguaína): possibilidades de diálogo social e cultural**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) **Concordo que o meu (citar se será material biológico, registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- ( ) **Concordo que o meu (citar se será material biológico, registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

---

#### ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: Ianed da Luz Sousa

Endereço: Rua 11, 269.

CEP: 77.826.584

Telefone Fixo: (63)

E-mail: [ianed@uft.edu.br](mailto:ianed@uft.edu.br)

Bairro: Setor Coimbra

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Celular: (63)-99245-3066

---

#### ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

#### DATA

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Hospital de Doenças Tropicais - UFT

Rua José de Brito, nº 1015 - Setor Anhanguera

CEP 77.818-530

Araguaína-TO

Tel.: (63) 3411-6001

E-mail: [cep.hdt@ebserh.gov.br](mailto:cep.hdt@ebserh.gov.br)

**Anexo A: Modelo de Relatório de produtividade docente (UFT)**



## RELATÓRIO DE PRODUTIVIDADE

DOCENTE:

MATRÍCULA:

TELEFONE/E-MAIL: (DATA DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO DE ORIGEM:

CURSO:

CÂMPUS:

CLASSE/NÍVEL:

REGIME DE TRABALHO: ( ) 40 horas - DE ( ) 40 horas - sem DE ( ) 20 horas

( ) PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO

( ) SEGUNDA AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO

( ) PROGRESSÃO

( ) PROMOÇÃO

( ) PROMOÇÃO PARA ASSOCIADO

( ) PROMOÇÃO PARA TITULAR

SOMENTE PARA SOLICITAÇÃO DE PROGRESSÃO E PROMOÇÃO:

DATA DA ÚLTIMA PROGRESSÃO/PROMOÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Comprovar a data anexando cópia da portaria)

Araguaína-TO de de\_

\_\_\_\_\_  
Requerente

Data de recebimento na CAC/Direção: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Recebido por: \_\_\_\_\_

Data de recebimento pela CAV: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Recebido por: \_\_\_\_\_

CAMPO I - ATIVIDADES DE ENSINO NA UFT (1)		Pontos (2)	Qt (3)	Pontuação	Pag (4)	CAC/Banca	CAV
1	Docência em curso de graduação com turma até 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 5	5		0			

2	Docência em curso de graduação com mais de 8 horas semanais e turma até 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 7	7		0			
3	Docência em curso de graduação com turma acima de 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 7	7		0			
4	Docência em curso de graduação com mais de 8 horas semanais e turma acima de 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 8	8		0			
5	Docência em curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> não remunerado (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 3	3		0			
6	Docência em curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFT (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 8	8		0			
7	Docência em curso graduação de UAB e Parfor com bolsa (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 1	1		0			
8	Docência em curso graduação de UAB e Parfor sem bolsa (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 5	5		0			
9	Docência em oferta de disciplina articulada de graduação do câmpus com turma até 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 8	8		0			
10	Docência em oferta de disciplina articulada de graduação do câmpus com turma acima 50 alunos (média de créditos no interstício) - 1 crédito = 10	10		0			
<b>SUBTOTAL I</b>			0	0			

**(1) Apenas atividades incluídas nos planos de integralização curricular dos cursos da UFT. Ensino é obrigatório - no período avaliado o docente deve ter no mínimo 8 (oito) horas semanais de aula independentemente de ser DE, 40h ou 20h Disciplinas com códigos diferentes, mas ministradas pelo mesmo professor em um mesmo horário de aula: incluir apenas uma delas.**

**(2) Pontos atribuídos para cada hora-aula ministrada.**

**(3) Resultado obtido da soma dos créditos ministrados no interstício avaliado dividido pelo número de semestres (no mínimo 4 correspondendo a dois anos e máximo 10 correspondendo a cinco anos).**

**(4) Número da página do comprovante correspondente à atividade declarada.**

<b>CAMPO II - ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ALUNO</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Orientador de estágio supervisionado obrigatório (0,5 pontos por aluno)	0,5		0			
2	Orientação de preceptoría de internato (1 ponto por aluno)	1		0			
3	Orientação de estágios não-obrigatórios em graduação e pós-graduação (0,2 por aluno)	0,2		0			
4	Orientação de pós-doutorado concluída	10		0			
5	Orientação de tese de doutorado defendida	25	0	0			
6	Orientação de dissertação de mestrado defendida	20		0			

7	Co-orientação de tese de doutorado defendida	10	0	0		
8	Co-orientação de dissertação de mestrado defendida	8		0		
9	Orientação de preceptoría de residência médica concluída	10	0	0		
10	Orientação de monografia de curso de especialização concluída	5		0		
11	Orientação de monografia de conclusão de curso de graduação concluída	5		0		
12	Orientação de aluno em Extensão (5 pontos por aluno - máximo 15 pontos)	5	0	0		
13	Orientação de aluno em programas PET/PADI/ PIBID (2 pontos por aluno - máximo 16 pontos)	2		0		
14	Orientação de aluno em Iniciação Científica – PIVIC, PIBIC (5 pontos por aluno - máximo 15 pontos)	5		0		
15	Orientação de aluno em Bolsa Trabalho/Estágio (por aluno)	2		0		
16	Orientação de aluno com Bolsa Permanência (por aluno)	5		0		
17	Coordenação de grupo PET/PADI/PIBID (ano de exercício)	8	0	0		
18	Orientação de monitoria (3 pontos por aluno)	3		0		
19	Orientação de tese de doutorado em andamento (6 pontos por aluno)	6		0		
20	Orientação de dissertação de mestrado em andamento (3 pontos por aluno)	3		0		
21	Tutoria em curso de graduação UAB (com bolsa)	0,2		0		
22	Tutoria em curso de graduação UAB (sem bolsa)	1		0		
<b>SUBTOTAL II</b>			<b>0</b>	<b>0</b>		

<b>CAMPO III - ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Membro de banca examinadora de livre-docência ou tese de doutorado (ressalvado orientador)	10		0			
2	Membro de banca examinadora de dissertação de mestrado (ressalvado orientador)	6		0			
3	Membro de banca de qualificação de doutoramento (ressalvado orientador)	2		0			
4	Membro de banca de qualificação de mestrado (ressalvado orientador)	1		0			
5	Membro de banca examinadora de monografia de curso de especialização ou de conclusão de curso de graduação (ressalvado orientador)	1		0			
6	Membro de banca de concurso público de Professor Substituto (cada 5 candidatos considera-se nova banca)	3		0			
7	Membro de banca de concurso público para Professor da Carreira do Magistério (cada 5 candidatos considera-se nova banca)	6		0			
8	Membro de banca de proficiência/suficiência em idiomas	1		0			
9	Membro de banca de seleção para pós-graduação lato sensu gratuito	1		0			
10	Membro de banca de seleção para residência médica/saúde	2		0			
11	Membro de banca de seleção para pós-graduação stricto sensu	3		0			
12	Membro de banca de seleção para bolsas institucionais	1		0			
13	Membro/coordenador de comitê assessor de órgão de fomento	3		0			

14	Membro de comitê de avaliação de curso de Graduação ou Pós-Graduação	0,5		0		
<b>SUBTOTAL III</b>			0	0		

<b>CAMPO IV - ATIVIDADES DE EXTENSÃO</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Coordenação de Programa de Extensão (por programa com relatório de conclusão - máximo 20 pontos)	10		0			
2	Coordenação de Projetos de Extensão com duração de até 3 meses (por projeto com relatório de conclusão - máximo 16 pontos)	2		0			
3	Coordenação de Projetos de Extensão com duração de 4 a 6 meses (por projeto com relatório de conclusão - máximo 16 pontos)	4		0			
4	Participação em Programas/Projetos de Extensão (por programa/projeto com relatório de conclusão - máximo 6 pontos)	1		0			
5	Coordenação de Programa de Extensão aprovado por agência de fomento (por programa concluído com relatório final - máximo 60 pontos)	30		0			
6	Coordenação de Programa de Extensão aprovado por agência de fomento em andamento (por programa cadastrado e adimplente - máximo 40 pontos)	20		0			
7	Participação em Programa/Projeto de Extensão aprovado por agência de fomento (por programa/projeto com relatório final - máximo 14 pontos)	7		0			
8	Participação em Programa/Projeto de Extensão aprovado por agência de fomento em andamento (por programa/projeto cadastrado e adimplente - máximo 6 pontos)	3		0			
9	Coordenação de curso de extensão (máximo 4 pontos)	1		0			
10	Ministrante de curso de extensão não remunerado (a cada 8 horas)	0,75		0			
11	Ministrante de curso de extensão remunerado (a cada 8 horas)	0,25		0			
12	Coordenação do Programa Mais Médicos ou equivalente (máximo 50 pontos)	50		0			
13	Participação no Programa Mais Médicos ou equivalente (máximo 30 pontos)	30		0			
<b>SUBTOTAL IV</b>			0	0			

<b>CAMPO V - ATIVIDADES DE PESQUISA</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Coordenação de Projeto de Pesquisa (por projeto concluído com relatório final - máximo 20 pontos)	10		0			
2	Coordenação de Projeto de Pesquisa em andamento (por projeto com cadastrado e adimplente - máximo 10 pontos)	5		0			
3	Participação em Projeto de Pesquisa (por projeto concluído com relatório final - máximo 6 pontos)	3		0			
4	Participação em Projeto de Pesquisa em andamento (por projeto cadastrado e adimplente - máximo 04 pontos)	2		0			
5	Coordenação de Projeto de Pesquisa aprovado por agência de fomento (por projeto concluído com relatório final - máximo 60 pontos)	30		0			

6	Coordenação de Projeto de Pesquisa aprovado por agência de fomento em andamento (por projeto cadastrado e adimplente - máximo 40 pontos)	20		0		
7	Participação em Projeto de Pesquisa aprovado por agência de fomento (por projeto concluído com relatório final)	7		0		
8	Participação em Projeto de Pesquisa aprovado por agência de fomento em andamento (por projeto cadastrado e adimplente)	3		0		
9	Líder de Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ e ativo	3		0		
10	Membro de Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ	1		0		
11	Coordenador de Núcleo de Estudos aprovado no Consepe	3		0		
12	Membro de Núcleo de Estudos aprovado no Consepe	1		0		
13	Coordenação de laboratório ou equivalente	3		0		
<b>SUBTOTAL V</b>				0	0	

<b>CAMPO VI - ATIVIDADES DE ADMINISTRAÇÃO / ACADÊMICA</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Substituição de Pró-Reitor (por mês)	3,33		0			
2	Substituição de Diretor de Campus (por mês)	3,33		0			
3	Chefe de Gabinete (por mês)	3,33		0			
4	Diretor de Órgão Suplementar (por mês)	3,33		0			
5	Coordenador de Curso de Graduação (por mês)	6,66		0			
6	Coordenador de Curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (por mês)	2		0			
7	Coordenador de Curso de Especialização <i>lato sensu</i> sem cobrança de mensalidade (por mês)	1		0			
8	Coordenador de Curso de Especialização <i>lato sensu</i> com cobrança de mensalidade (por mês)	0,5		0			
9	Coordenador de Parfor e UAB (por mês)	0,5		0			
10	Presidente/Coordenador de Instituto (por designação)	5		0			
11	Membro de Instituto (por designação)	3		0			
12	Membro de comissão institucional em nível de Coordenação de Curso (por designação)	1		0			
13	Membro de comissão institucional em nível de <i>Campus</i> (por designação)	3		0			
14	Presidente de Comissão de Assessoramento Superior (CAV, CPA, COPESE, editora) (por mês)	1,5		0			
15	Membro de Comissão de Assessoramento Superior (CAV, CPA, COPESE, editora) (por mês)	1		0			
16	Membro de Comissão constituída por ato da Administração Superior (por designação)	5		0			
17	Presidente de comissão Especial de Avaliação de Professor Titular	9		0			
18	Membro de Comissão Especial de Avaliação de Professor Titular	8		0			
19	Presidente de Comissão Especial de Avaliação de Professor Associado	5		0			
20	Membro de Comissão Especial de Avaliação de Professor Associado	4		0			

21	Membro de comissão institucional permanente em nível de <i>Campus</i> (COAD, CAC, CSA, CRAT) (por mês)	0,5		0		
22	Membro do Comitê Gestor Interno do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - Gespública (por mês)	0,25		0		
23	Outras Comissões	0,5		0		
24	Membro de Órgão Colegiado Superior (CONSUNI) (por mês)	0,6		0		
25	Membro de Órgão Colegiado Superior (CONSEPE) (por mês)	0,3		0		
26	Membro de Comitê de Pesquisa, extensão e estágio (por designação)	1		0		
27	Membro de Comitê Permanente de Gestão (Por designação)			0		
28	Representante designado por ato da Administração Superior em órgãos ou Instituições de Ciência, Tecnologia e Cultura e Conselhos (por designação)	1		0		
29	Representante designado por ato da Administração Superior em Órgãos ou Instituições de representação classista profissional (por designação)	1		0		
30	Coordenador geral de congresso internacional	10		0		
31	Coordenador geral de congresso nacional	7		0		
32	Coordenador geral de congresso regional	5		0		
33	Membro de comissão organizadora de congresso	4		0		
34	Coordenador geral de seminário, simpósio, jornada, encontro	6		0		
35	Membro de Comissão Organizadora de seminários ou simpósios, jornadas, encontros	3		0		
36	Coordenador geral de outras atividades técnicas, científicas, culturais, artísticas e desportivas	2		0		
37	Membro de Comissão de Residência Médica (COREME) (por evento)	3		0		
38	Membros da Comissão Permanente de Seleção (COPESE) (por evento)	3		0		
39	Presença em simpósio, congressos, seminários, etc. (acima de 6 horas)	1		0		
40	Membro de comissão de sindicância ( por designação)	10		0		
41	Membro de comissão de processo administrativo (por designação)	15		0		
42	Membro do Núcleo Docente Estruturante (por mês)	0,5		0		
43	Consultor Ad Hoc de órgão de fomento	2		0		
44	Presidente de entidade sindical docente (por mandato)	6		0		
45	Dirigente de entidade sindical docente (por mandato)	3		0		
46	Visita Técnica nacional (por designação)	1		0		
47	Visita Técnica internacional (por designação)	2		0		
<b>SUBTOTAL VI</b>			<b>0</b>	<b>0</b>		

<b>CAMPO VII -ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO DOCENTE (no interstício)</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Conclusão de Doutorado ou Livre Docência	40		0			
2	Conclusão de Mestrado	20		0			
3	Conclusão de Pós- doutorado	10		0			
4	Conclusão de curso de especialização (360 horas)	5		0			

5	Conclusão de curso de aperfeiçoamento concluído (180 h)	3		0		
6	Outros cursos de curta duração (mínimo de 15 horas)	1		0		
7	Participação no Programa de Formação Continuada da UFT (5 h=1)*	1		0		
8	Aproveitamento em Capacitação para docência (5h=1)	1		0		
<b>SUBTOTAL VII</b>				0	0	

\* é obrigatória a pontuação equivalente a 120 horas para o estágio probatório.

<b>CAMPO VIII – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL</b>		Pontos	Qt	Pontuação	pag	CAC/Banca	CAV
1	Autor de livro publicado (com ISBN) em editora com corpo editorial	25		0			
2	Autor de livro publicado (com ISBN) em editora sem corpo editorial (na área)	5		0			
3	Autor de capítulo de livro (com ISBN) em editora com corpo editorial	10		0			
4	Autor de capítulo de livro (com ISBN) em editora sem corpo editorial	2		0			
5	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado (ISSN) com Qualis/CAPES – A1 e A2.	30		0			
6	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado (ISSN) com Qualis/CAPES – B1 e B2.	20		0			
7	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado (ISSN) com Qualis/CAPES - B3 e B4.	15		0			
8	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado (ISSN) com Qualis/CAPES - B5 e B6.	10		0			
9	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado (ISSN) com Qualis/CAPES - C.	5		0			
10	Artigo de pesquisa publicado em periódico indexado sem Qualis/CAPES	3		0			
11	Artigo de pesquisa publicado em periódico não indexado	2		0			
12	Artigo de revisão, resenha ou nota crítica publicada em revista indexada (ISSN)	7		0			
13	Artigo de imprensa interna ou externa à UFT	1		0			
14	Artigo completo em anais de congresso internacional	8		0			
15	Artigo completo em anais de congresso nacional	6		0			
16	Artigo completo em anais de congresso local	4		0			
17	Resumo publicado em congresso internacional	4		0			
18	Resumo publicado em congresso nacional	2		0			
19	Resumo publicado em congresso local	1		0			
20	Apresentação de trabalho em congresso internacional	4		0			
21	Apresentação de trabalho em congresso nacional	3		0			
22	Apresentação de trabalho em congresso local	2		0			
23	Editor ou organização de livro publicado com ISBN	10		0			
24	Relatório técnico (exceto o que decorrente do exercício da função administrativa)	4		0			

25	Produção de manual técnico, didático ou administrativo	5		0		
26	Conferências, palestras proferidas, mesas redondas	2		0		
27	Citação ou referência de autor(es) (pontuação por citação)	2		0		
28	Ilustração de livros publicados (com conselho editorial)	3		0		
29	Criação de capa de livro publicado (com conselho editorial)	2		0		
30	Produção de livros (design)	3		0		
31	Elaboração de documentos cartográficos publicados	10		0		
32	Autoria de peça teatral ou musical publicada	10		0		
33	Direção de peças teatrais apresentadas, cinema ou vídeo	10		0		
34	Coreografia apresentada	8		0		
35	Roteiro de cinema, vídeo, rádio ou televisão	8		0		
36	Partitura editada	10		0		
37	Composição musical apresentada ou criada para cinema, vídeo, rádio, televisão, teatro ou dança	5		0		
38	Arranjo de peças musicais instrumentais ou vocais	5		0		
39	Produção de espetáculos, cinema, rádio, televisão, vídeo, audiovisual ou CD ROM	10		0		
40	Edição de rádio, cinema, vídeo ou televisão, vinculada à atividade docente/UFT	8		0		
41	Fotografia publicada	1		0		
42	Revisão de língua portuguesa ou estrangeira em revistas indexadas (por artigo)	3		0		
43	Premio internacional (na área de atuação)	8		0		
44	Premio nacional (na área de atuação)	5		0		
45	Artigo em jornal ou equivalente (circulação regional)	1		0		
46	Boletim de extensão, comunicado técnico e equivalentes	4		0		
47	Tradução de livro publicado indexado	15		0		
48	Tradução de capítulo de livro publicado indexado	5		0		
49	Filme de longa metragem	15		0		
50	Filme de curta metragem	4		0		
51	Documentário	10		0		
52	Exposição artística individual internacional com curadoria	15		0		
53	Exposição artística individual nacional com curadoria	10		0		
54	Exposição individual local	4		0		
55	Exposição coletiva internacional com curadoria	8		0		
56	Exposição coletiva nacional com curadoria	4		0		
57	Exposição coletiva local com curadoria	2		0		
58	Texto crítico de trabalhos artísticos publicado	2		0		
59	Composição com execução internacional	10		0		
60	Composição com execução nacional	6		0		
61	Composição com execução local	4		0		



62	Regência internacional	10		0		
63	Regência nacional	6		0		
64	Regência local	4		0		
65	Recital internacional	10		0		
66	Recital nacional	6		0		
67	Recital local	4		0		
68	Participação como membro em concerto internacional	6		0		
69	Participação como membro em concerto nacional	4		0		
70	Participação como membro em concerto local	2		0		
71	Curso acadêmico ministrado no exterior (cada 4 horas aula)	2		0		
72	Curso acadêmico ministrado no país (cada 4 horas aula)	1		0		
73	Patente de invenção depositada	25		0		
74	Patente de utilidade depositada	15		0		
75	Patente de Desenho industrial depositada	10		0		
76	Registro de marca	5		0		
77	Desenvolvimento de Software	5		0		
78	Projeto de engenharia de alta complexidade	15		0		
79	Projeto de engenharia de média complexidade	10		0		
80	Projeto de engenharia simples	5		0		
81	Projeto de arquitetura, plano urbanístico de alta complexidade	15		0		
82	Projeto de arquitetura, plano urbanístico de média complexidade	10		0		
83	Projeto de arquitetura, plano urbanístico simples	5		0		
84	Projeto de desenho industrial de alta complexidade	15		0		
85	Projeto de desenho industrial de média complexidade	10		0		
86	Projeto de desenho industrial simples	5		0		
87	Maquete física	3		0		
88	Parecer técnico	2		0		
89	Mapeamento aero fotográfico	2		0		
90	Produto de multimeios internacional	6		0		
91	Produto de multimeios nacional	4		0		
92	Produto de multimeios local	2		0		
93	Curadoria internacional	10		0		
94	Curadoria nacional	8		0		
95	Curadoria local	5		0		
96	Autoria de peça com apresentação internacional	15		0		
97	Autoria de peça com apresentação nacional	10		0		
98	Autoria de peça com apresentação local	5		0		
99	Direção de encenação internacional	15		0		

100	Direção de encenação nacional	10		0		
101	Direção de encenação local	5		0		
102	Atuação internacional como protagonista	12		0		
103	Atuação nacional como protagonista	8		0		
104	Atuação local como protagonista	4		0		
105	Atuação internacional como parte do elenco	6		0		
106	Atuação nacional como parte do elenco	4		0		
107	Atuação local como parte do elenco	2		0		
108	Suporte técnico e /ou criação internacional	6		0		
109	Suporte técnico e/ou criação nacional	4		0		
110	Suporte técnico e/ou criação local	2		0		
111	Presidente de conselho editorial de revista científica por mandato	8		0		
112	Participação em conselho editorial por mandato	5		0		
113	Presidente de sociedade científica	5		0		
114	Diretoria de sociedade científica	3		0		
115	Consultor ah hoc de editora	6		0		
116	Consultor ah hoc de congresso (por evento)	5		0		
117	Parecerista de periódicos indexados (por evento)	10		0		
<b>SUBTOTAL VIII</b>			0	0		
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>0</b>		

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Direção do Câmpus / CAC

PONTUAÇÃO NECESSÁRIA: \_\_\_\_\_

PONTUAÇÃO OBTIDA: \_\_\_\_\_

PARECER (CAV / BANCA):

---

---

---

---

PARA PROMOÇÃO ASSOCIADO OU TITULAR

\_\_\_\_\_

CAV

Presidente \_\_\_\_\_

Membro \_\_\_\_\_

Membro \_\_\_\_\_

(Banca Examinadora)

Em, / /

Observações:

---

---

---

---