



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas**  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanidades  
“Territórios e Expressões Culturais no Cerrado”

KÉLGIA BETANIA SILVEIRA DA ROCHA

**A ATIVIDADE DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:**  
Perspectivas e ações 2010 a 2017

Anápolis  
2017

KÉLGIA BETANIA SILVEIRA DA ROCHA

**A ATIVIDADE DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:**  
Perspectivas e ações 2010 a 2017

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais no Cerrado.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janes Socorro da Luz

Anápolis

2017

**Biblioteca UEG- Câmpus Itapuranga**  
**Rita de Cássia Coelho Proença CRB1/00269**

R672a Rocha, Kélgia Betania Silveira Da

A Atividade de Extensão na Universidade Estadual de Goiás:  
Perspectivas e ações 2010 a 2017. [manuscrito] / Kélgia Betania  
Silveira Da Rocha. 2017

f.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janes socorro da Luz.  
Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Goiás,  
Programa de Pós- Graduação TECCER.  
Bibliografia

1. Extensão universitária 2.Territórios rurais. 3. UEG –  
Universidade Estadual de Goiás. I. Título.

CDU 378.046.4

KÉLGIA BETANIA SILVEIRA DA ROCHA

**A ATIVIDADE DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:**  
Perspectivas e ações 2010 a 2017

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais no Cerrado.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janes socorro da Luz.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janes Socorro da Luz  
Presidente / UEG-TECCER

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Divina Aparecida Leonel Lunas  
Membro Interno / UEG-TECCER

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Valtuir Moreira da Silva  
Membro Externo / UEG-Itapuranga

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Idelma Vieira D'Abadia  
Suplente / UEG-TECCER

Anápolis, 28 de abril de 2017

Ao meu esposo: Erinaldo e meu filhos: Gabriel e Luisa.  
Atáides (*in-memorian*) e Diná, meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, pela energia e sabedoria para elaboração desse trabalho.

À professora que orientou esta dissertação: Janes Socorro da Luz, pelas correções e incentivos e por suportar com paciência e sempre acreditando no meu potencial, até mais do que efetivamente o é.

À minha mãe sempre companheira, um suporte indiscutível, incentivadora de sonhos.

Ao meu pai (in memoriam) pelo incondicional apoio à minha pessoa.

Ao meu esposo pelo carinho e tolerância nos momentos de ausência e acompanhamento nos dias de orientação.

Meus filhos (Gabriel e Luisa) pela compreensão de que a mamãe estava lendo e abaixavam a TV.

Aos meus irmãos (Kenner e Willger), meus cunhados e cunhadas (Hellen Christian, Edilene, Elieser, Elisângela), meus sogros (Ageu e Célia) pela compreensão de ausência em vários momentos em família.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pela contribuição financeira.

Aos meus colegas de classe que direta ou indiretamente estiveram presentes na minha vida, me incentivando e ajudando em mais esta etapa, em especial: Hamilton Júnior pelo companheirismo e disponibilidade de dados que somaram neste trabalho; Damiana pelo apoio imprescindível e contribuições para dar continuidade neste trabalho; Daniela Neves pela recepção na cidade de Anápolis e a pela disponibilidade de sempre.

Ao amigo Cláudio Tavares pela contribuição e sugestões neste trabalho

À Divina Lunas por incentivar essa pesquisa e contribuir com dados e sugestões.

Ao Valtuir Moreira que acompanhou minha vida estudantil e pelo exemplo a ser seguido.

Enfim, agradeço a todos as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam  
entre si, mediatizados pelo mundo.”  
(Paulo Freire)

## RESUMO

O estudo tem como foco o desenvolvimento e a implantação do ensino superior no Brasil, sobretudo da Universidade Estadual de Goiás (UEG); a missão da Universidade sob a análise da extensão. Visa abordar a função dos Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDETs) em apoio aos Territórios Rurais constituídos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). As ações desenvolvidas com a interligação entre as práticas de extensão executadas pela UEG e o Território Rural do Sudoeste Goiano. O apoio aos agricultores familiares, os quais são de fundamental importância produtiva e geradora de renda, justificando assim a relevância da parceria universidade e comunidade. O projeto de implantação do NEDET permite uma atuação direta nos territórios, afim de capacitar e qualificar agentes para promoção do desenvolvimento rural sustentável. Basearemos nossa pesquisa em Carvalho (2014), Oliven (2002), Santos (2014), Sampaio (1991), Ribeiro (1998), Peres (2010) Lima Filho (2004), Romero (s/d), Dourado (2002), e Mapa do Ensino Superior (2015). As questões que discutem o contexto regional e a instalação tardia do ensino superior em Goiás, estão cimentadas nas obras de Castro (1989), Sectec (2015) e Neves (2001), as questões voltadas a trajetória da extensão, com Moraes (1996), Marcovitch (1998), Queiroz (2011), Serrano (2001), Freire (2015), Jezine (2004), Gramsci (1989), Rocha (2016), Berger (1972), Piaget (1972), Gyamarti (1986), Casto e Júlia (1994), Barr (1998), Melo Neto (2003), Cabral Neto (2004), Lima Souza (2001), Serrano (2001) e Lucchesi (2002). Pretende-se com esta pesquisa apresentar os percursos do ensino superior brasileiro e suas atuações contemporâneas por meio das ações de extensão desenvolvidas pela UEG e o Território Rural do Sudoeste.

**PALAVRAS-CHAVES:** universidade; extensão universitária; NEDET; Territórios Rurais; UEG.

## ABSTRAC

The study focuses on the development and implementation of higher education in Brazil, especially the State University of Goiás (UEG); The mission of the University under the extension analysis. It aims to address the role of Extension Nuclei in Territorial Development (NEDETs) in support of the Rural Territories constituted by the Ministry of Agrarian Development (MDA). The actions developed with the interconnection between the extension practices carried out by the UEG and the Rural Territory of Southwest Goiania. The support to family farmers, which are of fundamental importance for productive and income generating, thus justifying the relevance of university and community partnership. The NEDET implementation project allows direct action in the territories, in order to train and qualify agents to promote sustainable rural development. We will base our research in Carvalho (2014), Oliven (2002), Santos (2014), Sampaio (1991), Ribeiro (1998), Peres , And Map of Higher Education (2015). The questions that discuss the regional context and the late establishment of higher education in Goiás are based on the works of Castro (1989), Sectec (2015) and Neves (2001), the questions regarding the trajectory of extension, with Moraes (1996) , Bergia (1972), Piaget (1972), Gyamarti (1986), and Marco (1998), Serrano (2001), Freire (2015), Jezine (2004), Gramsci (2002), Casto and Júlia (1994), Barr (1998), Melo Neto (2003), Cabral Neto (2004), Lima Souza (2001), Serrano (2001) and Lucchesi (2002). The aim of this research is to present the courses of Brazilian higher education and its contemporary activities through the extension actions developed by the UEG and the Rural Territory of the Southwest

**KEY WORDS:** university; University Extension; NEDET; Rural Territories; UEG.

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Localização dos Campus e Polos da UEG em Goiás.....	51
Mapa 02	Representação dos Municípios do Território do Sudoeste Goiano.....	90
Mapa 03	Municípios integrantes do Território do Sudoeste Goiano.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Número de IES públicas e privadas do Brasil nos anos de 2000 a 2013.....	45
Gráfico 02	Matrículas no ensino superior no Brasil por regiões, 2015.....	45
Gráfico 03	Distribuição dos Territórios e NEDETs por UF.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Unidades Universitárias da UEG e respectiva legislação (2009).	54
Quadro 2	Políticas Públicas do MDA em 2013.....	84
Quadro 3	As Metas e Atividades do Projeto do NEDET Sudoeste Goiano em 2014.....	92
Quadro 4	Perfil dos Municípios que compõem o Território Rural do Sudoeste Goiano.....	97
Quadro 5	Total de investimentos do PROINF nos Territórios Rurais e da Cidadania em Goiás no período de 2003 a 2015.....	105
Quadro 6	Território do Sudoeste Goiano sob o olhar do NEDET.....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Acesso à educação superior no Brasil para jovens com idade entre 18 a 24 anos. (1995 a 2009).....	42
Figura 2	Distribuição regional do número de matrículas no ensino superior do Brasil, 2016.....	44
Figura 3	Imagem da fachada do Lyceu da Cidade de Goiás, 2017.....	47
Figura 4	Imagem da tela inicial do sistema ADMS, 2017 .....	65
Figura 5	Imagem da tela para inclusão de ações de extensão .....	67
Figura 6	Ilustração da localização dos NEDETs no território brasileiro....	87
Figura 7	Fotografia dos participantes da Plenária do NEDET em Santa Helena (GO).....	95
Figura 8	<i>Logan</i> do NEDET do Sudoeste Goiano.....	100
Figura 9	Agenda com atividades previstas pelo NEDET do Sudoeste em 2016.....	100
Figura 10	Fotografia do “O I dia de Campo de Cachoeira de Goiás” realizado pelo NEDET. (2015).....	101
Figura 11	Exposição dos produtos comercializados pelas mulheres.....	102
Figura 12	Fotografia da Palestra destinada aos produtores de leite e carne bovina.....	104
Figura 13	Folder informativo sobre o NEDET e o Território Rural.....	107
Figura 14	Fotografia da publicação do Agro Centro-Oeste familiar (2017).	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Goiás: IES, Recursos Humanos, Cursos, Ingressos, Matrículas e Concluintes (2008).....	57
Tabela 02	Quantidade de ações de extensão na UEG (2010 – 2016).....	66
Tabela 03	Público beneficiado pelas ações de extensão na UEG (2010 – 2016).....	66
Tabela 04	Modalidade das ações de extensão na UEG (2010 – 2016).....	67
Tabela 05	Informações sobre os NEDETs no Brasil de 2013 a 2016.....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATGS	Assessores Territoriais de Gestão Social
ATIP	Assessores Territoriais de Inclusão Socioproductiva
Ater	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
CONDRAF	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CsU	Conselho Universitário
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CNASI	Confederação Nacional das associações dos servidores do INCRA
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito de Goiás
DNTR	Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais
EAD	Educação a Distância
ENC-Provão	ENC-Provão - Exames Nacionais de Cursos
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
EVV	Programa Educando e Valorizando a Vida
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal Goiano
IMB	Instituto Mauro Borges
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE	Informação Pesquisa e Extensão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEDETs	Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial
NEJ	Núcleo de empresas juniores
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PAA	Programa de Aquisição de Alimento
PAC2	Programa de Aceleração do Crescimento
PBSM	Plano Brasil sem miséria
PAIS	Programa Agroecológico Integrado Sustentável
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNCF	Programa Nacional De Crédito Fundiário
PrE	Pró- Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PrP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
ProExt	Programa de Extensão Universitária
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROIN	Programa de Incubadoras
PROINF	Projetos de Infraestrutura e Serviços em Territórios Rurais
RH	Recursos Humanos
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT
SECTEC /GO	Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação de Goiás
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento/Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SICONV	Sistema de Gestão de Convênios
SUASA	Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Animal
SUPRA	Superintendência da Política da Reforma Agrária
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UCG	Universidade Católica de Goiás

UEG	Universidade Estadual de Goiás
UF	Unidade da Federação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNB	Universidade de Brasília
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UnU	Unidade Universitária
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Contexto histórico e político da Universidade Pública no Brasil .</b>	<b>22</b>
1.1.1 Pressupostos teóricos sobre a Educação e Ensino Superior no país.	25
1.1.2 Antecedentes históricos do ensino superior no país: trajetórias iniciais ao governo Vargas .....	30
1.1.3 A criação do Estatuto da Universidade no Brasil: a constituição do aparato político-administrativo do ensino superior no país .....	33
1.1.4 O Ensino Superior no Brasil em tempos recentes .....	39
<b>1.2 A distribuição espacial das Universidades Públicas no Brasil ....</b>	<b>43</b>
<b>1.3 O contexto nacional ao regional das instituições públicas e privadas: a dimensão do território goiano .....</b>	<b>46</b>
<b>2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA EXTENSÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Contexto histórico, espacial e político da Extensão na Universidade Estadual de Goiás.....</b>	<b>50</b>
2.1.1 Universidade Estadual de Goiás: breve histórico e perspectivas espaciais.....	51
2.1.2 A relação entre UEG e o Estado de Goiás.....	55
<b>2.2 A discussão sobre a extensão: uma trajetória acadêmica e/ou assistencialista.....</b>	<b>59</b>
<b>3 A EXTENSÃO EM PRÁTICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: O PROJETO “IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE NÚCLEOS DE EXTENSÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL EM GOIÁS – MULTITERRITORIAL – TERRITÓRIO RURAL – SUDOESTE - GOIÁS”.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 3.1 As políticas públicas envolvendo o apoio ao campo: a concepção do projeto: “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”.....</b>	<b>77</b>
3.1.1 Trajetórias institucionais do projeto: “Implantação e manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”.....	86
<b>3.2 Características do projeto: “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste – Goiás” .....</b>	<b>89</b>
3.2.1 O Conteúdo do Projeto apresentado.....	90
3.2.2 Atores envolvidos: Gestores e parceiros.....	94
3.2.3 Perfil dos municípios do Território do Sudoeste Goiano.....	95

<b>3.3</b>	<b>Resultados gerados pelo projeto.....</b>	<b>99</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXOS</b>	
	Anexo 01.....	122
	Anexo 02.....	124

## INTRODUÇÃO

Antes mesmo de nosso ingresso no programa de Pós-Graduação em nível *stricto sensu*, uma questão que sempre nos despertou foi a preocupação com uma formação plena pelo tripé que sustenta a universidade, com o foco voltado para a área da extensão, uma vez que é perceptível que a mesma não é reconhecida como a pesquisa e ensino. Por ser membro da Comissão de Avaliação Institucional do Câmpus Itapuranga, estar coordenando projetos de extensão há alguns anos, tivemos neste trabalho a oportunidade de externar algumas inquietações e buscar respostas para compreender melhor o processo extensionista na Universidade Estadual de Goiás, diagnosticando fragilidades e potencialidades.

A pesquisa intitulada “A atividade de extensão na Universidade Estadual de Goiás: perspectivas e ações 2010-2017”, de maneira geral, visa levantar uma discussão, no primeiro momento, de como se deu o processo de instalação do ensino superior no Brasil e a trajetória da Universidade Estadual de Goiás – UEG, assim como os percursos da extensão. A opção pelo recorte de tempo do período de 2010 a 2017 se justifica pela implantação da plataforma digital que operacionaliza as ações da Extensão na Universidade. De tal forma, o estudo intenta compreender os motivos que levaram o ensino superior no Brasil ser tardio em relação aos países vizinhos da América Latina, podendo assim assimilar esse trajeto histórico com as consequências atuais neste ensino.

O objetivo geral a que buscamos com essa pesquisa foi compreender o processo de constituição da universidade no Brasil e em Goiás, a criação da Universidade Estadual de Goiás e as possibilidades advindas com ações extensionistas como o projeto “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”. Na desfragmentação, para alcançarmos o objetivo maior, dividimos a nossa proposta de investigação em momentos específicos, sendo: abordar o processo de instalação, crescimento e expansão do ensino superior no Brasil e em Goiás; discutir a função social da Universidade Estadual de Goiás; apresentar um estudo sobre a UEG, seu processo histórico de formação e com sua organização atual e a dimensão pedagógica, as relações sobre ensino, pesquisa, e especificamente a extensão. Analisar as ações e resultados do projeto “Implantação e manutenção de núcleos de

extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”.

O interesse pelo tema aqui delimitado surgiu a partir da participação em reuniões como representante do município de Guaraíta-GO no Território da Cidadania do Rio Vermelho quando estive como secretária municipal de educação (2009-2012) e ao ingressar no Programa de Ciências Sociais e Humanidades “Territórios e Expressões Culturais no Cerrado” participei de uma aula campo realizada no dia 19/06/2015, na Cidade de Santa Helena-GO, momento em que ocorreu a Plenária com a apresentação do Projeto “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás - multiterritorial - território rural da Estrada de Ferro, Sudoeste e Parque das Emas”, coordenado pela professora Divina Aparecida Leonel Lunas Limas (UEG), uma ação extensionista desenvolvida entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a Universidade Estadual de Goiás e Instituto Federal Goiano - IFGoiano.

A partir daí, surgiu a oportunidade de aprofundar o tema durante a elaboração da dissertação. Este trabalho aborda o processo de implantação tardia do ensino superior no Brasil e em Goiás e a incorporação da extensão como forma de diálogo entre a universidade e a comunidade.

Nesse sentido, dois aspectos chamam atenção: o processo tardio de instalação do ensino superior no Brasil e Goiás e a incorporação da extensão como uma ação acadêmica de diálogo com a comunidade. Com isso, a presente dissertação justifica-se pela necessidade de compreender como as ações de extensão se efetivam na Universidade Estadual de Goiás, com o estudo específico do projeto de extensão “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”.

Os Planos Nacionais de Extensão Universitária<sup>1</sup> (2011-2020), definem extensão da seguinte maneira:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes

---

<sup>1</sup> Parágrafo único. O PNExt pauta-se na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, respeitada a autonomia universitária, nos termos do art.207 da Constituição Federal do Brasil e arts. 43, VII, 44, IV, 52, caput, 53, III e 77, §2º, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (PDI,2016).

trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (p 2).

Autores como Paulo Freire se posicionaram com relação à extensão como uma forma de assistencialismo e que traria para a Universidade as responsabilidades que eram do estado. Portanto, existe outra concepção apontada por Jezine (2004), na qual a extensão é vista como um anexo do processo educativo baseado na concepção acadêmica.

Para autores como Lima Souza (2001) a extensão é vista como o compromisso social da Universidade, como um fator de equidade social, sendo um instrumento articulador que produz transformações intramuros como extramuros da universidade, e atualmente ganha significação que ultrapassa a lógica curricular e Serrano (2001), pondera que a essência da própria universidade pública está na extensão como função social. Lucchesi (2002), é quem entende a extensão como atividades permanentes capazes de possibilitar interação entre a universidade e a comunidade. Agindo integrada ao ensino, possibilitando uma pesquisa via de mão dupla: busca por serviços – comunidades – identificação de carências – universidades, entre os estudantes de graduação.

A fim de exemplificar e refletir a extensão dentro do espaço da UEG vamos acompanhar o projeto: “Implantação E Manutenção De Núcleos De Extensão Em Desenvolvimento Territorial Em Goiás- Multiterritorial – Território Rural Sudoeste – Goiás”.

Em relação aos procedimentos metodológicos, para a realização do presente estudo, partimos de uma ampla revisão bibliográfica que possibilitou uma análise crítica dos temas que abordam o processo de instalação do ensino superior no Brasil. No segundo momento, nos apropriamos de outro procedimento metodológico com a pesquisa, leitura e análise de fontes documentais (digitais e impressas) em jornal; leis, normas e regulamentos; além de relatórios técnicos organizados pelas instituições de estudos e pesquisas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); de órgãos governamentais, como a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (SECTEC), entre outras. Utilizamos também do levantamento de dados estatísticos, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de Goiás e a Plataforma *Pégasus* os quais foram fundamentais para o aprofundamento das discussões, com o

estudo específico do projeto de extensão “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”. Além da coleta de dados estatísticos serão utilizadas análises quantitativas e qualitativas dos dados estatísticos, assim como de mapas, tabelas, quadros e imagens.

Este trabalho atende a regra da padronização de divisão sistemática, estando dividido em três capítulos. No primeiro, abordamos a trajetória de implantação da Universidade no Brasil até como está organizada nos dias atuais. Nesse sentido, fizemos um levantamento do contexto histórico e político da Universidade Pública no Brasil desde o seu surgimento até a configuração atual do ensino superior no país. Percebemos a necessidade de analisar os antecedentes históricos do ensino superior no país: trajetórias iniciais ao governo Vargas e discutimos as propostas de ensino superior implementada a partir do governo republicano e a consolidação do Estatuto das Universidades Brasileiras no Governo Vargas, onde nos pautamos em autores como: Oliven (2002), Sampaio (1991), Romero (s/d). Analisamos também a criação do Estatuto da Universidade no Brasil: a constituição do aparato político-administrativo do ensino superior no país onde abordamos a criação do Ministério da Educação e Saúde, a nomeação de Francisco Campos e a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. E, fechando esse primeiro momento do Capítulo 1, para fazer a ponte entre contexto histórico e atual, discutir o Ensino Superior no Brasil em tempos recentes com o intuito de estudar o processo de redemocratização do país consolidado em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988 e as discussões que permearam o ensino superior nesse contexto de disputas entre as redes pública e privada. Partimos de autores como: Oliven (2002), Dourado (2002) e Oliveira (2000). Já, no segundo momento, ainda no primeiro capítulo, investigamos a distribuição espacial das Universidades Públicas no Brasil para compreender o crescimento e expansão do ensino superior no Brasil com ênfase no setor público e a concentração nos grandes centros e nos estados considerados desenvolvidos, principalmente no Sudeste e processo de interiorização das IES. Partimos dos dados apresentados por Neves (2001) e Mapa do Ensino Superior (2015). E, finalizando o capítulo primeiro, pesquisamos o contexto nacional ao regional das instituições públicas e privadas: a dimensão do território goiano para, posteriormente, apresentar o contexto de Goiás e a instalação tardia do ensino superior como um reflexo do que

ocorreu no Brasil. Para discussão desse tópico partimos de autores como: Castro (1989), Sectec (2015) e Neves (2001).

O Capítulo 2 da nossa dissertação abrange a Universidade Estadual de Goiás: dimensão política e pedagógica da extensão, com o propósito de apresentar um estudo sobre a UEG, seu processo histórico de formação, história esta que se atualiza a cada dia, assim como as relações políticas da mesma, já que seu mantenedor é o governo do Estado de Goiás. E ainda como está sua organização atual e a dimensão pedagógica, as relações sobre ensino, pesquisa, e especificamente a extensão. Entendemos a extrema necessidade de uma discussão sobre a extensão: uma trajetória acadêmica e/ou assistencialista, objetivando discutir o processo de inserção da extensão na universidade como forma de dialogar com a comunidade e os debates entre as concepções assistencialista e/ou acadêmica da extensão, utilizamos autores como: Morais (1996), Marcovitch (1998), Queiroz (2011), Serrano (2001), Freire (2015), Jezine (2004), Gramsci (1989), Rocha (2016), Berger (1972), Piaget (1972), Gyamarti (1986), Casto e Júlia (1994), Barr (1998), Melo Neto (2003). Investigamos também o contexto histórico, espacial e político da Extensão na Universidade Estadual de Goiás destacando a importância da Universidade Estadual de Goiás no contexto regional como uma instituição pública que se caracteriza pela distribuição de suas unidades por mais de 48 localidades situadas no território goiano, constituindo uma estrutura *multicampi*, composta por campus universitários e polos. Explorando a Universidade Estadual de Goiás: breve histórico e perspectivas espaciais pontuando o processo de criação da Universidade Estadual de Goiás a partir da reunião das faculdades isoladas por meio da Lei 13.456 de 16 de abril de 1999. De maneira que atualmente, no ano de 2017, a UEG conta com um total de 42 Campus, 10 Polos Universitários e 12 Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) espalhados por todo estado de Goiás, especificamente em 48 municípios, demonstrando a dimensão e a relevância da instituição para Goiás. Aqui, nos pautamos em autores, como: Oliveira e Ferreira (2008) e dados do PDI 2010-2019, INEP; MEC (2009). Finalizando o segundo capítulo, fizemos um levantamento acerca da atividade de extensão na Universidade Estadual de Goiás e apresentamos a trajetória da extensão na UEG (2010-2016), a partir da criação da Plataforma *Pegasus* e apontar resultados quantitativos de participação em relação as modalidades das ações extensionistas e dados do público beneficiado que se divide em acadêmico e comunidade. Elaboramos essa discussão a partir dos dados obtidos em sites da Universidade

Estadual de Goiás (2016), Universidade Federal do Paraná (2016), Cabral Neto (2004), Freire (2015), Lima Souza (2001), Serrano (2001) e Lucchesi (2002).

Já, com o nosso terceiro e último capítulo intitulado a extensão em prática na Universidade Estadual de Goiás: o projeto “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste – Goiás” pudemos observar, conhecer e analisar, à luz e áreas do conhecimento as ações e resultados do projeto “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”. Para isso, fez-se necessário uma acurada análise sobre a concepção do projeto “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”, onde discutimos a ideia do planejamento, porque eleger os territórios, no caso do Sudoeste, como descrição da área de abrangência. Na sequência, investigamos os desempenhos e a avaliação dos envolvidos no projeto apresentando as parcerias, convênios, estratégias e esferas envolvidas em grandes projetos da extensão, tais como: governo federal/estadual e outros. E, finalizando o terceiro capítulo, fizemos o entrecruzamento dos dados investigados para apresentar os resultados da extensão mediante a parceria entre UEG e o Território. Nesse sentido, tecemos a análise crítica do projeto pelos envolvidos, contribuição do projeto, discussão dos objetivos propostos e os alcançados e, um estudo da contribuição do projeto na vida social dos envolvidos.

## **CAPÍTULO 1 A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL**

A universidade no Brasil resulta de um processo tardio em relação aos demais países da América do Sul. Neste capítulo abordaremos a trajetória de implantação da Universidade no Brasil e os caminhos percorridos até a sua organização nos dias atuais. Para abordagem destas temáticas buscaremos apoio em autores como Oliven (2002) que reporta sobre a Educação Superior no Brasil; Alves e Pascueto (2008) traz contribuições a respeito dos anos de ensino superior; Carvalho (2014) sobre os planos e intenções da coroa portuguesa quando chega ao Brasil no início do século XIX; Sampaio (1991) esta autora mostra a evolução do ensino superior de 1808 a 1990; Ribeiro (1998), Neves (2002) ambos com a temática voltada ao ensino superior; Wanderley (1983) com a conceituação do que é universidade; e, ainda, como base de dados utilizaremos o Mapa do Ensino Superior (2016) organizado pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP-2016) e o Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás (SECTEC/2006-2015). Além de outros autores que tratam do tema e demais dados relevantes sobre a trajetória do ensino superior brasileiro e o contexto histórico e político no qual esteve inserido.

### **1.1 Contexto histórico e político da Universidade Pública no Brasil**

A Universidade Pública no Brasil surgiu no início do século XIX, a partir do estabelecimento da Família Real Portuguesa no Brasil em 1808. Desde a ocupação da colônia no início do século XVI, Portugal não se preocupou em organizar o sistema universitário, os filhos da elite colonial se deslocavam até Portugal para completar os estudos na Universidade de Coimbra. “Para graduarem-se, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole” (OLIVEN, 2002, p. 24). De acordo com Helena Sampaio (1991), a partir de 1808, foram criadas as escolas superiores voltadas para a formação profissional, atendendo as demandas da administração do Estado que controlava o sistema.

Nesse ano são criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade

Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura<sup>2</sup> (SAMPAIO, 1991, p. 2).

Alves e Pascueto (2008) acentuam que até 1808 os filhos da elite colonial precisavam ir à Europa para complementar seus estudos. A partir de 1808, com a vinda da família real de Portugal e a sua instalação no Rio de Janeiro, ao fugir das invasões napoleônicas<sup>3</sup> na Europa, principalmente de Lisboa pelo descumprimento com o bloqueio continental<sup>4</sup> instituído por Napoleão Bonaparte que proibia a comercialização com a Inglaterra. Ao chegar à colônia portuguesa o Príncipe Regente D. João<sup>5</sup>, estabeleceu ações para transformar o Rio de Janeiro em corte real. “As ações imediatas deveriam dar conta dos novos usos, nova classe, novas necessidades e novos agentes que junto com a corte chegavam ao Brasil” (CARVALHO, 2014, s/p).

Oliven (2002) salienta que o pedido de criação de universidade brasileira foi elaborado por comerciantes ao Príncipe Regente D. João que se comprometeram em contribuir financeiramente para o empreendimento. Ao contrário de criar uma universidade foram criados cursos isolados.

Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (OLIVEN, 2002, p. 25).

---

<sup>2</sup> “Na verdade, a Academia foi criada em 1816, momento da vinda para o Brasil da Missão Artística Francesa, da qual faziam parte artistas renomados como: Jean Baptiste Debret, pintor de quadros históricos; Nicolas A. Taunay, paisagista; Auguste Taunay, escultor; Auguste H. V. Grandjean de Montigny, arquiteto, entre outros” (SCHWARCZ, 1998, p. 854).

<sup>3</sup> “O Príncipe Regente e a corte portuguesa só tiveram conhecimento da invasão próxima dos exércitos franceses, enviados por Napoleão para ocupar Portugal, através do jornal oficial francês *Moniteur*, chegado a Lisboa através do embaixador inglês, que o mostrou ao Príncipe, contribuindo para que fosse de imediato tomada a decisão da saída do monarca, da família real e da corte portuguesa para o Brasil. A partida para o Rio de Janeiro foi rodeada de grande alvoroço dada a premência em se realizar antes da entrada dos franceses em Lisboa, resultando que algumas das pessoas que se preparavam para acompanhar o príncipe regente tiveram de ficar em terra” (SANTOS, 2014, p. 43).

<sup>4</sup> “Ao contrário do que sucedeu nos países ocupados da Europa de Leste, onde Napoleão conseguiu com alguma facilidade impor o bloqueio continental à sua arquiinimiga Grã-Bretanha, na Península Ibérica o bloqueio não sortiu o efeito desejado” (SANTOS, 2014, p. 21).

<sup>5</sup> D. João VI foi aclamado “como rei de Portugal e do Brasil em fevereiro de 1818. O monarca já exercia a regência do reino havia muitos anos, uma vez que a rainha — d. Maria, a Louca — não gozava de sanidade mental. Com o falecimento dela em março de 1816, d. João é coroado” (SCHWARCZ, 1998, p. 878).

A partir do pressuposto, observa-se que ao invés da criação de uma universidade do Brasil como fora solicitado, foram criados cursos isolados na Bahia. Com a independência da colônia, o Imperador D. Pedro I da Família Real Portuguesa assumiu o trono e permaneceu até 1831, quando abdicou e voltou a Portugal. Em seu lugar ficou seu filho Pedro de Alcântara, menor de idade, então o Brasil passou a ser governado por regências até que D. Pedro completasse a idade, porém com o golpe da maioria<sup>6</sup> D. Pedro II assumiu o trono com apenas 14 anos.

No período regencial (1831-1840), foram criados “em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no Sudeste” (OLIVEN, 2002, p. 25). Também foi criada na cidade de Ouro Preto, a Escola de Minas. “Como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde”, (OLIVEN, 2002, p. 25).

Em relação ao processo de independência (CARVALHO, 2002) lamenta:

Houve a independência, mas nada mudou na questão da cidadania. [...]. Contrariando outros países da América Latina, no Brasil a independência foi pacífica. O que houve foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como figura mediadora o Príncipe D. Pedro. [...] Portugal aceitou a independência do Brasil mediante o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas. (p.26 e 27).

A notícia da independência só chegou depois de três meses nas capitais das províncias mais distantes. Com a independência política da colônia portuguesa em 1822<sup>7</sup>, o sistema do ensino superior não foi alterado, as faculdades isoladas continuaram o modelo para a formação das profissões, foram criados nesse contexto dois cursos de Direito São Paulo e Olinda, manteve o caráter de formação voltado o interesse da elite dominante. O modelo implantado nas escolas superiores se embasava no ensino e na transferência dos modelos didáticos estrangeiros. No Brasil

---

<sup>6</sup> [...] com a decretação da maioria de Dom Pedro II, ocorrida em 23 de julho de 1840, na esteira de um movimento liderado no Parlamento por políticos liberais como o senador Vergueiro. O Golpe da Maioridade levou para o trono do Brasil o jovem monarca de 14 anos de idade, à revelia da Constituição do Império, de 1824, que, em seu artigo 121, dispunha que o príncipe era menor até os 18 anos completos e, como tal, não poderia ascender à Coroa. A vitória dos liberais monarquistas, pondo fim ao período regencial, vinculou-se, assim, à busca por hegemonia, na Corte, do polo latifundiário cafeicultor, em marcha para o Oeste da província de São Paulo (MENDES, 2009, p.4).

<sup>7</sup> Quando o Brasil tornou-se independente, em 1822, assumiu o poder, o Imperador, Dom Pedro I, da Família Real Portuguesa. (OLIVEN, 2002, p. 25).

predominou o modelo francês principalmente, e após sua reformulação em 1920 seguiu parâmetros americanos, conforme abordaremos a seguir.

### 1.1.1 Pressupostos teóricos sobre a Educação e Ensino Superior no país

O eixo norteador das escolas superiores fundadas pela Coroa Portuguesa no Brasil era a formação de profissionais para a administração dos negócios do Estado, por isso não permitia a interferência da Igreja Católica nessa modalidade de ensino. Apesar das influências herdadas com a Reforma da Universidade de Coimbra<sup>8</sup> na tentativa de conciliar a formação técnica e profissional, no Brasil predominou o modelo francês de formação profissional e o distanciamento do ensino da pesquisa.

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras (SAMPAIO, 1991, p. 2).

Outro fator perceptível é o surgimento do projeto de universidade no Brasil atrelado a concepção tradicional da proteção do Estado, colocada a serviço do sistema para formar a elite para o serviço burocrático estatal. “Eram cursos que formariam a elite dirigente de uma sociedade aristocrática como a brasileira” (RIBEIRO, 1998, p. 50) e a autora ainda pontua sobre os cursos “isolados e estritamente profissionalizantes, com base na literatura europeia consumida por professores e alunos” (RIBEIRO, 1998, p. 50) e o ensino superior continuou centralizado no governo.

Dessa forma, visualiza-se que o ensino superior no Brasil desde a sua constituição esteve sob a tutela do Estado, que controlou desde a sua oferta, ampliação, diversificação, investimentos, até a determinação de quais instituições

---

<sup>8</sup> A reforma da Universidade de Coimbra, promovida pelo Marques de Pombal, ministro do Rei Dom João entre 1750 e 1777, tinha por objetivo libertar o ensino dos entraves do conservadorismo e restauração católica, tidos como responsáveis pelo atraso de Portugal em relação ao desenvolvimento científico e industrial dos demais países europeus (SAMPAIO, 1991, p. 4).

eram criadas, os objetivos e o currículo e os programas de ensino. Mediante tal constatação, observa-se que o projeto de universidade no Brasil aconteceu sob o controle do Estado e as ações estatais permaneceram na história da educação.

O modelo escolar adotado pelos portugueses no Brasil Colônia foi a educação jesuítica atrelada a política colonizadora. A formação intelectual oferecida pelos jesuítas foi destinada a formação da elite colonial, marcada por um sistema rigoroso na maneira de pensar e na interpretação das fontes e da realidade. Os colégios jesuíticos criados na colônia com a justificativa de catequizar e instruir os indígenas, no plano real instruíram os descendentes dos colonizadores. O modelo implantado era uma educação formal da língua latina e religiosa, que priorizavam o interesse da Igreja e do Estado.

Mediante a concepção de Sampaio (1991), observa-se que as bases do ensino superior no Brasil foram firmadas diante do interesse do Estado em formar funcionários para o serviço burocrático, este atendia aos seus interesses e também era dependente dos investimentos do poder central. Conforme afirma a autora esses fatores geravam imobilidade, além de estar no controle do governo central a determinação das instituições a serem criadas, dos cursos, do currículo e também da aproximação com os dirigentes para assegurar a manutenção do controle.

Durante o período imperial, que se inicia com o processo de independência da Colônia em 1822 e se estende até 1889 com a Proclamação da República, o ensino superior se manteve sobre o controle do Estado e, isso, impediu o seu desenvolvimento, com um sistema voltado ao ensino e a formação profissional. “Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social” (SAMPAIO, 1991, p. 3).

O processo histórico de instalação da universidade na América Latina foi diferente no tempo e no espaço, pois nas colônias espanholas o sistema universitário acompanhou a colonização desde o século XVI. Enquanto no Brasil, colônia de Portugal, as primeiras escolas superiores chegaram somente no início do século XIX.

Na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, afim de poderem freqüentar a Universidade de Coimbra, em Portugal (OLIVEN, 2002, p. 24)

Diferentemente do México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile, Argentina, entre outras colônias espanholas na América que tiveram a implantação do sistema universitário desde o início do século XVI, a instalação do ensino superior no Brasil foi resultado de uma ação tardia, e reflete as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais.

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. Para graduarem-se, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole (OLIVEN, 2002, p. 24)

O modelo de sistema universitário implantado na colônia portuguesa foi o das escolas superiores e “por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias” (SAMPAIO, 1991, p. 1). As escolas superiores livres no Brasil receberam influências dos modelos didáticos estrangeiros vindos da Universidade de Coimbra que após a reforma<sup>9</sup> voltou-se para o ensino especializado e, principalmente, do modelo francês que predominava a formação para as profissões liberais com características de cursos técnicos e especializados “as escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema e, ainda, onde estão entre as profissões de maior prestígio e demanda” (SAMPAIO, 1991, p. 3).

As faculdades que surgiram no período imperial<sup>10</sup> foram isoladas, Oliven (2002) ressalta que apesar dos projetos de universidade do Brasil apresentados nesse

---

<sup>9</sup> “O ensino em Coimbra, depois da reforma, passou a ser subdividido da seguinte forma: ciências teológicas (Faculdade de Leis) e ciências naturais e filosóficas (Faculdade de Medicina, de Matemática e de Filosofia). A filosofia foi reconceituada; ao instituto que levava seu nome cabia formar agrônomos, botânicos, naturalistas, mineralistas e metalurgistas. As ciências naturais, assim identificadas, deveriam ser o cerne da universidade, onde o ensino, por sua vez, deveria se voltar para suas aplicações” (SAMPAIO, 19991, p. 2).

<sup>10</sup> Período que se iniciou com em 1822 com o processo de independência do Brasil e se estendeu até 1889, com a Proclamação da República. O Brasil foi governado no Primeiro Reinado (1822-1832) por

período, nenhum obteve êxito, a criação de cursos isolados de orientação profissional continuou e eram visualizados como substitutos à universidade. E, “Apesar das várias propostas apresentadas, no período imperial não foi criada uma universidade no Brasil. Isso talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país” (OLIVEN, 2002, p. 26). A autora ainda enfatiza que “os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade” (OLIVEN, 2002, p. 26).

Como visto, o Estado controlou desde os primórdios a instalação do ensino superior no Brasil, assegurou a formação da elite brasileira como forma de prestígio social e a obtenção de um diploma profissional que garantia a ocupação de posições privilegiadas no mercado de trabalho. De acordo com Peres (2010), o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho<sup>11</sup> institui duas reformas em 1878 e 1879 que abarcaram o ensino primário, secundário e o ensino superior.

O Decreto, de 20 de abril de 1878, alterou a estrutura curricular do Colégio de Pedro II, introduziu a frequência livre e os exames vagos (parcelados) de preparatórios aos cursos superiores e, também, isentou os alunos acatólicos do estudo da religião, modificando o juramento exigido para a concessão do bacharelado em letras, a fim de torná-lo acessível aos bacharelados acatólicos. O Decreto, de 19 de abril de 1879, instituiu a mais ampla liberdade para abrir escolas e cursos de todos os tipos e níveis [...]. Qualquer cidadão, nacional ou estrangeiro, poderia lecionar o que quisesse, sem passar por provas de capacidade (PERES, 2010, p. 15).

Entretanto, com as Reformas Leôncio de Carvalho o governo central permaneceu com a função de determinar a criação de instituições e cursos e a regulamentação do currículo e programas no ensino superior. Sampaio (1991) salienta que essas reformas atendiam mais os critérios políticos que os acadêmicos. Em 1882,

---

D. Pedro I, seguido do Período Regencial (1832-1840), quando D Pedro I abdicou do trono e deixou seu filho Pedro de Alcântara ainda criança como herdeiro do Trono, por isso foi governado por regências. E em 1840, assumiu o trono como D. Pedro II e permaneceu até 1889, quando foi proclamada a República no Brasil (OLIVEN, 2002).

<sup>11</sup> “Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, com suas reformas de 1878 e 1879, não só modificou o ensino primário e secundário da Corte, mas, ainda, estabeleceu normas para o ensino secundário e superior, em todo o país” (PERES, 2010, p.15). “Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883)”. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_carlos\\_leoncio\\_de\\_carvalho.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm). Acesso em 02/02/2017.

Rui Barbosa<sup>12</sup> apresentou ao Parlamento Brasileiro propostas de reforma do ensino primário, secundário e superior do Brasil.

Peres (2010) reitera que essa proposta foi elaborada para substituir as reformas de Carlos Leôncio de Carvalho. Rui Barbosa influenciado pelo movimento que “[...] acontecia em alguns países europeus e nos Estados Unidos, também no Brasil, no final do século XIX, a escola popular, compreendida como instrumento de modernização por excelência, foi elevada à condição de redentora da nação” (PERES, 2010, p. 17) elaborou os *Pareceres* que evidenciavam os ideais da reforma da educação brasileira e “[...] acreditava no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do país” (PERES, 2010, p. 17). Os efeitos das reformas empreendidas por Rui Barbosa foram visualizados no início do século XX.

Sampaio (1991) acentua que durante o período imperial (1808-1899), o ensino superior se desenvolveu de forma lenta e “[...] em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira” (SAMPAIO, 1991, p. 3). A partir do pressuposto, visualiza que o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi lento, além da demora na instalação do mesmo, estava vinculado a história política, econômica e social do Brasil.

A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública, de estabelecer a escola primária como escola comum, aberta a todos, e de transformar a escola secundária, de escola de elite e preparatória ao ensino superior, em escola formativa, articulada à primária (PERES, 2010, p. 21).

Com a Proclamação da República no Brasil em 1889, articulada pelo grupo de ideário positivista<sup>13</sup>, o projeto de universidade do Brasil foi visto como ultrapassado

---

<sup>12</sup> Ao Parlamento brasileiro, Rui Barbosa apresentou dois *Pareceres* em 1882: um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário. Este foi publicado apenas em 1883. Os *Pareceres* foram elaborados para servirem de subsídio à discussão do projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e Superior em todo o Império, em substituição à reforma instituída por Leôncio de Carvalho, em 1879. Esses *Pareceres* podem ser considerados um projeto de reforma global da educação brasileira. Como um verdadeiro tratado, compreendeu praticamente todos os aspectos da educação: filosofia, política, administração, didática, psicologia, educação comparada (PERES, 2010, p. 16 e 17).

<sup>13</sup>“A filosofia positiva maior influência teve entre os militares, que entre os civis. É bom lembrar que a República foi feita pela oficialidade jovem, que a dominou de 1889 a 1894. E, na formação da mentalidade dos jovens oficiais, teve papel preponderante Benjamin Constant Botelho de Magalhães, repitamos que professor da Escola Militar, e um mestre extraordinariamente benquisto entre os cadetes” (LIMA FILHO, 2004, p. 26). “É inegável que foi o Positivismo, graças à influência de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, como professor da Escola Militar, a causa da proclamação da

para as necessidades da nação, planejavam algo diferente do previsto anteriormente, previa além disso, a separação da Igreja com o Estado; o início do processo de secularização do ensino; a descentralização da educação, entre outras mudanças que influenciaram na concepção de educação no período republicano.

### 1.1.2 Antecedentes históricos do ensino superior no país: trajetórias iniciais ao governo Vargas

O governo republicano incentivou a criação de cursos laicos de orientação técnica e profissionalizante com o objetivo de atender as necessidades da Nação. Diante do processo de descentralização política, advinda com o início do período republicano, estados como Paraná, São Paulo e Amazonas criaram universidades que se caracterizaram pelo isolamento e descontinuidade.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor Honoris Causa (OLIVEN, 2002, p. 26 e 27).

O Decreto nº 14.343<sup>14</sup> sancionado pelo presidente Eptácio Pessoa no dia 7 de setembro de 1920, instituiu a criação da Universidade do Rio de Janeiro a partir da reunião das faculdades isoladas, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. Para Oliven (2002) o foco da Universidade do Rio de Janeiro foi o ensino, de caráter elitista e com orientação profissional e assegurada a autonomia

---

República, aos 15 de Novembro de 1889. E isto porquanto, sem a pregação do lente da Escola Militar, não teria existido o braço armado que derrubou o trono imperial” (LIMA FILHO, 2004, p. 32).

<sup>14</sup> “DECRETO Nº 14.343, DE 7 DE SETEMBRO DE 1920 - Institue a Universidade do Rio de Janeiro. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil: Considerando que é opportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915; DECRETA: Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

didática e administrativa da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito.

Observa-se que a criação da Universidade do Rio de Janeiro compõe o quadro de ações do governo republicano em alusão ao centenário da independência. Entretanto, o direcionamento dos cursos, a organização administrativa, o público entre outros fatores indica a permanência das características da criação das primeiras escolas superiores. Neste período a criação da universidade pautou-se na reunião formal das escolas tradicionais existentes.

As discussões sobre o ensino superior e associação com a pesquisa foram acentuadas com a criação da Associação Brasileira de Ciência (ABC) em 1922 e a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. A proposta das duas associações era “um projeto de reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário — o projeto da Escola Nova — até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento” (SAMPAIO, 1991, p. 8). As duas associações contribuíram para a ampliação do debate sobre a educação no país, inclusive com a elaboração de pesquisas, projetos de lei, cursos de extensão, promovidos principalmente pela ABE.

Esse movimento possibilitou que se formasse e se difundisse entre os educadores brasileiros uma certa idéia de universidade que, de um modo ou de outro, acabaria se vingando na década seguinte. Em 1920 já havia sido criada a Universidade do Brasil, e iniciativa anterior ocorrera no Paraná. Mas em ambos os casos tratava-se de reunir formalmente as escolas tradicionais já existentes. A nova proposta era diferente. Buscava-se de criar um centro de elaboração, ensino e difusão da ciência (SAMPAIO, 1991, p. 9).

O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil nas primeiras décadas do século XX ressurgiu com uma nova perspectiva de “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa” (SAMPAIO, 1991, p. 8). Dessa forma, visualiza-se um rompimento com a perspectiva política que permeava a criação do sistema universitário no Brasil. A proposta era a constituição da universidade como espaço para a ciência e a elaboração de pesquisas que contribuíssem para a sociedade e para o desenvolvimento do ensino superior no país.

Outro fator pontuado nos debates destaca-se a defesa da autonomia da universidade “como condição *sine qua non* para o êxito das reformas. Considerava-se que a ingerência do governo nos assuntos da universidade poderia travar o

desenvolvimento da pesquisa científica” (SAMPAIO, 1991, p. 9). Diante desta situação a ABE defendia a criação do Ministério da Educação. Com a consolidação de Getúlio Vargas<sup>15</sup> no poder (1930-1945), foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo que em 1931 foi aprovado o Estatuto das universidades brasileiras que vigorou até 1961.

O Estatuto das Universidades Brasileiras [...] foi instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em pleno Governo Provisório pelo recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi o professor Francisco Campos. O Decreto foi dividido em 110 artigos, distribuídos em capítulos dos treze títulos. Seu objeto central foi a organização do ensino superior no país, criando, como acima afirmamos, um sistema universitário nacional, que se daria pela criação da reitoria, com função de coordenar administrativamente as faculdades. Além da incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior – Direito, Medicina e Engenharia – ou, em lugar de algum desses, a Faculdade de Ciências e Letras (art. 14 e 5º, respectivamente) (ROMERO, s/d, p. 8).

Durante a década de 1950, tem-se a ampliação das vagas no ensino superior mediante as mudanças<sup>16</sup> na estrutura social e econômica do país, sem contar que as principais agências de fomento tenham sido criadas na década de 1950 como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além disso, Sampaio (1991) destaca que na década de 1950 aconteceram inúmeros movimentos com vistas à reforma do sistema educacional vigente “no bojo desse movimento, colocava-se a questão da reforma da universidade. Os ideais propostos eram, em grande parte, uma retomada das idéias de 20, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas” (SAMPAIO, 1991, p. 15). O autor acentua que os movimentos de intelectuais e educadores sobre a

---

<sup>15</sup> A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, foi liderada por frações dissidentes da oligarquia e atacou as bases de dominação dos cafeicultores. As reformas sociais e econômicas, levadas a efeito a partir de 1930, criaram as pré condições para a expansão do capitalismo no Brasil (OLIVEN, 2002, p. 27).

<sup>16</sup> Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades a sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60 (SAMPAIO, 1991, p. 14).

questão da reformulação de todo o sistema educacional, consistiu na retomada dos ideais defendidos na década de 1920, com influência do modelo das universidades americanas (SAMPAIO, 1991).

### 1.1.3 A criação do Estatuto da Universidade no Brasil: a constituição do aparato político-administrativo do ensino superior no país

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a nomeação de Francisco Campos e a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, também conhecido como Reforma Francisco Campos. O Estatuto das Universidades Brasileiras instituído pelo Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 determinava que o ensino superior no Brasil deveria ser ministrado preferencialmente no sistema universitário, mas poderia ser ofertado em institutos isolados e que a organização técnica e administrativa tanto das universidades, como das faculdades isoladas deveriam seguir o disposto no Estatuto. O Estatuto regulamenta sobre os fins do ensino universitário no Brasil nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º:

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factoresnacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circumstancias que possam interferir na realização dos altos designiosuniversitarios.

Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em beneficio da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras<sup>17</sup>.

No que se refere à finalidade do sistema universitário brasileiro foi a elevação do nível cultural da população, o incentivo a pesquisa científica como

---

<sup>17</sup> DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10/02/2017.

contribuição ao conhecimento humano, a preparação técnica e científica que favorecessem o desenvolvimento da Nação. Outro aspecto abordado foi o intercâmbio entre as universidades brasileiras e as estrangeiras. Entre as principais propostas do Estatuto estão:

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p. 27).

Dessa forma, a criação da Faculdade de Ciências e Letras foi o destaque da Reforma Francisco Campos de 1931, o principal objetivo para sua constituição era a formação de professores para o ensino secundário, fator que passou a ser prioritário em detrimento da produção do conhecimento e da prática com a pesquisa. Na prática as reformas ficaram distantes do ideal de universidade discutido e debatido por intelectuais e educadores da década de 1920 que visavam a universidade como um espaço para o pesquisador e a pesquisa.

Nesse cenário foram criadas propostas de universidades que se concretizaram “o da Universidade de São Paulo e o da Universidade do Brasil, e o projeto frustrado da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro” (SAMPAIO, 1991, p. 11). Com o objetivo de obter o apoio da Igreja Getúlio Vargas fez aliança com a Igreja Católica e os líderes religiosos passaram a desenvolver trabalhos pedagógicos e, isso, influenciou no projeto de criação das universidades.

Para as lideranças religiosas, os problemas do Brasil eram resultantes da crise moral desencadeada com a separação da Igreja do Estado, iniciada com a proclamação da República, em 1889, quando a primeira perdeu a influência que, até então, vinha exercendo nos círculos de poder. Aproveitando o interesse em obter o apoio da Igreja, que caracterizou o governo de Vargas, entre 1930 e 1945, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando à recristianização das elites do país (OLIVEN, 2002, p. 29).

Diante do exposto, visualiza-se a reintegração da igreja no cenário educacional, fato que se efetivou em 1946, por meio do “Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia” (OLIVEN, 2002, p. 29). Esse modelo adotado pela

Igreja serviu para a implantação de outras universidades católicas pelo Brasil. A Universidade do Distrito Federal teve curta duração, devido a dissidências e ingerência em sua administração, ela foi fechada quatro anos após a sua criação e os cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil.

A Universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, deveria ser uma universidade sob controle supervisão estrita da Igreja, enquanto que a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo. A ambigüidade que porventura existisse no governo Vargas entre suas facções à esquerda e à direita desaparecem em 1935, na repressão a uma insurreição comunista em alguns quartéis, e pouco depois a Universidade do Distrito Federal foi fechada (SAMPAIO, 1991, p. 11).

Outra proposta de universidade que se efetivou no período foi a Universidade de São Paulo. O intelectual Fernando de Azevedo liderou o movimento para a criação da universidade, com o apoio do jornal O Estado de São Paulo e do governo estadual. Assim, foi criada Universidade Estadual de São Paulo, sem interferências diretas do governo federal.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (SAMPAIO, 1991, p. 11).

A Universidade São Paulo (USP) representou o ideal da universidade pensada por intelectuais e educadores na década de 1920, formada a partir da reunião das faculdades isoladas e independentes. Para sua estruturação contou com a introdução de professores pesquisadores estrangeiros<sup>18</sup>. Porém a criação da USP não

---

<sup>18</sup> A formação de uma faculdade filosofia não é por si suficiente para a institucionalização da pesquisa. Na Universidade de São Paulo, a existência de um projeto político por parte das elites dirigentes foi o que estimulou o desenvolvimento da pesquisa e o fez através de dois mecanismos: a maciça importação de professores estrangeiros e a adoção do sistema de tempo integral, que, inicialmente implementado na faculdade de medicina acabou se estendendo gradualmente ao conjunto da universidade. A exigência de titulação acadêmica, com a institucionalização do doutoramento, a manutenção de critérios severos e exigências de tese para a livre docência e para o concurso de cátedra, exerceram uma pressão constante no sentido de promover a produção científica (SAMPAIO, 1991, p. 12).

representou mudança significativa no setor educacional, estabelecendo a lógica da ideia de novo com as mesmas configurações já existentes. O conceito da efetivação da Faculdade de Filosofia como eixo para a integração dos diferentes cursos com o ensino e a pesquisa não se efetivou e os interesses da elite paulista ainda continuavam pelos cursos profissionais de Engenharia, Direito e Medicina.

As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele (SAMPAIO, 1991, p.12).

Como visto, a criação da Universidade do Brasil manteve aspectos do modelo de implantação das escolas superiores, algumas reformas foram estabelecidas e, conforme Sampaio (1991), o que ocorreu foi uma sobreposição e não uma substituição do modelo existente e a preservação do modelo de formação profissional. “O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas” (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Os interesses vigentes da elite foram preservados, mas, representou de maneira relativa o processo de democratização do ensino superior no Brasil. Esse período foi seguido com a implantação das faculdades federais e a vinculação de novas faculdades as preexistentes.

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (OLIVEN, 2002, p. 31).

A partir do exposto, visualiza-se o processo de expansão do ensino superior no Brasil, o desenvolvimento industrial, a criação de empregos urbanos e, conseqüentemente, o aumento da demanda, fator que ocorreu não de forma intencional como pondera Sampaio (1991), mas para atender uma demanda de formação profissional para esse mercado de trabalho urbano/industrial.

As discussões sobre a necessidade de reforma do sistema educacional permearam a década de 1950, no que se refere ao ensino superior. O sistema de cátedra<sup>19</sup> era visualizado como um atraso para a organização da carreira universitária. “A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades” (SAMPAIO, 1991, p. 15). Em 1961 foi promulgada a Lei n° 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, Oliven (2002) reitera que essa Lei reforçou o modelo tradicional do ensino superior no país.

Em 1961, após um período de 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei n° 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa (OLIVEN, 2002, p. 32).

Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília<sup>20</sup> (UNB), como uma das novas estratégias da transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Sistema “em que cada matéria ou área do conhecimento é de responsabilidade de um professor vitalício, o catedrático, que tem o poder de decisão, escolhe e demite seus auxiliares” (SAMPAIO, 1991, p. 15).

<sup>20</sup> O modelo adotado foi o norte-americano por meio da organização por departamentos e não por cátedras como utilizado nas outras instituições criadas. Esta universidade passou a representar o novo modelo de instituição superior no país. Com a instalação do Regime Militar em 1964 as universidades sofreram interferências diretas do governo central, principalmente a Universidade de Brasília (OLIVEN, 2002).

<sup>21</sup> “A transferência da Capital, do litoral para o interior do Brasil, está presente praticamente desde o início da colonização, não só para resguardar o poder de uma invasão, como para levar o desenvolvimento a outras regiões do país”. “[...] O Presidente Juscelino Kubitschek encaminhou ao Congresso a “Mensagem de Anápolis”, transformada na Lei n.º 2.874, de 19 de setembro de 1956, propondo a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP - e mantendo BRASÍLIA, como nome da metrópole. A data da mudança da Capital Federal foi fixada pela Lei n.º 3.273, art. 1.º in verbis: “... será transferida, no dia 21 de abril de 1960, a Capital da União para o novo Distrito Federal já delimitado no Planalto Central do País”. BRASÍLIA foi inaugurada e oficialmente passou a ser a Capital do Brasil, no dia 21 de abril de 1960” (<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/brasil/brasil.pdf>).

Ao pesquisar sobre a história da UNB, verifica-se que foi a primeira universidade formada a partir da estrutura integrada e não da integração de faculdades preexistentes.

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (OLIVEN, 2002, p. 32).

Em 1968, foi promulgada a reforma do ensino superior pelo governo federal entre as medidas instituídas destaca-se “[...] a versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas idéias do movimento docente e estudantil. Foi, por isso mesmo, extensa e profunda” (SAMPAIO, 1991, p. 15). Essas reformas permitiram a expansão do ensino superior em diferentes regiões do país diante da perspectiva da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o “tripé<sup>22</sup>” de sustentação da universidade, (grifo nosso).

Após longos anos de penumbra – nos quais a reforma universitária era debatida, exclusivamente, nos fechados gabinetes da burocracia estatal –, iniciou-se, em 1968, uma nova discussão. O Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória (OLIVEN, 2002, p. 33).

Nesse contexto de expansão do ensino superior na década de 1980, as faculdades isoladas e particulares foram sendo implantadas em Goiás mediante a demanda e inserção do Estado a partir da década de 1970, por meio da expansão da fronteira agrícola e das transformações sociais e culturais advindas desse processo.

---

<sup>22</sup> Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da Pós-Graduação como das atividades científicas no país. A Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações (OLIVEN, 2002, p. 34).

#### 1.1.4 O Ensino Superior no Brasil em tempos recentes

Após as reformas de 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, faculdades isoladas foram criadas. Com essa expansão as faculdades isoladas se deslocaram dos grandes centros e foram instaladas em bairros afastados nas grandes cidades, bem como em cidades de médio porte em diferentes estados. “No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinqüenta dos quais com menos de 300 alunos” (OLIVEN, 2002, p. 34). A autora ainda afirma que “as novas faculdades isoladas não eram *locus* de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino” (OLIVEN, 2002, p. 34).

Para Oliven (2002), as atividades de pesquisa e extensão tiveram espaço no setor público e trouxeram mudanças significativas para o ensino universitário no país. Com o processo de redemocratização do país consolidado em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, as discussões que permeavam o ensino superior eram as disputas entre o público e o privado.

A Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou, também, a gratuidade do ensino público, nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis e criou o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais. Em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades (OLIVEN, 2002, p. 34).

A Constituição Federal (1988) assegurou o ensino público gratuito em diferentes níveis, e no ensino superior a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão e a autonomia das universidades.

No final da década de 1990, especificamente entre os anos 1995 e 1998, foi empreendida a reestruturação do ensino superior no Brasil, mediante a perspectiva que o modelo único proposto pela reforma de 1968 que tinha como eixo norteador a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão não correspondia com a realidade da economia mundial, portanto a necessidade de adaptação da educação superior às demandas e exigências dessas novas condições.

Após a promulgação da Constituição Federal as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram iniciadas, com aprovação no ano de 1996, sob o nº 9.394/96. Dourado (2002), salienta que a LDBEN, entendida como uma lei complementar promulgada sob a égide da Constituição Federal e trouxe consigo algumas particularidades no que se refere o ensino superior no Brasil.

Nesse contexto, é oportuno destacar: a lei que determinou a mudança radical na escolha de dirigentes das universidades federais (Lei nº 9.192/95), alterando a composição do colégio eleitoral e permitindo recondução de reitores e diretores aos respectivos cargos, a ser ocupados por docentes adjuntos ou titulares; a Lei nº 9.131/95, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, resultando, desde a edição da Portaria nº 249/96 do MEC, nos exames nacionais de cursos (ENC-Provão); o Decreto nº 2.026/96, definindo os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos (DOURADO, 2002, p. 242 e 243).

A partir do exposto observa-se que a LDBEN no que se refere ao ensino superior apresentou dispositivos e assegurou a gratuidade do ensino público em todos os níveis; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade, a gestão democrática da escola pública, e também a autonomia da universidade. Além de instituir avaliações periódicas tanto das instituições como dos cursos superiores que definem o reconhecimento ou não da instituição e dos cursos pelo Ministério da Educação (MEC).

Por isso, para o governo Fernando Henrique Cardoso, faze-se necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial, as universidades, possam redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Com essa reforma, nota-se que as mudanças no ensino superior principalmente no setor público ficaram evidentes, inclusive no que se refere ao Estado e seu relacionamento com o sistema de educação superior. Dessa forma, a reestruturação empreendida pelo governo de Fernando Henrique pressupõe a flexibilização da oferta de educação superior, e para as universidades existentes

implanta políticas de redefinição para atender as demandas do mercado regional e local.

Tudo somado, em 1995 FHC encontrou o ensino superior com 1,2 milhão de estudantes de graduação e o deixou com 3,5 milhões – um crescimento de 209% em oito anos! O alunado do setor público cresceu um pouco, mas foi o do setor privado que impulsionou essa curva ascendente. Se, ao início desse período, o setor privado respondia por cerca de 60% do efetivo discente, ao fim dele essa proporção subiu a 70%. O número de universidades públicas ficou estagnado, mas as privadas subiram de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. A periferia das áreas metropolitanas e as cidades do interior passaram à frente das capitais na disputa pelo estudantado (54% X 46% em 2002). Declaração do diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por ocasião da divulgação do Censo da Educação Superior, em outubro de 2003, dá conta de que só no último ano do octênio FHC foram autorizados 186 cursos de graduação e 53 novas IES. ( Cunha, 2004, p.15).

Oliveira (2000) reitera que por meio dessa reestruturação o Estado assumiu a função de avaliador e gestor do sistema e “por outro lado diminuiu a sua função de mantenedor das Instituições de Ensino Superior (públicas e gratuitas)” (OLIVEIRA, 2000, p. 31). Outro aspecto da reestruturação do ensino superior, principalmente das instituições federais é o da autonomia universitária, “sem a qual, nos moldes formulados pelo governo, não é possível a intensificação do processo de diversificação e diferenciação, mormente no interior das universidades federais” (OLIVEIRA, 2000, p. 32).

Segundo Oliveira (2002) essa reestruturação tem duas finalidades claras: “o ajustamento das universidades a uma *nova orientação política* e uma *nova racionalidade técnica*” (p. 34, grifo do autor). Diante dessa nova orientação política observa-se uma crescente subordinação das universidades ao mercado e uma mudança na “identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública” (OLIVEIRA, 2000, p. 34). No que se refere a nova racionalidade técnica o autor afirma que:

[...] por sua vez, envolve movimento coordenado para levar as IES a se especializarem em uma tarefa ou em uma área de competência que lhes permitam potencializar os recursos de que dispõem, a fim de obterem maior eficiência e competitividade, bem como o máximo de produtividade. Na prática, então, há um empreendimento para racionalizar o sistema de educação superior, ou seja, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, de maneira, portanto, a dar resposta ao novo estilo do desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo (OLIVEIRA, 2000, p. 34 e 35).

A reforma do ensino superior no Brasil tem priorizado a diversificação das instituições de ensino e a expansão do sistema por intermédio das instituições privadas. Entretanto, o setor privado apresentou maior crescimento e se expandiu em diferentes estados e cidades de pequeno porte, inclusive com a possibilidade de oferta de cursos à distância, principalmente na rede privada. Vale ressaltar ainda que além das transformações ocorridas no âmbito organizacional, temos o outro lado dos afetados com este processo, os beneficiados ou excluídos do sistema de ensino superior.

Enquanto a educação é responsável por movimentos na escala socioeconômica, as oportunidades educacionais ainda são desiguais, a distribuição se restringe ainda para poucos. Nos anos 1990 a oferta da educação alterou significativamente com a universalização do ensino fundamental, como consequência aumentou as matrículas no ensino médio e superior. Conforme se verifica na Figura 01:

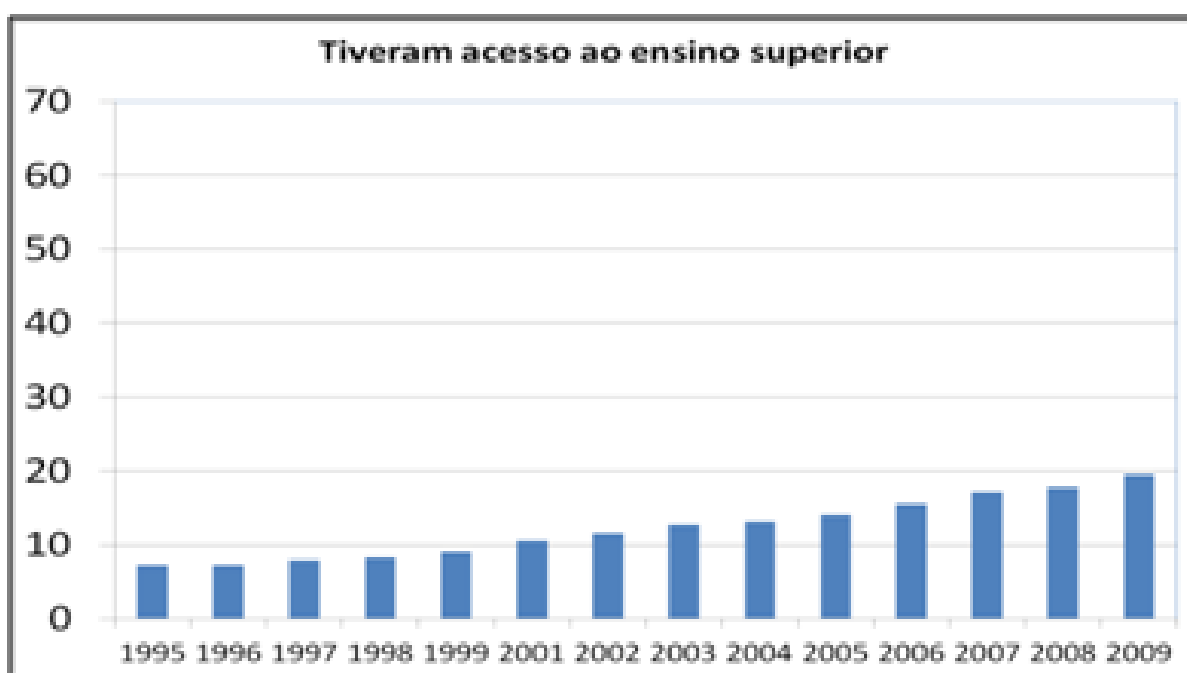


Figura 01: Acesso à educação superior no Brasil para jovens com idade entre 18 a 24 anos. (1995 a 2009)

Fonte: PNADs/IBGE, 1995 a 2009.

Elaboração: CUNHA, 2004, p.10

Apesar deste crescimento segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2009), o acesso de jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior ainda é muito restrito, atingindo apenas 19% destes jovens no Brasil, se

compararmos com os Estados Unidos que possui 45% dos jovens nesta faixa etária no ensino superior e a Coreia do Sul com 69%. Ainda conforme o (PNAD/IBGE, 2009):

A parcela da população que ainda não tem acesso ao ensino superior é de 80% dos jovens com idade de 18 a 24 anos. Neste grupo de idade, a metade dos jovens (48%) não possuem os requisitos formais para concorrer a vagas no ensino superior, pois 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Ou seja, apenas cerca de 33% dos jovens na faixa de idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio, como mais alto nível de escolaridade, e dessa forma possuem os requisitos escolares formais para terem acesso ao ensino superior.

A questão demonstra que é necessário a ampliação do acesso e da quantidade de concluintes do ensino médio, como estratégia de amenizar este gargalo no ensino superior, caso contrário continuará comprometido. Neste caso é imprescindível a inserção de políticas públicas que incidem na melhoria do acesso e a qualidade do sistema educacional que antecede o ensino superior. Esses percalços em sua maioria são decorrentes das clivagens sociais que se manifestam em todos os níveis do ensino.

## **1.2 A distribuição espacial das Universidades Públicas no Brasil**

As universidades públicas se concentraram nos grandes centros e nos estados considerados desenvolvidos. Na região sudeste, principalmente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais foram concentradas as instituições de ensino superior. Na região Sudeste estão 57% das Instituições de ensino superior, seguida da região Sul o que demonstra que instalação dessas instituições seguiram o critério dos estados considerados desenvolvidos, seguidos do Nordeste, Centro-Oeste e Norte (Mapa do Ensino Superior, 2015).

Entretanto, pode se observar que na primeira década do século XXI o número de instituições ainda continua em expansão, fator que começa a mudar no início da segunda década do referido século, pois tem ocorrido a diminuição do número de instituições de ensino superior no país devido ao processo de “reagrupamento desses estabelecimentos em outros tipos de IES, como centros universitários, ou até mesmo universidades” (NEVES, 2002, p. 57).

Os dados divulgados pelo Mapa do Ensino Superior de 2015 confirmam essa tendência do ensino superior no Brasil. Outro fator apresentado é que o crescimento da rede privada foi superior a pública entre os anos de 2000-2013, a rede

pública teve um crescimento nesses 13 anos de 71% e as instituições de ensino superior privadas apresentaram um crescimento de 108,2%. (MAPA DO ENSINO SUPERIOR, 2015). Informações que foram atualizadas para 2014 e publicadas conforme o estudo apresentado em 2016 pelo MEC, ver Figura 02.

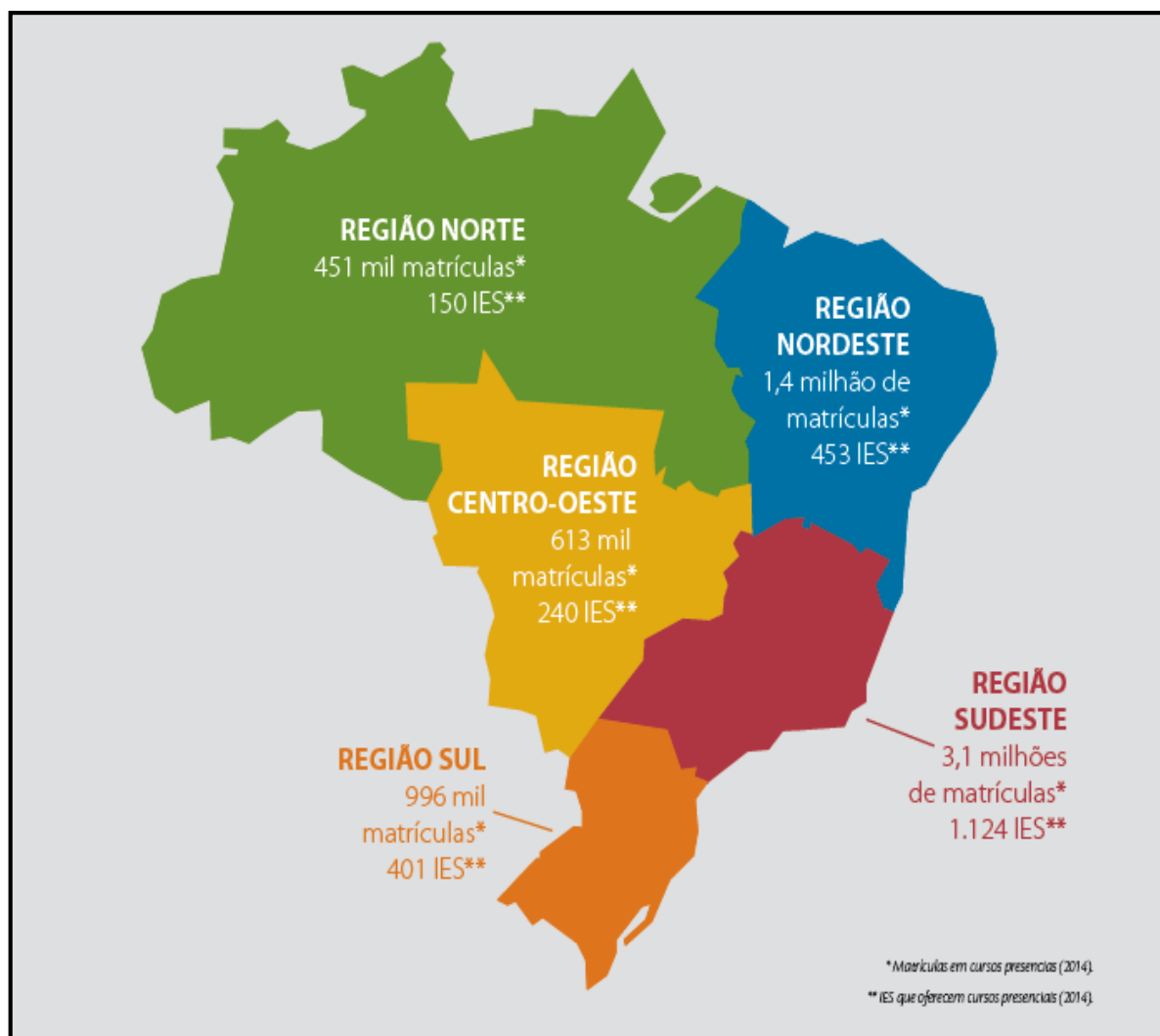


Figura 02 – Distribuição regional do número de matrículas no ensino superior do Brasil, 2016

Fonte: MAPA (2016, p. 6)

Todavia, ainda, de acordo os dados do Mapa do Ensino Superior (2015), quantitativamente as Instituições de Ensino Superior (IES) sofreram alterações, portanto cresceram de 2000 até 2012, passando de 1.180 em 2010 para 2.391 em 2013 um aumento de 49,35%, somente no último ano analisado de 2013 decresceram com um total de 2.391, se comparado a 2012 com um total de 2.416 entre públicas e privadas, uma redução de 1,03% conforme Gráfico 01.

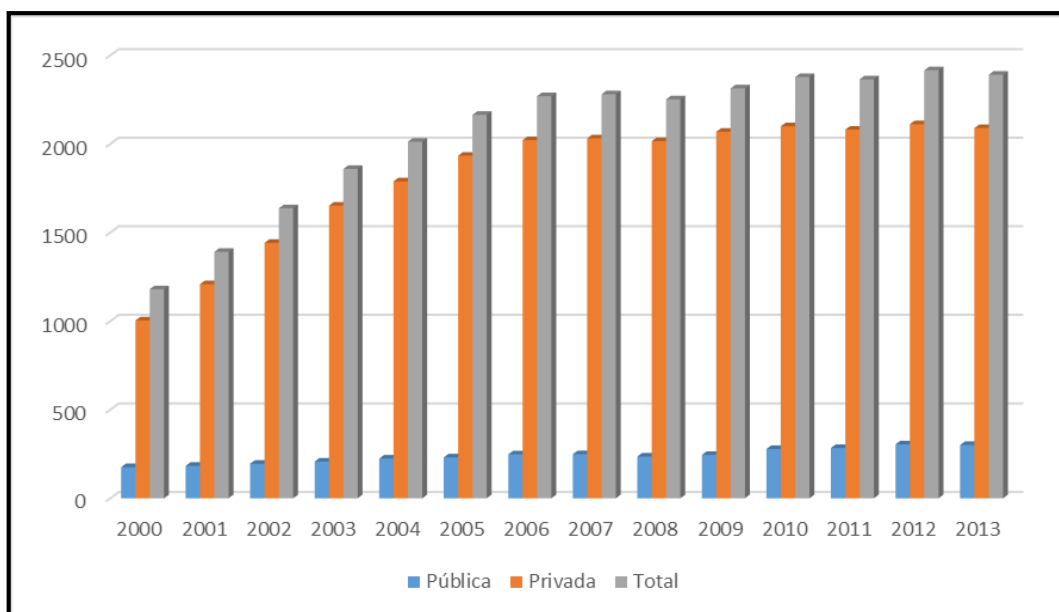


Gráfico 01 – Número de IES públicas e privadas do Brasil nos anos de 2000 a 2013.

Fonte: Mapa do Ensino Superior (2015, p.7)

Organização e Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

Além de a região Sudeste concentrar o maior número de Instituições de Ensino Superior também lidera o número de matrículas em cursos presenciais e ensino a distância das redes pública e privada. Dessa forma, salientamos que embora tenha ocorrido o processo de descentralização do ensino superior, a região Sudeste ainda lidera tanto no número de instituições, como em matrículas, conforme o Gráfico 02.

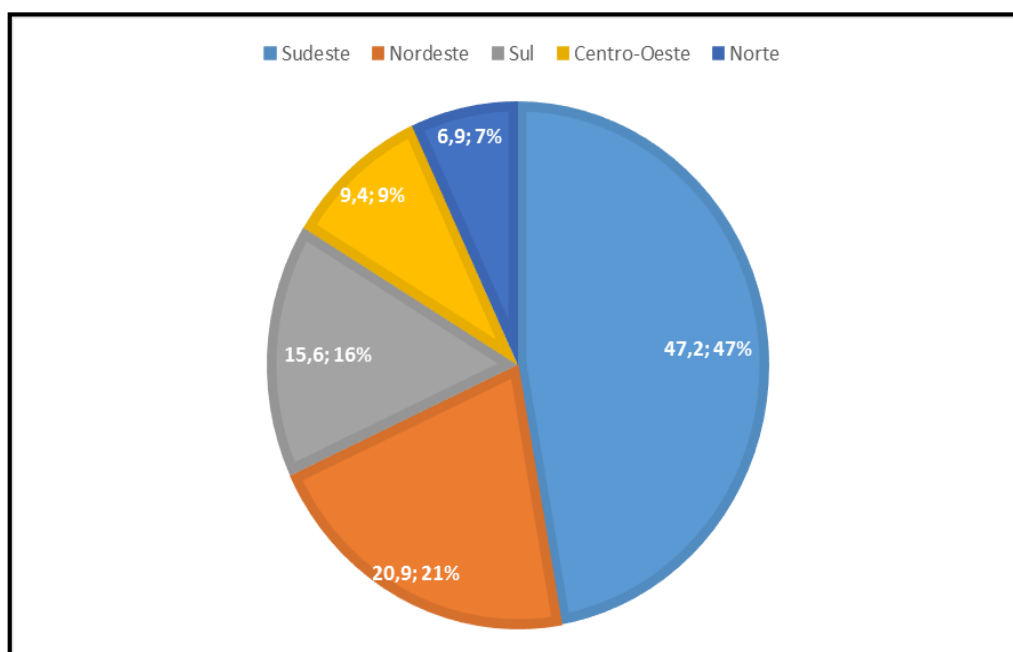


Gráfico 02 – Matrículas no ensino superior no Brasil por regiões, 2015.

Fonte: Mapa do Ensino Superior (2015)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

A partir dos dados expostos notamos que o Sudeste concentra 47% das instituições de ensino do país, e o Estado de São Paulo lidera o percentual de alunos matriculados nas redes públicas e privadas. Apesar do processo de descentralização dessas instituições na década de 1980, observamos que no Sudeste está concentrado o maior número de instituições e matrículas no ensino superior, com destaque para o Estado de São Paulo que lidera o ranking nessa região.

Observa-se que a região Sudeste além de possuir o maior número de IES do Brasil, esta região é também a mais desenvolvida economicamente, tanto que Santos e Silveira (1997) propôs como critério de regionalização a divisão do Brasil baseado no “meio técnico-científico-informacional”, isto é, a informação e as finanças estão irradiadas de maneiras desiguais e distintas pelo território brasileiro, determinado “quatro brasis”, sendo: Amazônia, Centro-Oeste, Concentrada e Nordeste. A região Concentrada, como o próprio nome indica é detentora do maior volume de benefícios econômicos, o que confirma o fato da educação ainda ser um privilégio intimamente relacionado ao fator financeiro.

### **1.3 O contexto nacional ao regional das instituições públicas e privadas: a dimensão do território goiano**

A instalação tardia do ensino superior em Goiás foi um reflexo do que ocorreu no Brasil. Até “a década de 1930 o ensino superior em Goiás restringia-se à Faculdade de Direito de Goyaz, que foi reaberta por meio do Decreto Estadual nº 1.740 de 28 de dezembro de 1931. Em 1936 deu-se a equiparação do referido curso ao das faculdades congêneres do país” conforme a Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação de Goiás (SECTEC /GO, 2015, s/p). O acesso as vagas eram restrito a elite goiana “os filhos dos fazendeiros” cursavam direito em Goiás. O prédio utilizado para a realização do curso de Direito foi o Lyceu de Goiás<sup>23</sup>, conforme a Figura 03.

---

<sup>23</sup> Em 13 de agosto de 1898 era sancionada a Lei nº 186, instituindo o curso jurídico em Goiás, por Bernardo Antônio de Faria Albernaz. A Academia, no entanto, só foi instalada cinco anos depois, em 24 de fevereiro de 1903, no salão nobre do tradicional Lyceu de Goiás, na Rua Dr. Corumbá [...] (CASTRO, 1989, p. 01)



Figura 03 Imagem da fachada do Lyceu da Cidade de Goiás, 2017

Fonte: Autoria própria

O processo de transferência da capital e a construção de Goiânia no final da década de 1937 “impulsionaram a expansão da educação superior mediante a organização e estruturação das escolas superiores existentes: Escola de Direito de Goyaz, Escola de Pharmácia e Escola de Odontologia” (SECTEC /GO, 2015, s/p).

O debate entre o ensino público e o privado ganhou novos rumos na década de 1950 em Goiás e, como resultado, desse processo tem-se a criação da Universidade Católica de Goiás em 1959 e da Universidade Federal de Goiás em 1960. “Na década de 1970, após a aprovação da reforma universitária de 1968, a UFG e a UCG buscam a sua reorganização visando atender aos dispositivos da referida legislação. Nesse período, a criação de novas IES<sup>24</sup> não foi significativa no Estado” (SECTEC /GO, 2015, s/p).

Na contramão da lógica expansionista verificada no país na década de 1960, Goiás registra pequena expansão restrita a criação de uma faculdade privada (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão), em Anápolis, e duas públicas (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis – FACEA e Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – Esefego). Vale registrar, contudo, a criação da primeira fundação municipal de ensino superior do Estado, no município de Rio Verde em 1973 (SECTEC /GO, 2015, s/p).

---

<sup>24</sup> Instituições de ensino superior.

Diante do processo de expansão do ensino superior no Brasil na década de 1980, em Goiás esse movimento foi marcado pela criação de instituições estaduais<sup>25</sup>, municipais, privadas e faculdades isoladas de educação superior. “É oportuno situar, além do mais, que as instituições criadas em Goiás, nesse período, se estruturaram, majoritariamente, como IES isoladas confirmando, dessa forma, a tendência nacional da estruturação do ensino superior no país” conforme dados da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação de Goiás (SECTEC / GO, 2015, s/p). Dessa forma, observa-se que esse processo tem como objetivo a interiorização do ensino superior no Estado e para que essa ideia se efetivasse diferentes organizações foram mobilizadas.

A medida de expansão do ensino superior pelo solo goiano é carregada de intencionalidades, sob o discurso de modernização e do desenvolvimento regional do Estado, o governo busca ofertar novas vagas mediante a decorrência de pressão, acordos políticos, ou seja, uma estratégia de manutenção de poder e prestígios.

Para que a política de expansão do ensino superior em Goiás se efetivasse, tanto no que refere a ampliação do número de vagas quanto ao processo de interiorização, foram realizados acordos políticos entre as esferas públicas e privadas.

A expansão e interiorização do ensino superior em Goiás deveram-se à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios que, impulsionados por pressões as mais diversas e, tendo em vista a criação de mecanismos pragmáticos capazes de tornar o município mais atrativo aos investimentos, buscaram melhorar a qualidade de vida, ampliar a oferta de serviços e outros. Com referência a expansão e a interiorização do ensino superior no Estado, houve uma variável significativa que foi a política de criação, pelo Governo do Estado, de faculdades por meio do regime jurídico autárquico. A instituição de atos de criação de autarquias estaduais estimulou política e ideologicamente a ação dos municípios, contribuindo, significativamente, para a criação de uma estrutura de ensino superior fundacional em alguns municípios como sinônimo de prestígio, desenvolvimento e avanço tecnológico. A UFG, em parceria com os municípios de Catalão e Jataí, nos anos de 1980, também interiorizou os seus cursos (SECTEC / GO, 2015, s/p).

---

<sup>25</sup> As universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos respectivos estados. O sistema das universidades estaduais é bastante heterogêneo, quanto à vocação acadêmica institucional, carreiras oferecidas, integração ensino-pesquisa e qualificação docente (NEVES, 2002, p. 57).

Além disso, “o discurso legitimador desse processo buscou, na defesa da dinamização da economia regional e na conseqüente integração desta à lógica do mercado, os elementos político-ideológicos para a adesão e legitimação da adoção de tais políticas” (SECTEC /GO, 2015, s/p). Os municípios goianos como: Rio Verde, Anicuns, Goiatuba, Itumbiara, Catalão e Jataí na tentativa de facilitar a implantação do ensino superior em Goiás e em suas sedes criaram fundações, tais como:

Nos municípios goianos, por meio de fundações, foram criadas e ou consolidadas as seguintes IES: FESURV; Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (FESIT); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) (Centro de Ensino Superior de Jataí); Fundação Educacional de Luziânia (SECTEC / GO, 2015, s/p).

Entretanto, algumas fundações deram sinais de crises e por meio da Lei Complementar nº 26/98 que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, que previa “a possibilidade de incorporação das faculdades municipais à rede supervisionada pelo Estado” (SECTEC /GO, 2015, s/p). O discurso utilizado para a expansão do ensino superior foi “como fator de progresso, desenvolvimento e integração e como fator de status e prestígio” (SECTEC, 2015, s/p). O processo de interiorização e expansão do ensino superior em Goiás ocorreu em consonância ao movimento de orientação nacional.

No próximo capítulo continuaremos a discussão sobre o ensino superior, portanto estreitaremos nosso estudo na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a dimensão política e as atividades de extensão promovidas por essa instituição.

## **CAPÍTULO 2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA EXTENSÃO**

A breve conjuntura da educação superior brasileira realizada no capítulo anterior permite entrever peculiaridades gerais deste nível de ensino, o processo de criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) não foge ao padrão. E o modelo adotado pela instituição se baseou na unificação das instituições isoladas, assim como ocorreu em outros estados brasileiros.

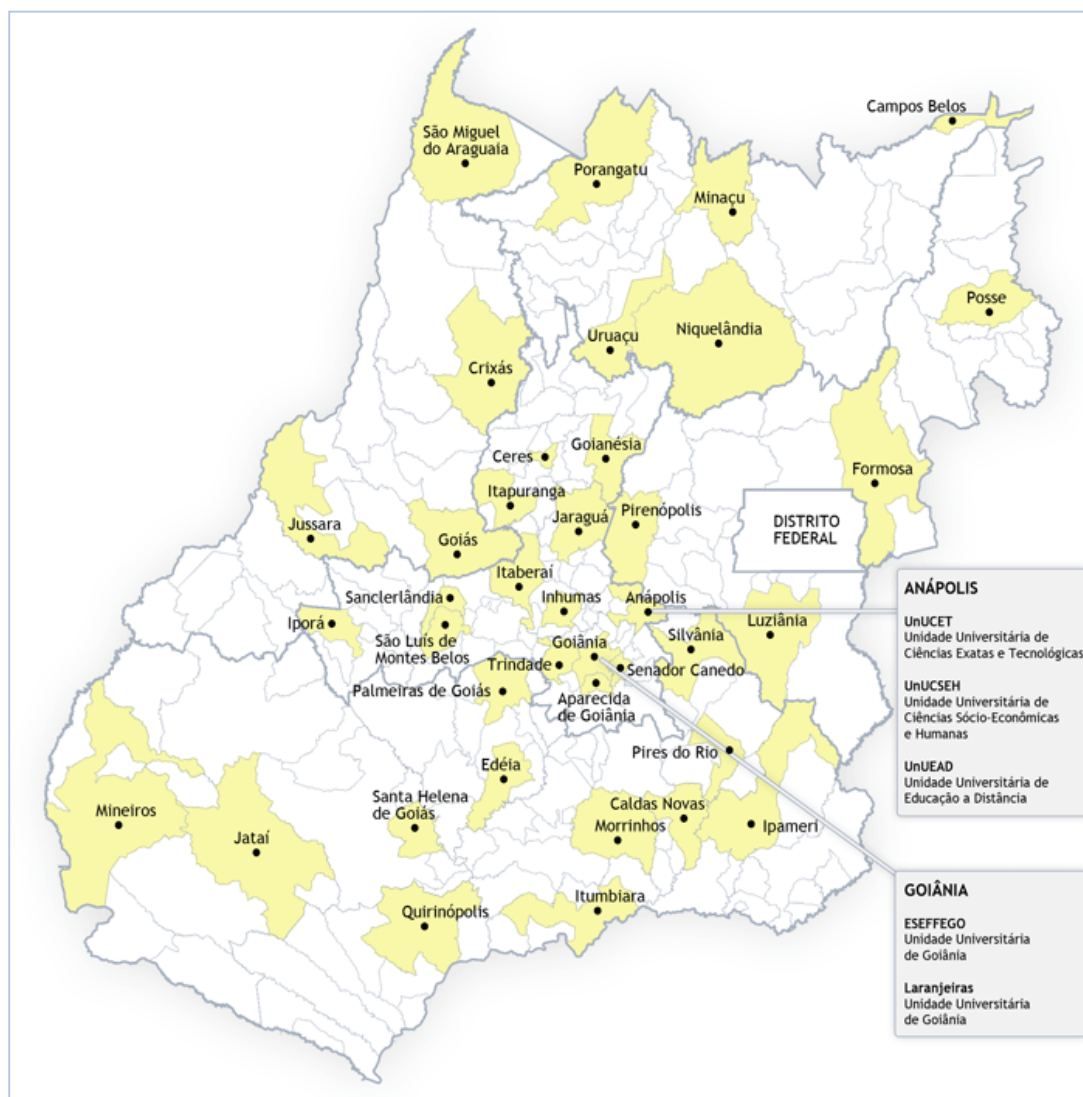
Neste capítulo, a pesquisa traz um estudo sobre a UEG, seu processo histórico de formação, história esta que se renova a cada dia, assim como as relações políticas da mesma, já que seu mantenedor é o governo do Estado de Goiás. E, ainda, como está organizada na atualidade, a dimensão pedagógica, as relações sobre ensino, pesquisa e, especificamente, a extensão. Uma discussão que emprega o aporte teórico com base em Freire (2015) com a obra *Extensão ou Comunicação?*, traz reflexão sobre o papel da extensão; Jezine (2004) aborda as práticas curriculares e a extensão universitária; Serrano (2001) trabalha a extensão universitária como um projeto político e pedagógico em construção nas universidades públicas; Berger (1972) e Piaget (1972) aponta a interdisciplinaridade como uma problemática existente na Universidade; Melo Neto (2003) a extensão universitária e produção do conhecimento; Saviani (2011) a histórico-crítico da pedagogia; Cabral Neto (2004) *A flexibilização curricular: cenários e desafios*; Lima Souza (2001) que questiona o fato de ainda se discutir sobre a concepção de Extensão Universitária, entre outros. Além da leitura e análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) e relatórios da Avaliação Institucional desenvolvida pela instituição.

### **2.1 Contexto histórico, espacial e político da Extensão na Universidade Estadual de Goiás**

A Universidade Estadual de Goiás se destaca no contexto regional como uma instituição pública que se apresenta distribuída por mais de 48 localidades situadas no território goiano, constituindo uma estrutura multicampi, composta por campus universitários e polos. Conforme destacamos a seguir.

### 2.1.1 Universidade Estadual de Goiás: breve histórico e perspectivas espaciais

A Lei 13.456 de 16 de abril de 1999 foi a responsável pela criação da Universidade Estadual de Goiás em *multicampi* com sede central em Anápolis, o processo foi resultado da transformação da antiga UNIANA (Universidade Estadual de Anápolis) e da incorporação de mais 12 instituições públicas isoladas espalhadas pelo estado (Gabinete Civil, 2016). Com a publicação do decreto 5.158 (Anexo 02) a UEG passa a ser jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás a partir de 29 de dezembro de 1999. Ela é uma das mais novas instituições de ensino superior do Brasil (considerando a data de unificação) dentre as 186 universidades brasileiras, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; MEC, 2009). (ver Mapa 01).



Mapa 01 – Distribuição espacial dos Campus da UEG, 2017.

Fonte: UEG, 2017. Disponível em < [http://www.cgri.ueg.br/conteudo/3144\\_english](http://www.cgri.ueg.br/conteudo/3144_english)>

A partir de 1999 foram sendo vinculadas mais Instituições ao grupo das UEG, de maneira que no ano de 2017, conta com um total de 42 Campus, 10 Pólos Universitários e 12 Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) espalhada por todo estado de Goiás, especificamente em 48 municípios, demonstrando a dimensão e a relevância da instituição para Goiás.

O processo de criação da UEG é resultado da reunião de várias IES que estavam em sua maioria distribuídas no interior de Goiás. A situação é confirmada por Oliveira e Ferreira (2008, p.5) “ não tratou da criação de uma nova universidade, mas da transformação de uma universidade em outra, o que na teoria e na prática, resulta tão somente em uma mudança de denominação de Universidade Estadual de Anápolis para Universidade Estadual de Goiás”. Reproduzindo no território goiano o processo instaurado na implantação das Instituições de Ensino Superior no Brasil, abordado no Capítulo 1 deste trabalho. A criação da UEG é reflexo da reestruturação nacional do governo de Fernando Henrique.

O sistema de reestruturação e de ressignificação da educação superior a partir das décadas de 1980 e 1990 acarretaram alterações, ajustes e reforma do Estado em relação ao processo de reestruturação produtiva e da mundialização do capital. Diante da situação Oliveira e Ferreira (2008, p. 2) pontuam:

A reforma do Estado brasileiro empreendida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) objetivou *modernizar* e *racionalizar* as atividades estatais instituindo, sobretudo, o chamado setor dos serviços não-exclusivos do Estado, o que implicaria na mudança das instituições estatais para *instituições não-estatais (organizações sociais)*. Neste setor estaria a educação, que deveria ser ofertada por organizações sociais prestadoras de serviço que estabeleceriam *contratos de gestão* com o Estado. Assim, a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, ao enfatizar a importância do setor de serviços não-exclusivos do Estado, passou a conceber a educação não mais como um bem ou direito público e gratuito, e sim, como um serviço que pode ser privatizado.

Na concepção das autoras na reforma do Estado brasileiro, ele muda a forma de atuação em relação às instituições estatais para “não estatais”, o que acarreta insegurança em relação a autonomia e ao futuro. A autonomia da UEG é assegurada no decreto de aprovação do estatuto da UEG<sup>26</sup>, no qual estabelece em seu artigo segundo:

---

<sup>26</sup> Decreto DECRETO Nº 7.441, DE 08 DE SETEMBRO DE 2011. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2011/decreto\\_7441.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2011/decreto_7441.htm) > acesso em 18/04/2017.

Art. 2º A UEG é uma autarquia, instituída mediante transformação jurídica operada pelo art. 18 da Lei n. 16.272, de 30 de maio de 2008, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos dos arts. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e 161 da Constituição do Estado de Goiás, regendo-se por este Estatuto, pelo Regimento Geral e demais normas complementares. (DECRETO Nº 7.441, DE 08 DE SETEMBRO DE 2011).

Mantida pelo poder público estadual, em consonância com as regulações do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2019) objetiva responder as demandas da sociedade goiana por meio de projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além de promover o crescimento e o desenvolvimento do Estado, visa garantir o direito de acesso e permanência ao Ensino Superior Público e gratuito.

As Unidades Universitárias foram criadas por poderes constituídos e cada Unidade<sup>27</sup> tem a sua própria Lei de criação de acordo com o Quadro 01, embora em 16 de julho 2015 pela Lei 18.934, art 2º, II a designação de Unidade foi alterada pela denominação de Câmpus<sup>28</sup>.

<b>Ordem</b>	<b>Unidade/ Cidade</b>	<b>Legislação</b>
1	UnU/UEG de Anápolis (UnUCET)	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
2	UnU/UEG de Anápolis (UnUCSEH)	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
3	UnU/UEG de Aparecida de Goiânia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
4	UnU/UEG de Caldas Novas	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
5	UnU/UEG de Campos Belos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
6	UnU/UEG de Ceres	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
7	UnU/UEG Cidade de Goiás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
8	UnU/UEG de Crixás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
9	UnU/UEG de Edéia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
10	UnU/UEG de Formosa	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
11	UnU/UEG de Goianésia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
12	UnU/UEG de Goiânia (ESEFFEGO)	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
13	UnU/UEG de Goiânia (Laranjeiras)	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
14	UnU/UEG/UEG de Inhumas	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
15	UnU/UEG de Ipameri	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
16	UnU/UEG de Iporá	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
17	UnU/UEG de Itaberaí	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
18	UnU/UEG de Itapuranga	Lei N. 13.456, de 16/04/1999

<sup>27</sup> A Lei N. 16.836, de 15 de dezembro de 2009, altera a denominação das Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás, que passam a denominar-se Unidade Universitária da UEG, expressão seguida do nome do respectivo município (PDI, 2010 – 2019, p. 19).

<sup>28</sup> IX – no quadro a que se refere a parte final do art. 30-B, a expressão “Diretor de Unidade Universitária”, constante da primeira coluna, é substituída pela expressão “Diretor de Câmpus” (Gabinete Civil, 2015).

19	UnU/UEG de Itumbiara	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
20	UnU/UEG de Jaraguá	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
21	UnU/UEG de Jataí	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
22	UnU/UEG de Jussara	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
23	UnU/UEG de Luziânia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
24	UnU/UEG de Minaçu	Decreto N. 5.181, de 13/03/2000
25	UnU/UEG de Mineiros	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
26	UnU/UEG de Morrinhos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
27	UnU/UEG de Niquelândia	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
28	UnU/UEG de Palmeiras de Goiás	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
29	UnU/UEG de Pirenópolis	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
30	UnU/UEG de Pires do Rio	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
31	UnU/UEG de Porangatu	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
32	UnU/UEG de Posse	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
33	UnU/UEG de Quirinópolis	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
34	UnU/UEG de Sanclerlândia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
35	UnU/UEG de Santa Helena de Goiás	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
36	UnU/UEG de São Luís de Montes Belos	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
37	UnU/UEG de São Miguel do Araguaia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
38	UnU/UEG de Senador Canedo	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
39	UnU/UEG de Silvânia	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
40	UnU/UEG de Trindade	Lei N. 15.804, de 13/11/2006
41	UnU/UEG de Uruaçu	Lei N. 13.456, de 16/04/1999
42	UnU/UEG Educação a Distância (EAD)	Lei N. 15.804, de 13/11/2006

Quadro 01 - Unidades Universitárias da UEG e respectiva legislação (2009)

Fonte: Secretaria de Estado de Planejamento/Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação - Perfil Socioeconômico dos Municípios Goianos. Goiânia: SEPLAN/Sepin- 2010

De acordo com dados da Secretaria de estado de planejamento/superintendência de estatística e informação (SEPLAN 2010), a UEG em 2008 contava com dez Pólos Universitários: Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aruanã, Cristalina, Goiandira, Goiânia, Piranhas, Planaltina, Pontalina e Santo Antônio do Descoberto. Além dos Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vínculos na UnUEAD da UEG (2009), são: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Aparecida de Goiânia, Catalão, Formosa, Goianésia, Itumbiara, Mineiros, Minaçu, Rio Verde, São Miguel do Araguaia e Uruaçu.

Os Pólos funcionam de forma diferenciada em relação aos Câmpus:

Os Polos Universitários, considerados também como centros de referência no ensino superior na região onde se encontram inseridos, foram criados de forma a atender demandas existentes, em especial os cursos de Licenciatura Plena Parcelada (emergencial). Nos municípios onde a demanda já foi erradicada, esses Polos já foram extintos (PDI 2010-2019, p. 18).

A participação da UEG na formação dos goianos é evidente, se apresentando como Campus ou Polos, embora a Instituição como a maioria dos

órgãos mantidos pelo governo enfrenta situações delicadas provenientes desta relação. A interferência política, como foi vista no Capítulo 1 deste trabalho, acompanha toda trajetória do ensino superior no Brasil e, em Goiás, não é diferente, sobretudo em relação à UEG. Embora esta relação entre o governo e a universidade apresente uma nova configuração, antes agia como dirigente e controlador, hoje além das funções anteriores, o governo é o articulador.

O conceito da Universidade emerge como respostas às demandas da sociedade, configurando um desafio para a universidade ser flexível, a sociedade se torna mais baseada no conhecimento, as empresas mudam suas características e o mercado de trabalho mais intenso, exigindo um novo tipo de profissional. Os atores desse processo: Empresa, Universidade e Estado formam uma tríplice relação produtiva, o modelo “*Laissez-faire*”<sup>29</sup>. O papel do governo passa ser o de estimular e articular essas parcerias.

### 2.1.2 A relação entre UEG e o Estado de Goiás

A relação entre a UEG e o governo do Estado, seu mantenedor, é bastante extratétrica, criada para ser a “meninas dos olhos do governo”, (grifo nosso), a instituição com 18 anos de existência continua a enfrentar crises.

A partir da Ementa no 39, de 15 de dezembro de 2005, os valores percentuais destinados para a universidade passaram, em tese, para o patamar de 2% dos impostos com repasses em duodécimos mensais. Esta conquista não alterou efetivamente o quadro de dificuldades financeiras que a UEG sofre desde a sua criação. (Ferreira e Oliveria, 2008, p. 5)

Por exemplo em outubro de 2011 o governo estadual criou uma reforma universitária que gerou discussões na comunidade acadêmica e no meio político:

Na opinião do deputado federal Rubens Otoni (PT) a iniciativa do governo vem na contramão do que a UEG necessita. “A universidade precisa avançar na sua autonomia pedagógica e financeira para que possa desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento do Estado.” Segundo ele, propor que o Estado repasse o percentual de 2% previsto em lei não é proposta de governo, é o que a lei exige. “Eu, quando era deputado estadual, propus que se destinasse 5% do Orçamento para a UEG, não aceitaram e, hoje, nem os 2% eles repassam.” Para Rubens Otoni, o governo está intervindo na UEG e desrespeitando o Conselho Universitário. (JORNAL OPÇÃO,2011)

---

<sup>29</sup> Laissez-faire - expressão-símbolo do liberalismo econômico, na versão mais pura de Capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência. Disponível em <http://knoow.net/cienceconempr/economia/laissez-faire/>

Os Campus sofrem constantes ameaças de fechamento de cursos, corte nos prestadores de serviços, baixos recursos para manutenção, deixando a comunidade acadêmica insegura em relação ao futuro da instituição, essa discussão também foi abordada pelo mesmo jornal:

Emerson Oliveira afirma que a transferência de cursos citada no relatório esconde outra proposta: o fechamento de cursos. “Eles maquiaram o documento porque querem transferir cursos para onde eles já existem.” Seria o caso do curso de História de Itumbiara que seria transferido para Morrinhos, onde já existe o curso, ou o de Letras, de São Miguel do Araguaia, que pode ir para Porangatu, onde também é oferecido o curso de Letras. “Na prática, eles estão fechando cursos.” Como o de Rede de Computadores, oferecido na unidade de Trindade. “Um curso com boa demanda, com nota 3 no Enade e que vai ser desativado.” E criando outros sem necessidade, segundo o professor. É o caso do curso de Tecnologia Ferroviária, que deve ser criado em Itaberaí, cidade 100 quilômetros distante da estrada de ferro. (JORNAL OPÇÃO,2011)

O deputado estadual Luis César Bueno (PT) em reportagem do jornal Opção (2011) resume a situação: “Usaram o critério político em detrimento da qualidade e da necessidade do curso. ” e mais “O fator mais degradante para a imagem da UEG foi a influência política. ” Em 2013 a Universidade passou pelo movimento “Mobiliza UEG” com 90 dias de paralização e contou com a participação de 13 Unidades<sup>30</sup>, envolvendo professores, estudantes e funcionários administrativos cujas reivindicações eram pressionar o governo do Estado a conter medidas do reitor e busca de melhorias na instituição tanto estrutural quanto pedagógica, o encerramento da greve foi mediante um acordo firmado<sup>31</sup>, onde a maioria dos encaminhamentos deveriam se cumprir no futuro. Mesmo diante do enfrentamento de situações avessas, a UEG segue cumprindo seu papel como Instituição de Ensino Superior, articulando ensino, pesquisa e extensão.

A UEG em 2008 oferecia 209 cursos, sendo a única IES gerida pelo governo estadual em Goiás, informações do INEP/MEC (2009), ver Tabela 01:

---

<sup>30</sup> As 13 unidades foram: Santa Helena, ESEFFEGO, Cidade de Goiás, Porangatu, Uruaçu, Itapuranga, Formosa, Minaçu, UNUCET e UNUCSEH (Anápolis), Quirinópolis, Itaberaí e Itumbiara (JORNAL OPÇÃO,2011)

<sup>31</sup> Termo de compromisso entre a UEG e o Movimento Mobiliza UEG (2013). Disponível em: <http://movimentomobilizaueg.blogspot.com.br/2013/07/fim-da-greve-e-continuidade-da-luta.html?m=1>

Tabela 01 - **Goiás:** IES, Recursos Humanos, Cursos, Ingressos, Matrículas e Concluintes (2008)

<b>Microrregião</b>	<b>IES</b>	<b>RH</b>	<b>Cursos de Graduação Presenciais</b>	<b>Vagas Ofertadas</b>	<b>Ingressos</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
<b>Pública</b>	<b>8</b>	<b>5.136</b>	<b>394</b>	<b>16.473</b>	<b>15.814</b>	<b>52.107</b>	<b>9.381</b>
Federal	3	2.226	124	5.703	6.034	18.530	2.447
Estadual	1	2.292	209	6.020	6.574	24.325	5.206
Municipal	4	618	61	4.750	3.206	9.252	1.728
<b>Privada</b>	<b>66</b>	<b>5.295</b>	<b>449</b>	<b>83.127</b>	<b>41.841</b>	<b>105.868</b>	<b>17.837</b>
Particular	61	3.128	320	61.775	29.456	67.053	10.063
Com./Confes./Filant.	5	2.167	129	21.352	12.385	38.815	7.774
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>10.431</b>	<b>843</b>	<b>99.600</b>	<b>57.665</b>	<b>157.975</b>	<b>27.218</b>

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior 2008 (2009)

Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

As informações apresentadas na Tabela 01 nos levam a constatação da relevância da UEG no Estado de Goiás. Do total de ingressos de 57.665 no ano de 2008 a instituição conta com 6.574, representando 11,4% dos ingressos em curso superior em Goiás, e representado 41,57% do total de ingressos nas Instituições Públicas. A UEG apresenta um número de recurso humano maior em relação às demais instituições, são 2.292 diante de um total de 10.431, no entanto convém ressaltar que a UEG funciona como multicampi.

Assim, como constatamos no Capítulo 1 a respeito do crescimento das Instituições Privadas, este processo coopera para implementação do neoliberalismo, evidenciando a minimização do papel do Estado e a redução das políticas públicas sociais e na ampliação do setor privado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2007). A Tabela 1 comprova esta realidade também no cenário goiano, das 99.600 vagas ofertadas em 2008, a rede privada em Goiás é responsável por 83.127, representando 83,46%.

Para realçar a presença da UEG em Goiás transformamos alguns dados da Tabela 1 em porcentagem, estabelecendo uma comparação entre todas as Instituições Privadas e a UEG. Assim é possível identificar que a UEG, quando comparada com as Instituições privadas, obtém uma quantidade relevante de matriculados de 15,39% do total do Estado. Lembrando que a UEG oferta oportunidades a todas as classes sociais, considerando se tratar de Instituição pública e gratuita.

Sua participação no cenário goiano é importante também quando se refere aos números de concluintes, de 27.218 para 5.206, responsável por 19,12%. O atual reitor da UEG, Haroldo Reimer<sup>32</sup>, em cerimônia de posse de novos concursados em 8 de agosto de 2016 avalia: “A UEG é uma decisão ousada tomada em 1999 e já estamos chegando a marca de 100 mil diplomas entregues. Vamos avançar ainda mais com a chegada destes novos colegas”.<sup>33</sup> A situação exprime uma mistura de responsabilidade e conquista, embora os dados apontem para um saldo louvável de concluintes e matrículas na UEG, muito ainda pode ser feito para reestruturação desta instituição, para que sua missão seja efetivamente cumprida.

O Ministério da Educação (MEC) estabelece que é no PDI das Instituições de ensino superior onde encontramos a missão de cada uma delas. No caso da UEG sua missão proposta no plano de 2010 a 2019 é:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (PDI, 2008, p. 20).

Produzir e socializar conhecimento é um desafio, como destaca Saviani (2011), a educação significa para o ser humano a condição de continuidade da espécie, pois, diferente de outros seres vivos, não nos limitamos a uma mera adaptação à natureza, mas, ao contrário, a modificamos para que ela possa atender às nossas necessidades. A situação exige aprendizagem aperfeiçoada com resultados com êxito por meio do processo educativo. A institucionalização da educação por meio da escola e os métodos de difusão da produção e do conhecimento.

A socialização de conhecimento está intrinsecamente ligada às ações de extensão, uma forma de interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Na UEG existe a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) com equipe destinada especificamente a esta área, há uma plataforma no sistema onde os docentes cadastram as ações que são executadas ao longo do ano. No próximo tópico

---

<sup>32</sup> Primeiro reitor eleito da UEG empossado em 20 de novembro de 2012 disponível em [http://www.ueg.br/noticia/12340\\_haroldo\\_reimer\\_e\\_valcemia\\_novaes\\_tomam\\_posse](http://www.ueg.br/noticia/12340_haroldo_reimer_e_valcemia_novaes_tomam_posse) acesso em 17 de março de 2017 e reeleito em 07 de novembro de 2016, disponível em [http://www.ueg.br/noticia/27601\\_professor\\_haroldo\\_reimer\\_sera\\_empossado\\_para\\_segundo\\_mandat\\_o\\_como\\_reitor\\_da\\_ueg](http://www.ueg.br/noticia/27601_professor_haroldo_reimer_sera_empossado_para_segundo_mandat_o_como_reitor_da_ueg) acesso em 17 de março de 2017.

<sup>33</sup> <http://www.goiasagora.go.gov.br/marconi-destaca-trabalho-da-ueg-em-posse-de-118-professores>

vamos abordar a trajetória da extensão no ensino superior e em destaque na Universidade Estadual de Goiás.

## **2.2 A discussão sobre a extensão: uma trajetória acadêmica e/ou assistencialista**

Na década de 1990 autores como Moraes (1996), Marcovitch (1998) defendiam a incorporação da extensão junto ao ensino e a pesquisa, pois a criação dessa terceira função da Universidade não resolveria os percalços do ensino e da pesquisa. Uma vez que as Universidades, na visão destes autores, trariam para si a responsabilidade governamental de ação social através do compromisso estabelecido nas ações de intervenções extramuros, conforme destaca Queiroz (2011):

Refere-se à influência do modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais. (QUEIROZ, 2011, p. 41)

Na avaliação de Queiroz (2011) os cursos e serviços prestados à comunidade são considerados uma forma de assistencialismo, na mesma linha de raciocínio Serrano (2001) destaca que o primeiro movimento histórico da extensão universitária se caracteriza pela transmissão vertical do conhecimento, sendo possível identificar uma prática pedagógica verticalizada. O processo formativo verticalizado é criticado por Freire em seu trabalho *Extensão ou Comunicação* por coisificar o homem:

[...] esta transmissão é verticalizada e parte do pressuposto de que há uma superioridade e messianismo de quem estende, que escolhe o que transmitir, como transmitir e que desconhece a visão de mundo dos que vão receber, e estes passam a ser sujeitos passivos no processo (FREIRE, 2015, p. 26).

Ao ponderar sobre a conceituação formulada por Freire (2015), podemos falar desse momento histórico na extensão como um momento autoritário da universidade, que desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância, conforme Queiroz (2011).

Alvo de diversas discussões e proposições, a extensão universitária compõe um dos pilares da universidade. Tem ao longo de sua história construído diversas concepções teóricas e ideológicas, influenciando inclusive na concepção da universidade. Em uma primeira concepção, as abordagens teóricas de estudiosos apontam a extensão como uma função social da universidade. Inclusive, no contexto da globalização, mercado de trabalho tem outra concepção a de mercadológica. Diante dessa situação é importante analisar a extensão como função acadêmica, dissociada ao ensino e a pesquisa, como elo do pensar e o fazer, construindo conhecimento por meio da integração teoria e prática.

A extensão teve ao longo de sua trajetória objetivos distintos em localidades diferentes, nas experiências americanas no século XX o foco foram as localidades rurais por meio das cooperativas, caracterizando desde os primórdios como prestação de serviço. No mesmo período na Europa grupos autônomos relacionados ao estado, voltados a formação acadêmica em forma de cursos para pessoas que não pertenciam a academia. Na América Latina a Extensão esteve marcada aos movimentos sociais, em 1918 o Movimento de Córdoba<sup>34</sup> incentivou acadêmicos argentinos a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. No Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), surge uma ideia preliminar para a concepção de extensão veiculada pelo movimento estudantil brasileiro. (MELO NETO, 1999, p. 9).

Nessa perspectiva, a segunda concepção de extensão, está voltada à função acadêmica e incorpora as práticas de ensino e pesquisa. Nesse caso, surge a crítica à extensão voltada ao assistencialismo da prestação de serviços, ou seja, atendimento às camadas sociais menos favorecidas.

No contexto histórico dos últimos 30 anos, no Brasil mudanças políticas, econômicas e sociais têm ocorrido influenciando nas discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da universidade, formulando-se três concepções de extensão universitária, quais sejam: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista, que construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade (JEZINE, 2004, p. 1).

---

<sup>34</sup> [...] destacam-se dois tópicos constantes na Carta de Córdoba: a) “a extensão universitária entendida como fortalecimento da função social da universidade. Projeção ao povo da cultura universitária e preocupação pelos problemas nacionais; b) a unidade latino-americana e a luta contra as ditaduras e o imperialismo” (ROCHA, 1989,p.13)

Dessa forma, a extensão exerceria a função de prestação de serviços, busca solução para os problemas sociais, onde a relação universidade e sociedade tende a ser unívoca, girando em torno do atendimento das “classes sociais emergentes”. Isso se verifica nos casos onde as ações de extensão visam oferecer cursos profissionalizantes, assistências técnicas e serviços sociais. Freire (2015, p. 25) “[...] ao submeter o termo extensão a uma análise semântica, ao estudar seu ‘campo associativo’ de significação, verificamos a incompatibilidade entre ele e uma ação educativa de caráter libertador”. O autor acredita que a extensão traria a “domesticação dos homens” (IDEM, 2015, p 25). São várias as ações na UEG voltadas ao atendimento à comunidade, informadas até 2016, como por exemplo: o caso do Programa Educando e Valorizando a Vida (EVV)<sup>35</sup>, antes articulada à extensão e, atualmente, como uma unidade autônoma vinculada à Reitoria.

A iniciativa visa desenvolver políticas educacionais de trânsito, aplicar exames teórico-técnicos (LT), promover o apoio logístico ao exame de prática de direção veicular (PD) e a reabilitação de condutor à CNH, exigidos pela Legislação vigente, em Goiás. (EVV /REITORIA UEG, 2017).

Embora ainda persista a visão dos autores da década de 1990 em associar à extensão a concepção assistencialista, a extensão se fundamentou como uma importante base de sustentação da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa. Essa perspectiva, pode ser percebida pelas atividades de extensão, como o EVV e os projetos ligados ao Programa de Extensão Universitária (ProExt) desenvolvido pelo Ministério da Educação que financia ações extensionistas nas diversas IES.

Percebe-se que a concepção assistencialista mudou, pautada no princípio educativo, entendido por Gramsci (1989, p. 130) como a relação teórico-prática, proporcionando um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade. Diante dessa situação, a extensão deixa de ser aleatória e assistencialista e incorpora um perfil de função acadêmica, em uma

---

<sup>35</sup> O Programa Educando e Valorizando a Vida (EVV) foi criado em fevereiro de 2006, por meio da parceria entre a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Departamento Estadual de Trânsito de Goiás (Detran/GO). (UEG, 2017).

perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa, inclusive na dimensão da Pós-Graduação.

A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (SERRANO, 2001, p.16)

Assim, a extensão é vista como um anexo do processo educativo baseados na concepção acadêmica, relacionando os diversos saberes com a realidade social e a produção de conhecimento. Quando a extensão é entendida como comunicação se apresenta como um dos afazeres mais criativos e livres, pois se ter abertura à produção de novos conhecimentos, interagindo saberes e modos de vida, um encontro entre a teoria com as diversas vivências sociais e práticas culturais.

A extensão representa um espaço livre/aberto da academia, onde há possibilidades de criação e renovação de conceitos, paradigmas e ritos, estabelecendo um debate contemporâneo baseado no cotidiano. Para Rocha (2016, p. 9):

Ao promover imersão social, oportuniza o pensamento crítico, o amadurecimento pessoal e profissional, a humanização, e a compreensão que a função da universidade é colaborar para o equilíbrio social ambientalmente responsável. Através da extensão é possível ampliar currículos, estabelecer diálogos inter/trans disciplinares, institucionais e culturais, e definir projetos de vida, de estudantes e demais envolvidos.

Na tentativa de romper a concepção de prestação de serviços assistencialistas, elementos como a teoria e a prática tornaram-se o foco das discussões e a relação entre sociedade e universidade como oportunidade de troca de saberes.

Os conceitos de extensão são estabelecidos desde o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras<sup>36</sup>, em 1987 e depois reafirmados no Documento Universidade Cidadã de 1999 e no Plano Nacional de Extensão de 2000. Nesse último documento citado o objetivo da extensão

---

<sup>36</sup> <https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>

ficou assim: “Reafirmar a Extensão universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relações multi, inter ou transdisciplinar e interprofissional.” Para Berger (1972) a disciplina é o conjunto de conhecimentos específicos que têm as suas características próprias no terreno de ensino. Segundo Piaget (1972) as relações entre as disciplinas podem ser em três níveis: Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade é definida por Berger (1972) como a justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem aparente relação entre elas. Conforme Piaget (1972) a multidisciplinaridade ocorre quando a solução de um problema requer a obtenção de informações de uma ou mais ciências ou setores do conhecimento.

Berger (1972) também define a interdisciplinaridade como a interação que existe entre duas ou mais disciplinas, podendo integrar mútuos conceitos diretivos. Piaget (1972) conceitua como o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências. O mesmo autor conceitua ainda a transdisciplinaridade como uma etapa superior a interdisciplinaridade, ela seria a interação global das várias ciências. Portanto, muitos autores tratam interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como sinônimos.

Dentre as relações de ensino previstas no Plano Nacional de Extensão ainda temos a Interprofissional que pode ser conceituada como uma proposta onde duas ou mais profissões aprendem juntas sobre o trabalho conjunto e sobre as especificidades de cada uma, na melhoria da qualidade, segundo a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2009). Segundo Gyamarti (1986), a educação interprofissional possibilita integração, opondo-se ao reducionismo e a fragmentação da visão especializada. Casto e Júlia (1994) também, avaliando educação interprofissional, apontaram que os profissionais desenvolvem a capacidade de lidar com problemas que excedem a capacidade de uma profissão isoladamente, (BARR, 1998).

A extensão deve ser vista como meio de transformação social, como um trabalho que produz conhecimento novo, que deve objetivar e estar atrelado a essa transformação (MELO NETO, 2003). Os conceitos sobre extensão amadureceram e algumas dificuldades foram afastadas. Em alguns casos ainda é vista simplesmente como atividade “extramuros” (grifo nosso), onde a universidade vai até a comunidade

colocar em prática o tal conhecimento, ou seja, a extensão ocorreria fora da universidade e não na possibilidade de entrada da comunidade dentro da universidade, restringindo o papel da extensão. Essa ideia reforça a concepção simplista de atividade externa para a extensão, ao mesmo tempo suprime a responsabilidade com o ensino e pesquisa de interação com a comunidade. Nesse sentido, inserimos a discussão sobre a extensão no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, destacando os aspectos normativos e organizacionais que envolvem essa atividade na Universidade.

As práticas extensionistas na atualidade podem ter preponderâncias ideológicas diferentes, dependendo das concepções que a norteiam. Nesse sentido, (PDI 2010-2019)<sup>37</sup> materializa em ações, relatórios, eventos, projetos e outros. Os dados sintetizam os indicativos que a Universidade almeja com a extensão interdisciplinar por meio de seus autores, ao mesmo tempo considerando que cada projeto tem sua própria dinâmica e finalidade. Baseado na temática a PrE da UEG aponta os objetivos da extensão:

A Extensão Universitária atende aos seguintes objetivos: I - articular o Ensino e a Pesquisa com as demandas sociais, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade; II - estabelecer mecanismos de integração entre os saberes locais e o conhecimento científico, visando produzir os conhecimentos resultantes do confronto com a realidade acadêmica, a partir da permanente articulação entre teoria e prática; III – Estimular a vivência social, política e profissional do corpo docente, discente e funcionários através de ações interdisciplinares, interdepartamentais, interinstitucionais, solidárias e co-participativas entre a universidade e população; IV - contribuir para reformulações nas concepções e práticas curriculares; V - possibilitar aos alunos uma prática profissional que contribua para a melhor formação do profissional e para a formação da consciência social e política; VI - contribuir na formação de profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade; VII - promover atividades acadêmicas que contribuam na formação inicial e continuada do profissional cidadão; VIII - democratizar o conhecimento científico possibilitando a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade; IX - apoiar as propostas de caráter social, cultural e artístico que visem à ação educativa e ao desenvolvimento local, regional e nacional; X - identificar as necessidades do contexto socioeconômico, possibilitando a produção de conhecimentos científicos; XI - implementar as ações inovadoras propostas pelas políticas públicas, articuladas com o fazer acadêmico e com os objetivos da Universidade Estadual de Goiás; XII - implementar ações afirmativas tanto no âmbito da comunidade acadêmica, quanto no âmbito da comunidade externa, com vistas aos segmentos sociais específicos, discriminados, privilegiando a diversidade étnica, cultural, de gênero e econômica, respeitando os limites físicos e as desigualdades resultantes, buscando os modos mais adequados de intervir nessas relações e contribuindo para colocar esses segmentos discriminados em um nível de competitividade com os demais grupos sociais; XIII - fortalecer as iniciativas de parcerias com órgãos públicos e empresas privadas bem como o desenvolvimento de projetos interinstitucionais; XIV - interagir com a sociedade num sistema aberto, participativo e cooperativo, catalisador, transformador, facilitador e distribuidor do uso da ciência e da cultura, tendo no ser humano o ponto de partida e o seu objetivo último; XV - Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob forma de consórcios, redes ou parcerias e demais atividades

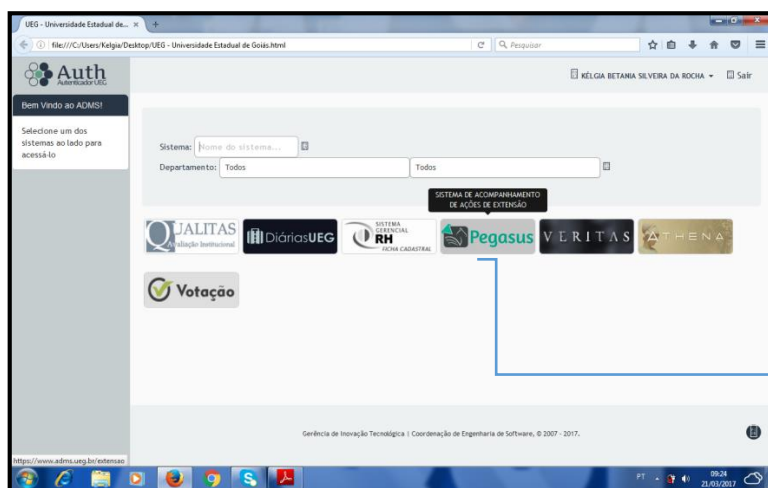
---

<sup>37</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás disponível na Resolução CsU nº 009 / 2010 [http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo\\_compartilhado/944/Res\\_CsU\\_2010\\_009.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/944/Res_CsU_2010_009.pdf)

voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; XVI - Captar recursos financeiros de acordo com as instruções normativas e editais publicados; XVII - Propor aos Conselhos da Universidade a aplicação de recursos orçamentários para o fomento da extensão; (UEG, 2016)

Até 2010, as atividades de extensão não dispunham de um sistema digital próprio, ou seja, as ações anteriores a esse período seguiam um trâmite mais burocratizado e dependente de registros e autorizações nas diversas esferas pedagógicas e administrativas, resultando na demora entre o ato de elaborar o projeto, sua aprovação e realização. Esse aspecto, torna-se visível, inclusive, quando nos deparamos com a dificuldade de obter informações sobre as ações desenvolvidas antes de 2010. Pois, apenas a partir desta data que entrou em funcionamento o sistema digital que centraliza as atividades de Extensão na Universidade.

O sistema digital da UEG conta com vários *links* destinados a cada especificidade do trabalho. São várias as plataformas como o *Veritas* para registro de frequência, notas, conteúdos, enfim o diário das atividades de ensino. Além das plataformas destinadas às atividades de pesquisa, por exemplo, tem-se a Plataforma *Athenas*, e além de outras mais conta com a Plataforma *Pegasus*<sup>38</sup> destinada às atividades de extensão, ver Figura 04.



A plataforma *Pegasus* está disponível no sistema ADMS da UEG, com acesso restrito. (Somente profissionais cadastrados).

Figura 04 – Imagem da tela inicial do sistema ADMS, 2017

Fonte: ADMS/UEG (2017)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

<sup>38</sup> Pegasus – o cavalo alado da mitologia grega, filho de Posídon (Netuno para os romanos) e Medusa (monstro com cabelos de serpentes que tinha o poder de transformar pessoas em pedras). Após o nascimento Pegasus bateu seus cascos no chão, onde fez brotar uma fonte de Hipocrene, que se tornou famosa como um símbolo de inspiração para a poesia. Quem bebesse das águas sagradas da fonte, viraria um poeta. A partir disso, muitos homens tentaram capturar o cavalo para domesticá-lo, mas ninguém conseguiu. (Mitologia Grega). Disponível em [http://mitosdagreciaantiga.blogspot.com.br/2012/07/historia-de-pegaso\\_13.html](http://mitosdagreciaantiga.blogspot.com.br/2012/07/historia-de-pegaso_13.html)

A Plataforma Pegasus na UEG é um sistema que possibilita a visualização de informações relacionadas à extensão, funciona como um sistema *on line*, com acesso interno restrito, ou seja, disponível para professores da Universidade Estadual de Goiás que possuem ações de extensão cadastradas ou que estão em processo de avaliação. Na Tabela 02 estão relacionadas as ações cadastradas nos últimos sete anos:

Tabela 02 - Quantidade de ações de extensão na UEG (2010 – 2016)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
235	284	181	350	385	620	811	2.866

Fonte: PRE/UEG. (2017)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

De 2010 até 2016 observa-se um crescimento nas ações de extensão, com exceção do ano de 2012 que houve uma queda, quantidade inferior em relação aos dois anos anteriores. Nos demais anos ocorreu um aumento considerável, principalmente nos dois últimos anos analisados. A extensão vai tomando espaço entre as políticas públicas da UEG.

Com o aumento das ações de extensão o público envolvido também sofreu alteração, conforme se verifica na Tabela 03:

Tabela 03 – Público beneficiado pelas ações de extensão na UEG (2010 – 2016)

Ano	Comunidade	Acadêmicos	Público beneficiado
2010	84.659	21.217	105.876
2011	129.155	22.432	151.587
2012	42.138	15.887	58.025
2013	231.624	32.175	263.799
2014	191.125	31.459	222.584
2015	287.234	45.746	332.980
2016	362.276	81.881	444.157
<b>TOTAL</b>	<b>1.328.211</b>	<b>250.797</b>	<b>1.579.008</b>

Fonte: PRE/UEG.(2017)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

Assim, como ocorreu uma queda nas ações cadastradas no ano de 2012, conseqüentemente, no mesmo ano o público beneficiado pelas ações de extensão também diminuiu consideravelmente. Observa-se na Tabela 3 a intensão da extensão de extravasar os muros da Universidade, a participação da comunidade nos últimos

sete anos de trabalho envolvendo a extensão foi de 1.328.211. As ações de extensão podem ser classificadas em modalidades diferentes, conforme disposto no art. 117 do Regimento Geral da UEG Aprovado pela Resolução do Conselho Universitário - CsU n. 705, de 15 de dezembro de 2014: “A extensão universitária será desenvolvida por meio das seguintes espécies de ações: I - programas; II - projetos; III - cursos; IV - eventos; V - prestação de serviços; VI - publicações específicas.” No Tabela 04 está apresentada a classificação das ações cadastradas na UEG de 2010 a 2016:

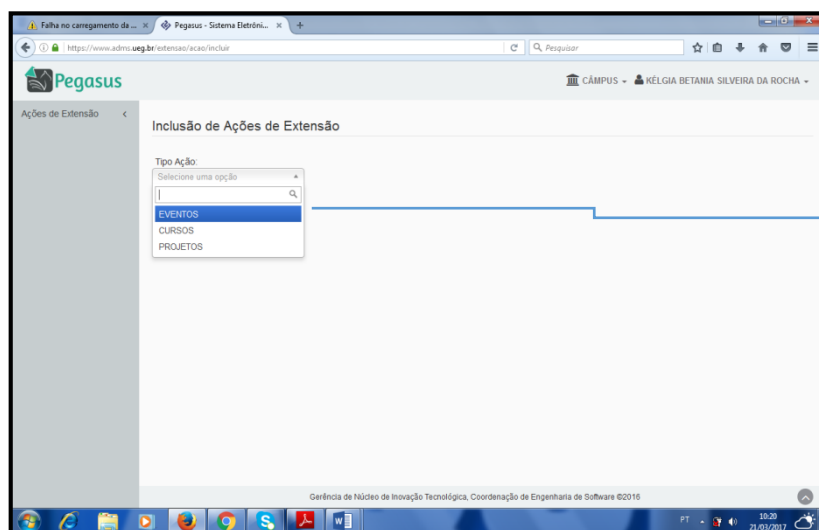
Tabela 04 - Modalidade das ações de extensão na UEG (2010 – 2016)

Ano	Projetos	Cursos	Eventos	Programas	TOTAL/ano
2010	126	35	72	02	235
2011	202	41	41	--	284
2012	90	50	41	--	181
2013	202	63	85	--	350
2014	238	88	59	--	385
2015	423	114	83	--	620
2016	564	170	77	--	811
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.845</b>	<b>561</b>	<b>458</b>	<b>02</b>	<b>2.866</b>

Fonte: PRE/UEG.(2017)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

As modalidades de ações apresentadas no art. 117 do Regimento Geral da UEG (2014) são divergentes das disponibilizadas na Plataforma Pegasus em 2017 que são apenas três modalidades. (ver Figura 05):



As modalidades disponíveis para cadastramento na Plataforma Pegasus.

Figura 05 – Imagem da tela para inclusão de ações de extensão.

Fonte: ADMS/UEG (2017)

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

A modalidade de projetos apresenta um total de 1.845 das 2.866 ações, representando 64.37% das ações, em seguida tem-se os cursos totalizando 561, sendo 19,6%, e logo após os eventos com 458, representando 15,98% e por último o programa com 2 ações representando 0,075%.

Nas informações disponibilizadas pela PrE, ou documentos que regulam as atividades extensionistas na UEG, não encontramos a diferenciação conceitual que distinguíssem as ações em modalidades. Diante do fato, buscamos os conceitos apresentados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016):

**Programa:** Conjunto articulado de pelo menos dois projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços e apoio tecnológico), de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, desenvolvido de forma processual e contínua de no mínimo 4 anos, integrando o ensino e a pesquisa, que deve explicitar, necessariamente, a metodologia de articulação das diversas ações vinculadas; atender às diretrizes de extensão; e estar orientado por um eixo articulador voltado para um público, temática, linha de extensão ou recorte territorial. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016)

Entendemos a razão de praticamente não existirem ações cadastradas nesta modalidade nas ações da UEG apresentadas na Tabela 04, haja vista a complexidade que envolve o programa que deve conter pelos menos dois projetos e outras ações, e ainda ter continuidade de no mínimo quatro anos. Os programas cadastrados na UEG são apenas dois nos dados na PrE, portanto existem vários cursos e projetos anexados a outros programas que também não constam documentos comprobatórios dos mesmos. Em 2017 a Plataforma Pegasus suspendeu o cadastro de programas, e manteve apenas os já cadastrados.

Ainda segundo a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016), aponta para a caracterização do projeto como:

**Projeto:** Ação de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com duração determinada de no mínimo 1 (um) ano, com objetivo focalizado, integrando o ensino e a pesquisa. Deve atender às diretrizes de extensão, podendo abranger, de forma vinculada, cursos, eventos e prestação de serviços. O Projeto pode ser vinculado a um Programa (o Projeto faz parte de uma nucleação de ações) ou não-vinculado ao Programa. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

O projeto é a modalidade mais cadastrada na UEG com duração determinada de um ano, ele abrange cursos e eventos, podendo também ser ligado a um programa. A modalidade atingiu de acordo com as informações da Tabela 04 um percentual de 64,37% do total de ações. Pelo fato das temáticas de abordagem das ações serem livres, existiam nestes sete anos de análise de ações uma variedade de temas e títulos. Há os que foram cadastrados dentro dos programas como é o caso do EVV; Programa Agroecológico Integrado Sustentável PAIS / UEG; Programa Fazendo Acontecer; Programa *Apoteosis*; Multicultural; Centro de Idiomas; Programa de Extensão UEG/multicultural. Além dos projetos cadastrados nos programas, têm-se ainda muitos outros como: “Natação para pessoas com deficiência” na área de educação, “Jornal IPE - Informação Pesquisa e Extensão” na área de jornalismo (PrE/UEG, 2017).

Inclusive, na modalidade de projeto de extensão existe a possibilidade de vinculação dos mesmos com outras esferas e instituições. Trata-se do caso dos projetos externos de extensão que envolvem parcerias com demais órgãos. Inclusive externos, por exemplo o projeto “Implantação E Manutenção De Núcleos De Extensão Em Desenvolvimento Territorial Em Goiás- Multiterritorial – Território Rural Sudoeste – Goiás”, antes articulado ao CNPq e à pesquisa, depois à extensão conforme destacaremos no capítulo seguinte.

A modalidade curso é voltada para a sistematização entre a teoria e a prática, sendo uma ação pedagógica:

**Curso:** Ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas, critérios de avaliação definidos. Deve atender às diretrizes de extensão. Observações: Ações dessa natureza com menos de 8 horas devem ser registradas como Evento. Prestação de Serviço realizada como Curso deverá ser registrada como Curso. Cursos que são re-ofertados devem ser registrados novamente (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Nas ações desenvolvidas na UEG, os cursos podem ser presenciais ou à distância e ainda se dividem em comunitários e empresariais (atualização – carga horária mínima de 8 horas, treinamento – carga horária mínima de 20 horas e aperfeiçoamento – carga horária mínima de 180 horas). Portanto, cursos com menos de oito horas devem ser cadastrados como evento. No caso da UEG, a modalidade curso nos anos de 2010 a 2016 foi a segunda opção mais escolhida pelos docentes

representando um total de 19,57% do total de ações. Parte dos cursos foram cadastrados no Programa de Extensão do Centro de Idiomas, são eles os ligados à área de linguagem. Porém, por exemplo, outros foram cadastrados na área de comunicação como o curso de “Cerimonial Universitário”, no setor da saúde, o curso de “Educação Nutricional para obesos, hipertensos e diabéticos”; na área de tecnologia o “curso básico de Corel Draw”; na área de educação o curso: “Núcleo de empresas juniores da UEG-NEJ”, dentre tantos outros que podem ser elencados no site da PrE (grifos nossos).

O evento é outra modalidade da ação e está relacionada à exposição, uma forma de apresentação ao público dos produtos gerados pela Universidade.

**Evento:** Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico/acadêmico ou tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade. Deve atender às diretrizes de extensão. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016)

Existem várias formas que um evento pode se apresentar como congresso, seminário, ciclo de debate, exposição, espetáculo, evento esportivo e festival, entre outras. Na Plataforma Pegasus foram cadastrados entre os anos 2010 e 2016 um total de 458 eventos, ou seja, 15,98% do total de ações no recorte temporal atribuído para este estudo. Os eventos acontecem de forma mais esporádica como, por exemplo, os eventos cadastrados pelo Programa de Incubadoras da UEG (PROIN/UEG) e, também, pelo Programa Multicultural, que normalmente promove encontros e simpósios.

Por sua vez, encontramos exemplos de eventos cadastrados de forma isolada, sem ligação com um programa específico. É o caso dos eventos na área temática de direitos humanos e justiça, com o evento “Mostra cinema e Direitos Humanos”; na área do meio ambiente tem-se “Desafio intermodal Anápolis 2016”; na música tem-se: “Inter Music e Semana Cultural” e outros mais. De modo geral, após o levantamento da caracterização das formas de modalidades observaremos as ações de extensão propostas nesses sete anos, que totalizaram 2.866 ações.

Uma característica interessante da extensão é que por meio da diversidade da abrangência dos projetos e a flexibilidade das temáticas, ela dá aos estudantes oportunidades de escolha nas atividades que possuem maior identidade com sua

formação, tornando autor de seu próprio currículo, caracterizando mobilidade e flexibilidade à estrutura disciplinar tradicional, articulando os aspectos teoria-prática e diversificando seus espaços de aprendizagem e de compartilhamento de saberes (CABRAL NETO, 2004). Conforme o regulamento de atividades complementares (ANEXO 02).

Por sua vez, por exemplo, cada curso, conforme sua matriz tem autonomia de exigir um percentual específico de participação nas denominadas atividades complementares, necessárias para a integralização curricular. Por exemplo, o Campus de Palmeiras anexou no seu regulamento de atividades complementares a porcentagem da carga horária obrigatória da Matriz Curricular dos cursos. O acadêmico tem liberdade de escolha de temas, portanto ele deve cumprir uma carga horária de atividade de extensão dentro da Matriz Curricular.

Art. 7º – Para o cumprimento das atividades complementares, será obrigatória a realização de 20% (vinte por cento) da carga horária total das atividades descritas na Matriz Curricular dos Cursos com início de vigência a partir de 2009, na forma de Projetos de Extensão, aprovados nas instâncias competentes, conforme disposto na Resolução CsA/UEG 30/2008. (REGULAMENTO DE ATIVIDADES COMPLETARES, CAMPUS PALMEIRAS 2012)

Freire (2015) acredita que as ações de extensão podem trazer para o ambiente acadêmico uma responsabilidade que é do governo e ainda estabelecer uma forma de dependência e assistencialismo entre os envolvidos, trazendo a discussão que antecede o processo de inserção da extensão como uma das bases da Universidade. Enfatizando:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (FREIRE, 2015, p. 48)

O autor entende as ações de extensão como uma invasão cultural, onde os fazeres e o pensar do invadido são manipulados e substituídos por “algo melhor” sugerido pelo invasor. Compactuando com esse conceito, Paiva (1997), assinala como uma utopia a universidade estar a serviço da comunidade, pois a universidade,

como toda instituição social, não se encontra fora da sociedade real, nela afluindo o “movimento” das relações sociais, (grifos nossos).

Para outros autores como Lima Souza (2001) a extensão é vista como o compromisso social da Universidade, como um fator de equidade social, sendo um instrumento articulador que produz transformações intramuros como extramuros da universidade, e atualmente ganha significação que ultrapassa a lógica curricular e Serrano (2001), pondera que a essência da própria universidade pública está na extensão como função social. Lucchesi (2002), é quem entende a extensão como atividades permanentes capazes de possibilitar interação entre a universidade e a comunidade. Agindo integrada ao ensino, possibilitando uma pesquisa via de mão dupla: busca por serviços – comunidades – identificação de carências – universidades, entre os estudantes de graduação.

Diante da situação da extensão no ensino superior, particularmente na UEG, dois pontos nos chamaram atenção, primeiro o fato das ações cadastradas na Plataforma *Pegasus* nem sempre remeter à realidade vivenciada nos campus e segundo o aumento no número de ações de extensão cadastradas nos últimos anos.

Percebemos através das análises das fontes cedidas pela PrE-UEG relativo a 2010 a 2017 que as ações cadastradas não contemplam todas as ações de extensão que efetivamente acontecem nos Campus, por exemplo o caso do projeto analisado no capítulo 3. O mesmo foi cadastrado no MDA em 2014 como atividade de pesquisa e extensão, quando recebeu financiamento externo, todavia não foi cadastrado na plataforma da extensão da UEG, somente na pesquisa. Assim como ocorreu neste caso, existem ações de extensão que acontece nos campus da UEG que não estão entre as cadastradas no sistema, em Itapuranga por exemplo acontece todos os anos no câmpus a Semana Cultural da UEG desde 1991 e, portanto, embora esta ação envolva um porcentual considerável de acadêmicos e pessoas da comunidade, ela também não está no sistema. Principalmente as ações que envolvem a modalidade de eventos (dia ou semana de duração), ocorridos nos campus, muitas não estão inseridas.

A segunda inquietação é em relação ao aumento da quantidade de ações cadastradas, como retratado na Tabela 4, o número de ações saltou de 235 em 2010 para 811 em 2016. A resolução envolvendo a carga horária dos docentes da UEG, tanto os temporários, quanto os permanentes podem ter contribuído para esta demanda.

A Resolução 163/2009 que normatiza a alocação de carga horária dos docentes do quadro temporário da Universidade Estadual de Goiás, estabelece:

Art 13. Para ser computada carga horária o professor deverá ter seu projeto aprovado junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP): I. Professores graduados e especialistas, não poderão alocar carga horária para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, conforme previsto pela PrP; [...] Art 22. Para o acompanhamento dos alunos no desenvolvimento dos 20% das atividades complementares, previstas nas matrizes curriculares, com atividades de extensão, conforme previsto na Resolução CsA nº30/2008, o professor orientador receberá a carga horária de até 4 horas semanais, sendo no máximo 2 (dois) professores por curso, com titularidade mínima de especialista.

E ainda a Resolução 164/2009, alterado pela resolução 003/2010 sobre o Quadro permanente da UEG, Art. 23. § 1º - “Professores graduados e especialistas, independente do regime de trabalho, não poderão alocar carga horária para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, conforme previsto na Resolução CsU nº 56/2006.” Em 2015 as alterações ficaram ainda mais acirradas, modalidade definida segundo a jornada semanal de trabalho e a locação de carga horária conforme a Resolução do CsU 706/2015 de 4 de fevereiro de 2015:

Art. 3 O Regime de Trabalho dos docentes do Quadro Permanente da UEG é definido segundo sua jornada semanal de trabalho e os critérios de contratação previstos na Legislação Estadual que trata do plano de cargos e vencimentos do pessoal do magistério público superior da UEG, nas seguintes modalidades: I – Regime Parcial de Trabalho de 10 (dez) horas semanais (RTP – 10); II – Regime Parcial de Trabalho de 20 (vinte) horas semanais (RTP- 20); III – Regime Parcial de Trabalho de 30 (trinta) horas semanais (RTP -30); IV - Regime de Trabalho de 40 (quarenta) horas semanais – Tempo Integral (RTI).

As exigências para a pesquisa e extensão, segundo a mesma Resolução do CsU em 2105:

Art. 30. Para ser computada carga horária, o docente deverá ter seu projeto de pesquisa aprovado junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP) e, no caso de projeto aprovado em edital com financiamento externo, este deverá ser registrado na plataforma da PrP. §2º Somente professores de quadro permanente em RTP – 30, RTI e RTIDP poderão computar carga horária para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. [...] Art. 39. Para cada ação de extensão deverá haver um docente responsável pela elaboração, execução, acompanhamento e a prestação de contas ou relatório. §2º Somente os docentes em RTP – 30, RTI e RTDP poderão alocar carga horária para o desenvolvimento de atividades de extensão, não sendo dedado o cadastramento e a realização de ações de extensão por docentes de outros regimes, porém, sem atribuição de carga horária.

Percebe-se uma dicotomia entre o ensino e a pesquisa na UEG em se tratando dos critérios de admissão das ações para alocação de carga horária, estabelecendo uma forma de *status quo* em relação à pesquisa e a extensão. Professores graduados e especialista não recebem por eventuais ações de pesquisa e na extensão, um professor com titularidade de especialista poderá alocar carga horária. Tal fato incentiva a inserção de projetos na extensão ao mesmo tempo que estabelece uma linha divisória de indicativo de nível de titulação acadêmica dos docentes. Diante da situação acima percebemos que extensão se encontra em desvantagem em relação à pesquisa no ambiente da Universidade Estadual de Goiás.

Afim de compreender melhor a situação tomaremos como apoio algumas ações de maior destaque e abrangem um público maior de extensão da UEG entre os anos de 2010 e 2016. As ações da UEG propostas na extensão são de relevância para a comunidade acadêmica e a sociedade. Embora, como detectamos nesse trabalho, ainda se percebe algumas fragilidades quando analisamos a sua trajetória na UEG.

Para exercer sua função social de produção e crítica do conhecimento é preciso intensificar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, é imprescindível que a universidade seja sensível aos interesses da comunidade. As ações cadastradas na Plataforma *Pegasus* têm importância local dentro de suas especificidades. Percebe-se que ações de extensão têm funcionado como uma forma de manifestação da UEG na sociedade e vice-versa. Cada câmpus possui ações que vão ao encontro das suas particularidades, como uma forma de assimilação do cotidiano no qual estão inseridos.

Podemos perceber nas ações entre 2010 a 2016 no sentido de orientar a comunidade sobre o trânsito e a mobilidade urbana ligados ao Programa EVV; Cursos voltados à formação e treinamento; na área de saúde existem projetos voltados à prevenção e controle de doenças como diabetes, hipertensão, terceira idade e outros; na área de meio ambiente as ações são no sentido de conscientizar e auxiliar escolas e comunidades na importância de se preservar e manter um ambiente sustentável; na parte de patrimônio, existe uma tentativa de manutenção e conhecimento das nossas tradições culturais; dentro de direitos humanos, as ações buscam êxito na divulgação dos direitos e deveres do cidadão, almejando uma formação de cidadania; da temática tecnologia, existem vários cursos com finalidade de levar profissionalização e existem ainda as parcerias com outras instituições como é o caso do projeto: “Implantação E Manutenção De Núcleos De Extensão Em Desenvolvimento Territorial Em Goiás-

Multiterritorial – Território Rural Sudoeste – Goiás” que visa dar suporte à comunidade inserida neste território. Geralmente as ações envolvem além dos acadêmicos, escolas municipais e estaduais e a comunidade em geral.

As ações da UEG pelo apresentado nos relatórios da PrE são voltadas a favorecer o contato entre a Universidade e a comunidade, e estão, segundo suas temáticas, contemplando os objetivos da extensão previstos pela UEG, abrangendo áreas diversas. No próximo capítulo afim de compreender melhor sobre as ações de extensão tomaremos como base o Projeto de Extensão: “Implantação E Manutenção De Núcleos De Extensão Em Desenvolvimento Territorial Em Goiás- Multiterritorial – Território Rural Sudoeste – Goiás” cadastrado na Plataforma *Pegasus* e que visa apoio via UEG aos integrantes do Território Rural do Sudoeste goiano.

### **CAPÍTULO 3 A EXTENSÃO EM PRÁTICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: O PROJETO “IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE NÚCLEOS DE EXTENSÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL EM GOIÁS – MULTITERRITORIAL – TERRITÓRIO RURAL – SUDOESTE - GOIÁS”**

O capítulo analisa exemplo de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural, contextualizadas a partir da discussão sobre a trajetória do projeto encaminhado ao governo federal por meio da Chamada CNPq/MDA/SPM-PR Nº 11/2014, no qual se insere o projeto: “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”. O referido projeto exemplifica as ações extensionistas desenvolvidas na UEG, concretizando o cumprimento da missão da Universidade em suas funções sociais.

Além dos sites oficiais como do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDETs), e revista como: Globo Rural (2016), embasaremos nas pesquisas de autores como: Calazans (1993), sobre as mudanças sociais por meio da educação no meio rural; Freire, 1978 e a perspectiva de uma educação libertadora; Camarano e Abramovay, 1999) estuda a questões do êxodo rural no Brasil; Dantas e Costa (2014) aborda a criação dos territórios rurais; Ortega (2015), sobre os territórios e participação do Estado; Favareto (2010) escreve sobre a Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT e Lunas (2014) com a elaboração do projeto do NEDET do Sudoeste.

Assim como os relatórios apresentados pelo NEDET ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O capítulo envolve a análise desde a concepção do projeto e sua articulação com o governo federal, ao desenvolvimento do projeto na dimensão institucional e, por fim, os principais resultados alcançados pelo mesmo, enquanto atividade de extensão em andamento na Universidade.

### **3.1 As políticas públicas envolvendo o apoio ao campo: a concepção do projeto: “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”**

Durante as décadas de 1960 e 1970 proliferaram programas voltados para o desenvolvimento rural, além de diferentes esferas administrativas criadas no âmbito do governo federal. Calazans (1993) destaca como exemplos: a Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA); Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), criados com a extinção da SUPRA em 1964; bem como, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que originou da fusão do IBRA e do INDA. A principal bandeira destes programas foi o trabalho empreendido no desenvolvimento da comunidade e na educação popular de adultos, sob a forma organizada de projetos para as populações rurais. Tais iniciativas preconizariam uma mudança social, sendo que

A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados (CALAZANS, 1993, p.39)

Em meio a esta mudança social e a proliferação de projetos públicos, os movimentos sociais também não ficaram paralisados. Nos primeiros cinco anos da década de 1960 tivemos a atuação de movimentos de relevância para o meio rural como o Movimento de Educação de Base<sup>39</sup> (MEB) e o Método Paulo Freire<sup>40</sup>. Ambos

---

<sup>39</sup> O MEB foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e apoiado pelo Governo Federal, mediante decreto presidencial e convênios com vários ministérios. Embora oficialmente separada do Estado, desde a proclamação da República, a Igreja Católica em muitos momentos foi sua aliada. [...]tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela Unesco, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas. Após dois anos de funcionamento reviu esse objetivo e, alinhando-se aos outros movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de “conscientização” das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. Mudou também seu modo de atuação e o conteúdo de suas aulas radiofônicas, conforme retratado no Conjunto Didático Viver é Lutar para recém-alfabetizados que, apreendido por forças da direita, foi pedra de toque da repressão após o golpe militar de 1964. Disponível em <http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>, acesso em 07/04/2017

<sup>40</sup>O Método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador, o método nasceu em 1962 quando Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife onde formou um grupo para testar o método na cidade de Angicos, RN onde alfabetizou 300 cortadores de cana em apenas 45 dias, Freire criticava o sistema tradicional,

desempenharam uma nova configuração no campo: com diferentes estratégias de educação de adultos, educação popular e de base, ocasionando uma nova concepção de educação.

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, 1978, p.70)

Por meio do MEB e o método de Paulo Freire houve uma inovação teórico-metodológica, limites foram rompidos, os sujeitos tanto do campo como da cidade tiveram direito a uma perspectiva de educação libertadora, criativa, participativa e que encorajava nas tomadas de decisões.

No entanto a permanência do homem no campo estava ameaçada, frente ao processo gradativo expansão capitalista, apropriação do território e modernização do campo em curso no país no período. Estima-se que, entre 1960 e 1980, cerca de 27 milhões de pessoas praticaram o êxodo rural, destacando-se entre os maiores movimentos populacionais observados na história mundial. (CAMARANO E ABRAMOVAY, 1999). O Brasil, que até os anos de 1960 tinha 55% da sua população nas áreas rurais, passou a apresentar, nas duas décadas seguintes, um perfil demográfico eminentemente urbano, que em 1980 correspondia por aproximadamente 70% do total de habitantes (CAMARANO E ABRAMOVAY, 1999).

Durante as décadas de 1980 e 1990 houve o processo de democratização, permitindo um “intenso movimento de rearticulação e florescimento de novas organizações na sociedade civil” (SANTOS, 2011, p. 79). No campo da agricultura familiar destacaram-se as mudanças na forma de atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e, nesta, a conformação do Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais (DNTR) em 1988; a constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 1984; a institucionalização do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em 1991, os quais vinham atuando desde o final da década de 1970; e, também, a criação do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) em 1985. (SCHNEIDER e GRISA, 2014)

---

o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensinar da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçosa, que comumente se denomina como linguagem de cartilha, por exemplo “Eva viu a uva”, “o boi baba”, “a ave voa”, dentre outros. Disponível <http://ensinareaprender-crisreis.blogspot.com.br/2012/11/metodo-paulo-freire.html> , acesso em 07/04/2017

Todavia, mesmo diante de objetivos divergentes, estes atores sociais enfrentaram precárias condições de lutas, os pequenos produtores sofreram com intervenção do Estado na construção das políticas públicas de reforma agrária e de crédito rural adequadas às suas especificidades.

Com a redemocratização do país, pós 1988, ocorreu a fusão do Ministério Extraordinário da Reforma e Desenvolvimento Agrário com Ministério da Agricultura. Ainda em 1999, aconteceu a criação de Ministério de Política Fundiária e Desenvolvimento Agrário (Med. Prov. Nº 1.911-12 de 25 de novembro de 1.999). No ano seguinte, em 2000 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio da medida provisória nº 1.999-14 de 13 de janeiro de 2000, art 17, item XII). O MDA se caracterizava como uma Institucionalidade de um ministério setorial tendo como foco a agricultura familiar (NEDET, 2016).

Nesse período o êxodo rural desacelerou no país, porém, em regiões como Centro-Oeste e Norte, ocorre um pequeno crescimento do número de habitantes do campo:

Se considerarmos os valores do êxodo rural a partir do número de migrantes em relação ao tamanho total da população residente no campo no Brasil, temos que, entre 2000 e 2010, a taxa de êxodo rural foi de 17,6%, um número bem menor do que o da década anterior: 25,1%. Na década de 1980, essa taxa era de 26,42% e, na década de 1970, era de 30,02%. Portanto, nota-se claramente a tendência de desaceleração, ao passo que as regiões Centro-Oeste e Norte, até mesmo, apresentam um pequeno crescimento no número de habitantes do campo (ALVES, 2011, p.2)

Para o autor a desaceleração do êxodo rural se deve ao fato de que a quantidade de trabalhadores rurais é escassa e a existência de investimentos, mesmo que baixos, para agricultores familiares e pequenos produtores. Além dos programas sociais do governo voltados a melhorar a condição de vida no campo.

Entretanto, vale ressaltar que em 13 de maio de 2016 assistimos ao fim do MDA pelo então presidente da república Michel Temer<sup>41</sup> juntamente com outros nove ministérios. O extinto ministério foi incorporado à pasta do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. O MDA foi criado conforme vimos neste trabalho

---

<sup>41</sup> Michel Miguel Temer Lulia assumiu definitivamente a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o Senado Federal aprovar o processo de impeachment e afastar a presidente Dilma Rousseff do cargo. Durante o período de afastamento temporário de Dilma, Temer permaneceu como presidente interino por 111 dias. Com a confirmação do impedimento de Dilma pelo Senado Federal, Temer assumirá a Presidência plena até 31 de dezembro de 2018. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto>> Acesso em 06/04/2017.

em 2003, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>42</sup> e segundo afirma o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Alberto Broch, em entrevista à revista Globo Rural, a medida de extinguir o ministério significa um retrocesso às conquistas da agricultura familiar e do avanço da reforma agrária:

Nós somos extremamente contra a medida de extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Para nós é golpe, para a agricultura familiar e para o desenvolvimento sustentável. Apesar das divergências, trabalhávamos bem. A agricultura familiar merece ter uma estrutura de políticas públicas para desenvolver a atividade. (GLOBO RURAL, 2016).

O presidente da Contag acredita que anexado a outro ministério, o MDA não terá o mesmo espaço, e que o futuro da agricultura familiar deve estar comprometido. Outra preocupação apontada pela mesma revista é a transformação da agenda da agricultura familiar de desenvolvimento para política social, que são bem distintos, neste sentido lamenta Alberto Broch:

Temo que por trás disso seja colocado que a reforma agrária e a agricultura familiar sejam reforma social. E vamos reagir fortemente a isso. Nós consideramos a agricultura familiar uma ideia de desenvolvimento, e não só social e econômico, mas de segurança alimentar, desenvolvimento do meio rural. (GLOBO RURAL, 2016).

Nesse sentido a Confederação Nacional das Associações dos servidores do INCRA em 2016 alerta:

Toda a população rural brasileira – que pode chegar a 70 milhões de pessoas –, deverá ser afetada direta ou indiretamente pela equivocada decisão do presidente interino da República, Michel Temer, em extinguir o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e retirar importantes atribuições do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Se for levado em conta ainda que a maior parte dos alimentos que chega à mesa do brasileiro é produzida em assentamentos do Incra e por agricultores familiares atendidos pelo MDA, a decisão de Temer prejudica toda a população do Brasil. Sem as políticas nessas áreas há forte possibilidade de que a produção caia na mesma proporção à qualidade e diversidade dos gêneros alimentícios consumidos no país (Confederação Nacional das associações dos servidores do INCRA - CNASI, 17 de maio de 2016).

---

<sup>42</sup> Fernando Henrique Cardoso – Sociólogo, professor e pesquisador, escreveu sobre mudança social, desenvolvimento e democracia; foi senador, ministro das Relações Exteriores e da Fazenda, e presidente da República por dois mandatos consecutivos (1995-2002). Disponível em < <http://fundacaofhc.org.br/ruth-e-fhc/fernando-henrique-cardoso>> Acesso em 07/04/2017.

A crítica é no sentido dessas decisões terem sido tomadas sem o devido debate com os trabalhadores e com a sociedade atendida pelas políticas públicas que são afetadas. A questão repousa nas incertezas desse processo de mudanças. Uma das poucas certezas é a perda das atribuições no reconhecimento como ministério e prejuízo na sua autonomia.

A trajetória de expansão das políticas públicas para o campo no início do século XXI, que antecede a decisão descrita em relação ao MDA, em 2003, o governo federal criou os Territórios Rurais, como forma de articulação de desenvolvimento. Em 2004 teve a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir daí as articulações tem sido no sentido de promover e apoiar iniciativas das institucionalidades representativas dos territórios rurais que buscam o desdobramento sustentável dos níveis de qualidade de vida da população rural.

Percebe-se que nas últimas décadas as atenções se voltaram para o campo, em especial para a agricultura familiar, após a constatação da importância desta para a mesa dos brasileiros.

De acordo com o estudo, ela constitui a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes; responde por 35% do produto interno bruto nacional; e absorve 40% da população economicamente ativa do país. Ainda segundo o Censo, a agricultura familiar produz 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz e 21% do trigo do Brasil. Na pecuária, é responsável por 60% da produção de leite, além de 59% do rebanho suíno, 50% das aves e 30% dos bovinos do país. A agricultura familiar possui, portanto, importância econômica vinculada ao abastecimento do mercado interno e ao controle da inflação dos alimentos consumidos pelos brasileiros. (MDA, 2016).

Vale ressaltar que a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (2001)<sup>43</sup> revela um país com maioria absoluta (73%) de municípios pequenos, de até 20 mil habitantes (IBGE, 2001), diante da situação o governo estipulou políticas públicas voltadas ao amparo deste indivíduo, no sentido de apoiar este e suas respectivas famílias.

---

<sup>43</sup> A Pesquisa de Informações Básicas Municipais - efetua, periodicamente, um levantamento pormenorizado de informações sobre a estrutura, a dinâmica e o funcionamento das instituições públicas municipais, em especial a prefeitura, compreendendo, também, diferentes políticas e setores que envolvem o governo municipal e a municipalidade. (IBGE, 2017)

De acordo com a Lei Federal da Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos nº 11.326/2006<sup>44</sup>, é considerado agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural possui área de até quatro módulos fiscais<sup>45</sup>, utilize mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento. São considerados também agricultores familiares: silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária.

A criação dos Territórios é uma medida que coloca o campo em evidência. Políticas voltadas ao território rural entendem o agricultor como o agente social deste espaço. Por sinal, o MDA por intermédio da Secretaria do Desenvolvimento Territorial (SDT) demarcou desde 2004 os territórios rurais. A demarcação dos territórios visa o desenvolvimento social, econômico e cultural da agricultura familiar. Segundo Dantas e Costa (2014):

Os territórios rurais foram criados como uma forma de estratégia para que se possam integrar os espaços rurais visando os aspectos sociais, econômicos e políticos. O objetivo dessa construção é identificar os territórios a partir da composição de identidades regionais. É claro que em alguns estados do Brasil, tais territórios foram ajustados para responder a outras divisões estabelecidas. (DANTAS e COSTA, 2014, p. 830)

Dessa forma, para Ortega (2015), o Estado atua como um ator auxiliar nesta política, ao transferir a responsabilidade de decisão de como os recursos serão aplicados para os colegiados<sup>46</sup> dos territórios. Estes, por sua vez, devem discutir em plenárias como os interessados e afetados como os recursos serão estes aplicados. Nesse sentido Favareto (2010) destaca:

Com o objetivo de dar importância e maior enfoque ao desenvolvimento territorial, é criado no ano de 2004 a Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, integrante da estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário. A secretaria nasce com responsabilidade sobre os aspectos estruturais “[...] da estratégia de desenvolvimento rural e de apoio ao ambiente do desenvolvimento da agricultura familiar (FAVARETO, 2010, p. 88).”

---

<sup>44</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm)

<sup>45</sup> Módulos Fiscais - os limites de área variam de uma região para outra, desde 279,3 hectares na região Sul até 1.155,2 hectares na região Norte. Na região Centro-Oeste, berço da agricultura de exportação, o limite de área é 650,7 hectares. (INCRA, 2017).

<sup>46</sup> Cada Território de Identidade possui um colegiado, composto por representantes de organizações da sociedade, que representam toda a diversidade social do território, e de órgãos e instituições públicas municipais, estadual e federal. (MDA, 2016)

Os Territórios Rurais, assim como os da Cidadania<sup>47</sup>, são criações importantes no que diz respeito ao planejamento territorial, espaços de tomada de decisões e autogestão das políticas públicas, evitando a centralização por parte do governo. Os Territórios de Cidadania estão inclusos nos Territórios Rurais como se verifica nas Instruções preliminares para o assessoramento aos Colegiados Territoriais – 2º SEM; 2015:

É importante ressaltar que todos os 239 territórios homologados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (CONDRAF) são territórios rurais e integram o Pronat. Destes 239 territórios rurais, 120 integram o Programa Territórios da Cidadania e são chamados territórios da cidadania, embora eles continuem sendo também, e antes de mais nada, territórios rurais. (Instruções preliminares para o assessoramento aos Colegiados Territoriais, 2015, p.4)

Neste sentido Dantas e Costa (2014, p. 831) nos afirmam que:

Os territórios rurais, também chamados de espaços urbanizados ou microrregiões “rurais” são caracterizados a partir de discernimentos demográficos. No caso em questão, são lugares que apresentam uma densidade demográfica menor do que 80 habitantes por Km<sup>2</sup> e uma população média por municípios de até 50.000 habitantes. Os territórios rurais são classificados com o critério de uma maior concentração do público favorecido do MDA.

Em 2003 foi criada uma política de apoio aos territórios implantado por meio de ação coletiva denominada de Projetos de Infraestrutura e Serviços em Territórios Rurais (PROINF).

O PROINF é um programa que disponibiliza anualmente editais com valores específicos para cada território, qualquer adicional deve estar disposto de acordo com as definições do edital. As propostas enviadas para avaliação devem priorizar a inclusão social e produtiva da agricultura familiar, bem como das comunidades tradicionais e de suas organizações. E, de acordo com o Manual Operacional do PROINF (PROINF, 2015), deve seguir os princípios de

---

<sup>47</sup> Programa de crescimento sustentável voltado para as regiões do Brasil com maior necessidade de políticas públicas. Promove o desenvolvimento econômico e universaliza programas básicos de cidadania pela integração de ações dos governos com participação da sociedade civil. Existem no País 120 Territórios da Cidadania, já definidos pelo Governo Federal. O Territórios da Cidadania é coordenado pela Casa Civil da Presidência da República e sua Secretaria Executiva é conduzida pelo MDA. (MDA, 2016)

etnodesenvolvimento<sup>48</sup>, sustentabilidade ambiental, biodiversidade e a economia solidária. Assim, o mesmo financia projetos de infraestrutura nos Territórios Rurais e da Cidadania, assim como os elaborados de forma coletiva pelos produtores rurais.

Após a criação do PROINF, em 2003, outros programas foram criados complementando as políticas públicas destinadas ao atendimento do campo. Dentre as políticas públicas apontadas pelo MDA em 2013, podemos enumerar: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), Programa de Aquisição de Alimento (PAA), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional De Crédito Fundiário (PNCF), Programa de Aceleração do Crescimento (PAC2), Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Animal (SUASA), Terra Legal, Programa Cadastro de Terra e Regularização Fundiária, Terra Forte, Biodiesel, Garantia Safra, conforme se verifica no Quadro 02:

Pronaf	Programa de crédito que permite acesso a recursos financeiros para o desenvolvimento da agricultura familiar. Beneficia agricultores familiares, assentados da reforma agrária e povos e comunidades tradicionais, que podem fazer financiamentos de forma individual ou coletiva, com taxas de juros abaixo da inflação. Facilita a execução das atividades agropecuárias, ajuda na compra de equipamentos modernos e contribui no aumento da renda e melhoria da qualidade de vida no campo. O principal comprovante da condição de agricultor familiar é a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP).
Ater	É uma política pública que leva assistência técnica às propriedades rurais. Melhora os processos no trabalho e, consequentemente, a qualidade de vida dos agricultores. As parcerias do MDA com instituições públicas estaduais e privadas, principalmente aquelas sem fins lucrativos, garantem apoio ao produtor desde o início da safra até a colocação do produto no mercado. As atividades de Ater são vinculadas à Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão rural e buscam ampliar conhecimento e tecnologia com a finalidade de aumentar a produtividade e a renda, o acesso as políticas públicas da população rural brasileira, respeitando as diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do País.
PAA	Uma das ações do Fome Zero, do Governo Federal, o PAA garante o atendimento de populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promove a inclusão social no campo fortalecendo a agricultura familiar. Por meio do Programa, criado em 2003 e atualizado pela Lei no 12.512/2011, os órgãos públicos federais, estaduais e municipais podem adquirir os alimentos diretamente dos produtores.
Pnae	Instituído pela Lei no. 11.947/2009, o Pnae prevê a compra de ao menos 30% dos alimentos provenientes da agricultura familiar para serem servidos nas escolas da rede pública de ensino. É alimento fresco e de qualidade na alimentação escolar. É garantia de geração de renda para os agricultores e o município, dinamizando a economia local. A compra é feita por meio de chamadas públicas, com dispensa de licitação. O Programa possibilita a aquisição de alimentos da agricultura familiar.
PNCF	Facilitar o acesso à terra e aumentar a renda dos trabalhadores rurais é o objetivo desse programa. O PNCF financia a aquisição de imóveis rurais não passíveis de desapropriação. Ele também prevê investimentos em infraestrutura básica, estruturação da unidade produtiva e projetos comunitários de convivência com a seca no Semiárido e de recuperação ambiental.
PAC2	O Programa de Aceleração do Crescimento 2 (PAC 2) é a segunda etapa de um programa amplo do governo federal para grandes obras de infraestrutura no País, promovendo desenvolvimento social e econômico. Dentro do PAC, o MDA atua na entrega de retroescavadeiras e motoniveladoras, às prefeituras de municípios com até 50 mil habitantes não localizados em regiões metropolitanas. Além de caminhões-caçamba, caminhões-pipa e pás-carregadeiras para o Semiárido. Com isso, o Programa promove melhor escoamento da produção dos agricultores familiares e mais desenvolvimento e qualidade de vida na área rural.
Suasa	Legaliza e acelera a implantação de novas agroindústrias. Os produtos de origem animal são inspecionados por qualquer instância do Suasa e podem ser comercializados no mercado formal em todo o território brasileiro, facilitando que as agroindústrias locais ampliem a comercialização de seus produtos. A descentralização do serviço de inspeção fortalece a economia dos municípios, incentivando o desenvolvimento local e dos territórios. Facilita a implantação de novas unidades agroindustriais e, como consequência, a circulação de maior volume de dinheiro no comércio local
Terra Legal	O Terra legal assegura a titulação de propriedades de terras públicas federais na região da Amazônia Legal. Ele garante, ainda, o acesso dos proprietários dessas terras a políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento rural e aos modelos de produção sustentável
Programa Cadastro de	Para garantir a permanência dos agricultores familiares na terra, o MDA criou o Programa de Cadastro de Terras e Regularização Fundiária, que assegura juridicamente a posse do imóvel ao trabalhador do campo. A

<sup>48</sup> O etnodesenvolvimento é uma forma de pensar o desenvolvimento sustentável para determinadas comunidades cuja cultura é marginalizada pelos ideais capitalistas. (MEDEIROS, 2011)

Terra e Regularização Fundiária	prioridade de atendimento será nos locais de ocorrência de posses passíveis de titulação, incidência de apropriação indevida de terras, concentração de pequenas propriedades, bem como as áreas onde existam projetos de desenvolvimento territorial.
Terra Forte	O programa visa estimular e apoiar o incremento de renda nos projetos de assentamento por meio de atividades socioeconômicas sustentáveis, valorizando as características regionais, experiências e potencialidades locais. O recurso é destinado ao financiamento de projetos de cooperativas e associações que visem à implantação e modernização de empreendimentos coletivos agroindustriais em assentamento da reforma agrária.
Biodiesel	Um dos objetivos do Programa Nacional de Produção e uso do Biodiesel (PNPB) é estimular a produção e o consumo de combustíveis que não sejam derivados de petróleo. Ele incentiva agricultores familiares a cultivar oleaginosas que possam ser utilizadas na produção desse combustível. O PNPB contribuiu para que o Brasil compre menos óleo diesel de petróleo de outros países e deixe de exportar grãos in natura. Com isso, melhora a renda produção desse combustível.
Garantia Safra	É um seguro que serve de garantia aos agricultores familiares em caso de perda de produção causada por problemas climáticos, como a seca, por exemplo. Ele é voltado aos produtores com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por mês, desde que possuem Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) e tenham feito a adesão ao Garantia-Safra. Deve ser acionado quando for comprovada a perda de pelo menos 50% da safra no município por seca ou excesso de chuva.

Quadro 02 Políticas Públicas do MDA em 2013

Fonte: MDA, 2016.

Elaboração e Organização: Kélgia Betania Silveira da Rocha

O MDA juntamente com CNPq lançou o Projeto Célula em 2012, e a partir de então criou os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDETs). Com o Edital 11/2014 o MDA e o CNPq abrangeram o projeto dos NEDETs para todos os Territórios Rurais da Cidadania e de Identidade homologados e todas as Instituições de Ensino Superior. (CAMPOS, DIAS e RIBEIRO, 2016). O NEDET visa levar força ao poder local, ampliação da renda dos sujeitos do campo, segurança alimentar por meio de apoio e treinamentos via Instituição de Ensino Superior.

Assim, surgiu a oportunidade de submissão de projetos por parte de pesquisadores ligados às Universidades e centros de pesquisa. Com isso, em 2014, foi submetido o projeto denominado “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em Desenvolvimento territorial em Goiás- multiterritorial – Território rural da estrada de ferro, sudoeste e parque das emas.”, tendo em vista a possibilidade de viabilizar a parceria entre as IES e os Territórios, conforme discutiremos no próximo tópico.

Na discussão que se segue apresentaremos como foi o percurso enfrentado por este projeto desde que foi submetido.

### 3.1.1 Trajetórias institucionais do projeto: “Implantação e manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”

A constituição dos NEDETs via processual foi dividida em duas etapas, a primeira em 2013 e a segunda em 2014. A Tabela 05 dispõe de informações detalhadas destas etapas, assim como do cenário em 2016.

Tabela 05 – Informações sobre os NEDETs no Brasil de 2013 a 2016

Etapas dos NEDETs	Quantidade				
	Projetos aprovados	IES envolvidas	Territórios	Unidades da Federação	Pessoas envolvidas
1ª etapa /2013	11	9	51	8	135
2ª etapa /2014	90	48	138	24	511
Situação /2016	101	54	189	27	648

Fonte: NEDET (2016)

Organização e elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

Pelas informações da Tabela 05, percebe-se que houve um considerável aumento da quantidade de projetos aprovados do NEDET, um salto de 11 em 2013 para 90 em 2014, um acréscimo de 79% no número de projetos, e dois anos depois estes projetos se mantiveram, ou seja, nenhum foi abandonado, porém não houve mais chamadas públicas para novos, somente a continuidade dos existentes. A participação do ensino superior aumentou 5,3 vezes da primeira para a segunda etapa. Conseqüentemente, com o aumento da quantidade de projetos o número de pessoas envolvidas também cresceu, conforme se verifica na Tabela 05.

Os territórios alcançados pelo Núcleo somavam 189 em 2016, vale lembrar que conforme dados do NEDET (2016), os territórios totalizavam 243, ainda existem 54 territórios sem apoio do NEDET. Os NEDETs estão presente em 27 Unidades Federativas, ou seja, em todo território nacional que incluem os 26 Estados e o Distrito Federal, ver Gráfico 03.

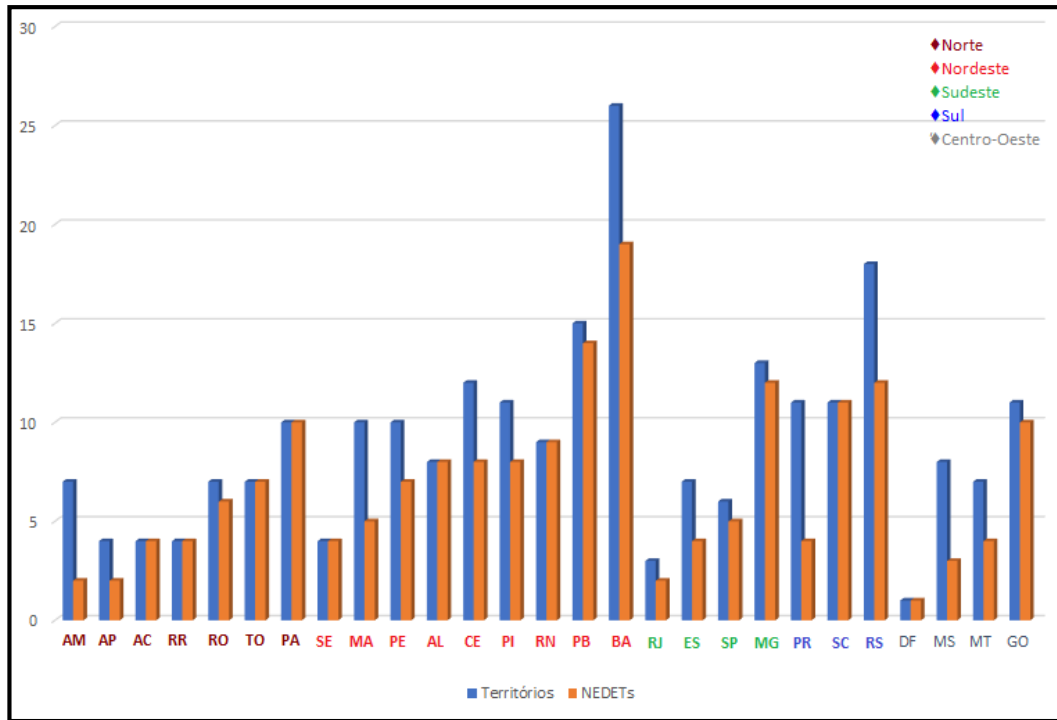


Gráfico 03 – Distribuição dos Territórios e NEDETs por UF  
 Fonte: NEDET, 2017  
 Elaboração e Organização: Kélgia Betania S. da Rocha

A constituição dos NEDETs representa a possibilidade de empoderamento local, ampliação da renda dos sujeitos do campo, segurança alimentar, dentro outros. Na Figura 06 podemos observar a distribuição destes núcleos pelo território brasileiro:

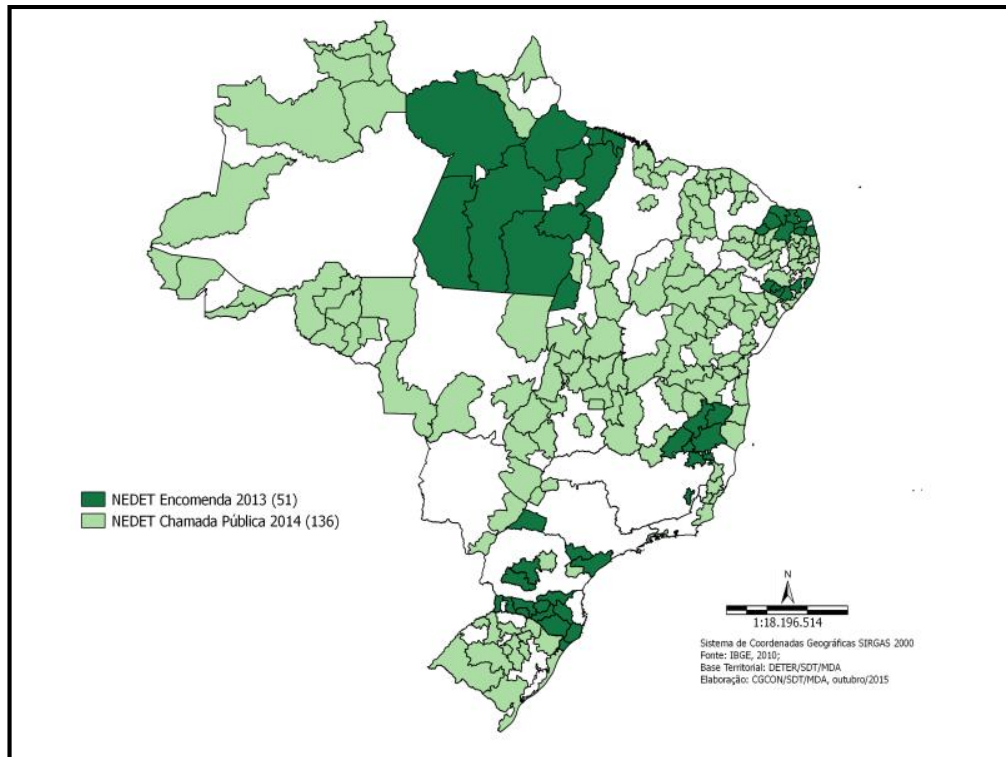


Figura 06 – Ilustração da localização dos NEDETs no território brasileiro.  
 Fonte: NEDET (2016)

Nesse sentido, a diferença entre o número existentes de núcleos em relação aos territórios, tanto os Rurais como de Cidadania, destaca a necessidade de ampliação da área. Por meio da Figura 06 percebemos que entre a etapa de 2013 e 2014 houve uma descentralização dos NEDETs pelo território brasileiro, existe pelo menos um núcleo em cada Unidade Federativa. Podemos notar também que em 2013 foram Encomendas e em 2014 os processos do NEDET foram por meio de Chamada Pública, o conceito está no Manual de Convênios e Termos de Cooperação elaborado pela Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP, 2010):

Chamada Pública: instrumento de seleção de propostas aberto a qualquer interessado qualificado baseado em critérios pré-estabelecidos podendo contemplar uma ou mais fases. [...] - Encomenda: instrumento destinado a ações específicas de execução de políticas públicas, tendo como requisitos a criticidade e/ou especificidade do tema, a singularidade da instituição ou a existência de competência restrita, podendo ter, entre outras características, a vinculação a prioridades de programas de governo e/ou programas estratégicos da área de ciência, tecnologia e inovação ou a urgência no seu desenvolvimento. (MANUAL DE CONVÊNIOS E TERMOS DE COOPERAÇÃO, 2010, p. 15).

Dentre os projetos de 2014 está o: “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás- multiterritorial – Território Rural da Estrada de Ferro, Sudoeste e Parque das Emas”, submetido no Edital CHAMADA CNPq/MDA/SPM-PR Nº 11/2014. O referido projeto foi submetido a priori no MDA em 2014, assim, conseguindo auxílio financeiro conforme o Termo de Aceitação de Apoio Financeiro a Proposta de Natureza Científica, Tecnológica e/ou de Inovação, Processo nº 462952/2014-2, no valor de R\$ 190.890,00 de custeio e R\$ 6.550,00 de Capital, totalizando R\$ 197.440,00.

O mesmo foi cadastrado na UEG na plataforma *Athenas* como projeto de pesquisa em 2015 e, somente em 2017, ele passou a constar na Plataforma Pegasus, como projeto de extensão. Mesmo com incentivo externo e, efetivamente, em funcionamento o projeto durante o período de 2014 até 2016 não constou registrado como extensão na UEG, somente na Pesquisa. Ele visa a parceria entre os territórios e as IES por meio de apoio do NEDET.

No ato da submissão duas Instituições constavam como parceiras dos Territórios: a UEG e o IFG de Rio Verde, no decorrer do processo este projeto foi

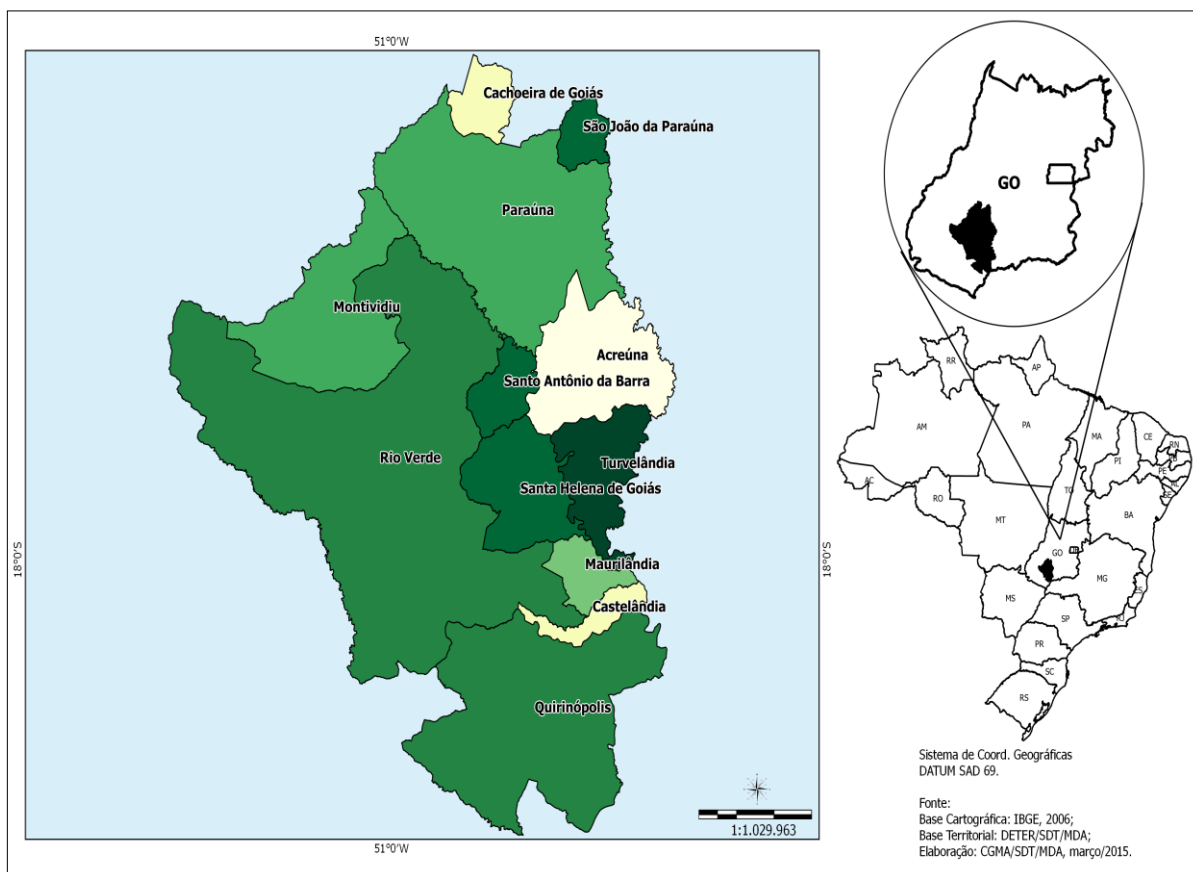
redistribuído pelo MDA, ficando o Território do Parque das Emas e Território da Estrada de Ferro na responsabilidade do IFG e o Território Rural do Sudoeste a cargo da UEG. Desta forma o título deixa de ser: “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás- multiterritorial – Território Rural da Estrada de Ferro, Sudoeste e Parque das Emas”. E, passa a ser intitulado como “Implantação e manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste - Goiás”.

Após a submissão do projeto no MDA, a SDT ofereceu um curso de 3 dias aos coordenadores, o evento teve o objetivo de capacitar os mesmos para a tarefa à qual se dispuseram. As universidades parceiras deram suporte logístico e de organização para as atividades dos territórios. Foram disponibilizados, via SDT, *login* e senha para cada NEDET para acesso restrito aos dados referentes a cada um.

Na perspectiva de detalhar as características deste projeto, discutiremos a seguir os aspectos de sua elaboração, os envolvidos e quais são os objetivos previstos e a metodologia sugerida.

### **3.2 Características do projeto: “implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste – Goiás**

O Território do Sudoeste foi criado em 2003, é composto por 12 municípios conforme demonstra o Mapa 02:



Mapa 02 - Representação dos Municípios do Território do Sudoeste Goiano.  
Fonte: Portal dos Nedets (2016).

Em 2014, onze anos após a criação do Território do Sudoeste Goiano em 2003, foi aprovado o projeto do NEDET para este Território, o projeto acontece no sentido de oferecer suporte aos Territórios.

### 3.2.1 O Conteúdo do Projeto apresentado

O projeto foi elaborado sob a justificativa de que as Instituições executoras são das mesmas localidades dos Territórios, estas conheceriam a realidade dos mesmos e devido à esta proximidade geográfica estariam aptas a desenvolver o trabalho previsto pelo NEDET. Também alegam o fato que a implantação deste núcleo contribuiria “no processo de dirimir as desigualdades e exclusões recorrentes do modelo de crescimento econômico do Estado de Goiás e mesmo do país”. Cita ainda como justificativa a participação da Universidade Federal de Uberlândia através do Prof. Antônio César Ortega que tem desenvolvido atividades junto aos Territórios em Minas Gerais. Assim, o objetivo geral apresentado no projeto era:

Desenvolver, implementar e manter ações extensionistas e de pesquisa em três núcleos de territórios rurais em Goiás (Estrada de Ferro, Sudoeste e Vale do Paranã) por meio das ações integradas a serem definidas no âmbito da política do Ministério de Desenvolvimento Rural para a capacitação e a gestão social; consolidação das políticas públicas de desenvolvimento rural; e, também, pela inclusão produtiva nos territórios definidos neste projeto, com especial atenção as mulheres de campo. (LUNAS, 2014, p. 04)

Este objetivo, visando a concretização das políticas públicas por meio da inclusão produtiva dos territórios, se distribuía como objetivos específicos da seguinte forma:

Promover ações de extensão e pesquisa nos territórios definidos na pesquisa.

- Gerar informações através de pesquisa para a formação de bancos de dados para a definição de ações e políticas de acordo com a realidade vivenciada nos territórios da pesquisa.
- Fomentar uma prática de participação nos territórios definidos no estudo para a consolidação da gestão social dos agentes de cada localidade.
- Contribuir com o monitoramento, avaliação e prestação de assessoria técnica aos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável.
- Implantar ações de inclusão produtiva nas localidades estudadas com foco no desenvolvimento rural sustentável.
- Promover a inserção produtiva e sustentável do gênero feminino com ações extensionistas para as mulheres do campo dos territórios definidos neste estudo. (LUNAS, 2014, p. 05)

Os territórios apresentados no projeto inicial contavam com 48 municípios, sendo 12 do Território da Cidadania Vale do Paranã, 14 do Território Rural Estrada de Ferro e 12 do Território Rural do Sudoeste Goiano, ver Mapa 02. Nosso trabalho focará neste último, que ficou sob responsabilidade da UEG após análise do MDA.

Dos doze municípios deste Território, dois contam com sede da UEG: Quirinópolis e Santa Helena de Goiás. Os cursos oferecidos nestes Campus possuem atividades de extensão, que segundo o projeto apresentado serão fundamentais para o desenvolvimento do mesmo:

Neste território a Universidade Estadual de Goiás possui duas unidades que atuam nos cursos da área de licenciatura, da área de agrárias e da área de humanas com atividades de extensão para a comunidade local e com atuação na comunidade local em atividades de qualificação e aperfeiçoamento que poderão ser aproveitadas e direcionadas para a dinâmica do território rural. (LUNAS, 2014, p. 9)

A metodologia descrita no projeto é baseada em métodos descritivos e analíticos de pesquisa de campo direta e com ações de extensão nos territórios,

utilização de pesquisas etnográficas nos órgãos ligados aos Colegiados Territoriais, pesquisa documental e entrevistas. Além de outros métodos apresentados no projeto:

Outro método a ser empregado nos territórios rurais selecionadas é a metodologia PPGA (Participação, Planejamento, Gestão e Ação). Esta metodologia consta de etapas que são feitas com oficinas nas localidades que serão utilizadas para o mapeamento da realidade e do sistema produtivo e social estruturado dentro dos territórios. Nestas oficinas também será montado um quadro de problemas e prioridades que os agentes cada território discutirão entre si para apontar os mais relevantes. [...] Outro método utilizado nesta pesquisa serão as conversas com a técnica de *survey* com outras entidades públicas, funcionários e também ativistas de organizações sobre os seus pontos de vista de políticas desenvolvidas para o dinamismo do enfoque de desenvolvimento territorial, principalmente em relação a políticas de apoio e difusão de ações para a promoção do território. (LUNAS, 2014, p.11 e 12)

O projeto tinha duração prevista de dois anos, de 2015 a 2016, porém ele foi prorrogado para a data 30/06/2017 de acordo com o Primeiro Termo Aditivo de Concessão e Aceitação de Apoio Financeiro a Projeto assinado eletronicamente pelo beneficiário em 18/12 /2014, processo nº 462952/2014-2 com o valor Global da concessão de R\$ 376.480,00 assinado em 29/12 /2016.<sup>49</sup>

As metas e as atividades estão previstas no cronograma de execução do projeto e foram transcritas para o Quadro 03.

Metas	Descriminação	Atividades
1	Descrição e análise das ações para dinamizar as atividades nos territórios rurais da pesquisa.	Levantamento bibliográfico sobre a questão dos territórios rurais e ações no Brasil e em Goiás.
		Análise da regulação da construção teórica e legal dos territórios rurais no Brasil.
		Descrição do discurso e das estratégias para a inserção dos territórios rurais de forma sustentável no mercado.
2	Realização das oficinas nas localidades selecionadas	Primeira visita e contato com os agentes nos territórios rurais.
		Treinamento da equipe que aplicará a metodologia das oficinas
		Realização das oficinas nas localidades selecionadas nos territórios rurais da pesquisa
		Discussão de ações a serem implementadas sobre inserção e melhoria das condições das mulheres no campo.
		Descrição e análise dos resultados das oficinas
		Redação de um artigo científico dos resultados parciais da pesquisa.
		Publicação dos resultados parciais.

<sup>49</sup> disponível em PDF em <http://efomento.cnpq.br/efomento/termo?numeroAcesso=2839676100024451>.

3	Discussão e apresentação dos resultados nas comunidades selecionadas e escolha de ações sociais, produtivas e culturais para a implementação nos territórios.	Retorno às regiões dos territórios rurais para discutir as propostas para apoio e implementação nos territórios rurais.
		Caracterização e delimitação das ações com a comunidade dos territórios rurais das atividades para o desenvolvimento das ações extensionistas.
4	Fase de desenvolvimento das ações extensionistas e de pesquisa	Implantação de pelo menos três ações extensionistas que abordem a questão social e produtiva dos territórios da pesquisa.
		Desenvolvimento de ações específicas para o gênero feminino nos territórios rurais selecionados para a promoção da inserção e igualdade dos gêneros.
		Análise dos resultados das ações implementadas nos territórios rurais tanto para a comunidade em geral, quanto às específicas para o gênero feminino.
5	Apoio as ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário nos territórios da pesquisa.	Participação nos cursos do MDA de acordo com as exigências impostas pelo Edital
		Realização das reuniões, encontros ou atividades de acordo com as orientações do MDA
		Acompanhamento e monitoramento das atividades para apoio as atividades do MDA no território
6	Elaboração de artigos específicos, relatório final e livro dos resultados finais do projeto	Elaboração dos resultados do projeto em forma de artigo.
		Compilação do material para a formatação de um livro dos resultados da pesquisa
		Divulgação dos resultados finais da pesquisa em congresso
7	Redação do relatório final no formato exigido	Divulgação e mobilização da comunidade goiana para participação no seminário de divulgação dos resultados da pesquisa
		Entrevistas em veículos de comunicação sobre os resultados da pesquisa
		Seminário final dos resultados da pesquisa.

Quadro 03 As Metas e Atividades do Projeto do NEDET Sudoeste Goiano em 2014

Fonte: (LUNAS 2016, p. 14)

Organização: Kélgia Betania S. da Rocha

Conforme consta no projeto Lunas (2016, p. 17) “Para cada meta o coordenador do núcleo indicará um coordenador específico que será responsável pela organização, execução, monitoramento e avaliação de cada atividade proposta para a finalização com sucesso da meta. ”

A intensão do projeto é levar apoio aos territórios, capacitar esses agentes, além de buscar caminhos que viabilizem a entrada de recursos para o Território. Uma destas formas é via PROINF, onde a proposta após ser discutida e votada pelos colegiados em plenária deverá ser encaminhada ao Sistema de Gestão de Convênios (SICONV) onde será apreciada pelo SDT. Que contará com apoio da dos Assessores

Territoriais de Inclusão Produtiva (ATIPs) e os Assessores Territoriais de Gestão Social (ATGS) que assessoram na mobilização e elaboração da proposta a ser submetida pelo PROINF.

Após a descrição dos aspectos internos do projeto vamos elucidar os atores e parceiros envolvidos neste projeto.

### 3.2.2 Atores envolvidos: Gestores e parceiros

O projeto do NEDET Sudoeste goiano, além da entidade executora que é a UEG, tem como Entidade parceira o Instituto Federal Goiano (IFG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Entre os envolvidos no projeto temos de um lado os integrantes na formalização do projeto e de outro a comunidade alcançada. Por parte do NEDET temos a coordenadora: Divina Aparecida Leonel Lunas Lima – professora da UEG, e os coordenadores de núcleos: Glauber Lopes Xavier – professor Da UEG- (Núcleo do Território Rural Estrada de Ferro), Pedro Giongo – professor da UEG - (Núcleo Rural Sudoeste) e Simone Estrela – Professora do IFG – (Núcleo do Território da Cidadania Vale do Paranã.). Porém esta divisão foi redefinida após o desmembramento do Projeto, ficando a cargo da UEG somente o Território Rural Sudoeste, conforme já citado anteriormente.

Segundo o relatório de auto avaliação do NEDET em 2015:

A equipe do projeto no início estava concentrada em três participantes, com a autorização de utilização do valor das bolsas foi elevada a equipe do NEDET com a inserção de agentes para apoio produtivo e social e acadêmicos dos cursos de Engenharia Agrícola da UEG Campus Santa Helena de Goiás entende-se que o número de integrantes da Equipe NEDET será fundamental para atingirmos os objetivos propostos no projeto e nas ações do NEDET no Território, por isso considera-se que este foi um problema superado.

A equipe é do NEDET em 2016 é composta por Assessores Territoriais de Gestão Social (ATGS) e Assessores Territoriais de Inclusão Socioprodutiva (ATIP), são eles: Divina Aparecida Leonel Lunas, (ATGS), Pedro Rogério Giongo (ATIP), Robinson Santos Pinheiro (ATGS), Halhani Silva Passos (ATGS), e Hamilton Matos Cardoso Júnior (ATGS). Esses profissionais foram decisivos em auxiliar o Território do Sudoeste na submissão de projetos visando a captação de recursos.

Os pesquisadores ligados à UEG são: Divina Aparecida Leonel Lunas Lima, Glauber Lopes Xavier, Ivano Alessandro Devilla, Janes Socorro da Luz, Marcelo de Mello, Marcos Antônio Cunha Torres, Pedro Rogério Giongo, Raphaela Christina Costa Gomes, Ozamir Alves Frias – Bolsista de Iniciação Científica.

A plenária realizada em Santa Helena além da presença dos envolvidos, contou com a participação dos discentes e docentes do Mestrado TECCER:



Figura 07 – Foto dos participantes da Plenária do NEDET em Santa Helena (GO).

Fonte: NEDET 2016

Além dos participantes na execução do projeto temos também os municípios envolvidos, que serão os alvos das ações previstas.

### 3.2.3 Perfil dos municípios do Território do Sudoeste Goiano

O Estado de Goiás tem se destacado nas últimas décadas como um “Celeiro Nacional” (grifo nosso), segundo o Instituto Mauro Borges (IMB, 2017):

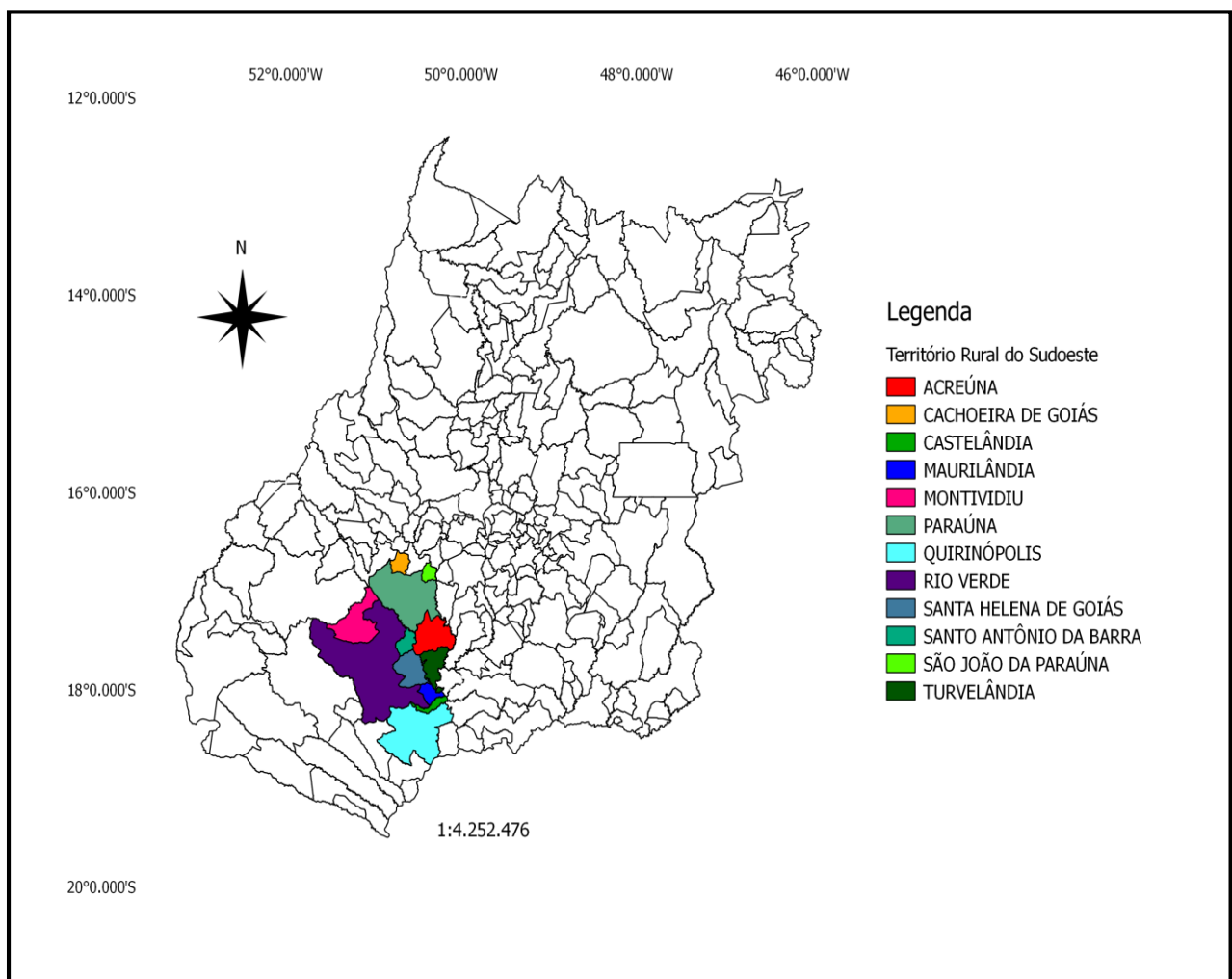
O estado é o quarto produtor nacional de grãos com uma produção em torno de 19,58 milhões de toneladas o que representa 9,23% da produção de grãos brasileira. [...] O estado é o 2º maior produtor nacional de cana-de-açúcar com 69,1 milhões de toneladas. Em decorrência disso, Goiás é o 2º maior produtor nacional de etanol cuja produção na safra 2014/2015 atingiu 4,3 bilhões de litros. Ainda, na produção de açúcar o estado é o 4º maior com 2,1 milhões de toneladas. Para tanto, o número de usinas implantadas em Goiás aumentou

bastante. Há atualmente 37 usinas em atividade, duas em implantação e uma em projeto.

O Território do Sudoeste Goiano está localizado no centro desta produção onde a monocultura é predominante e a produção da agricultura familiar é encoberta por estas atividades. Em relação à alta produtividade e o fluxo de capital no sudoeste goiano, (SILVA, 2015, p. 148):

Um aspecto importante na modernização agrícola ocorrida no sul de Goiás foi a alteração das relações sociais produzidas no espaço agrário tradicional e a territorialização do agronegócio, reorganizando o campo no sul do estado. O Sudoeste goiano se insere no contexto do Brasil agrícola moderno como territórios de alta produtividade conectados por fluxos de capital e alta produtividade agrícola. [...] O Sudoeste goiano, com uma produção de 3.477.363 toneladas de soja em 2012, seria um ponto luminoso no espaço agrícola de Goiás, cuja estrutura territorial produtiva está conectada através do mercado.

O Território Rural do Sudoeste é constituído de doze municípios, conforme o Mapa 03:



Mapa 3 Municípios integrantes do Território do Sudoeste Goiano.  
Fonte: Lunas e Cardoso Júnior, 2016.

O Quadro 4 apresenta o perfil dos municípios que constituem o Território do Sudoeste:

Município	Área (em Km <sup>2</sup> )	PNAE - Aquisições (R\$) Previstas da Agricultura Familiar em 2012	ATER - Nº de Técnicos	PRONAF - Valores (R\$) (2013-2014)	Nº de estabelecimentos da agricultura familiar	DAP - Pessoa Física	Nº de Famílias Assentadas Reforma Agrária	Renda per Capita -2010 (em R\$)
Acreúna	20.279	7.707,70	0	607.831,18	223	141	27	519,87
Cachoeira de Goiás	1.171	0.00	0	200.478,16	42	40	0	853,32
Castelândia	3.638	0.00	0	51.197,14	63	10	0	541,99
Maurilândia	11.521	0.00	0	565.343,80	79	30	0	458,45
Montividiu	10.572	0.00	0	2.397.826,21	104	158	0	291,78
Paraúna	10.863	0.00	0	1.092.323,21	311	314	33	631,89
Quirinópolis	43.220	111.336,00	0	1.428.799,08	609	295	0	526,65
Rio Verde	176.424	483.994,85	0	13.972.171,90	1.312	1.418	376	649,71
Santa Helena de Goiás	36.469	95.442,28	0	1.248.594,74	303	185	55	635,23
Santo Antônio da Barra	4.423	13.574,57	0	455.000,93	50	15	0	447,39
São João da Paraúna	1.689	4.369,00	0	287.303,94	56	63	0	457,89
Turvelândia	3.138	4.245,62	0	1.116.729,57	61	53	0	545,83
Total	324.914	720.670,02	0	23.423.599,86	3.213	2.722	491	-

Quadro 4 – Perfil dos Municípios que compõem o Território Rural do Sudoeste Goiano.  
 Fonte: Plano Brasil sem miséria - PBSM/MDA (mar/2015); PBSM/MDA (fev/2015); PAA Data/SAGI/MDS (set/2014); FNDE (dez/2012). Fonte: DEA/INCRA (jan/2015).  
 Elaboração: Kélgia Betania S. da Rocha

O maior Município em extensão territorial é Rio Verde com 176.424 km<sup>2</sup>, em seguida Quirinópolis com 43.220 km<sup>2</sup>, e Santa Helena com uma área de 36.469 km<sup>2</sup>, os demais são de áreas menores, os nove municípios restantes variam de 1.171 km<sup>2</sup>(Cachoeira de Goiás) a 20.279 km<sup>2</sup> (Acreúna), percebe-se que o Território é em sua maioria composto por municípios pequenos.

As aquisições previstas da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação escolar (PNAE)<sup>50</sup> em 2012 corresponde a um total de 720.670,02. Os

<sup>50</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. A aquisição dos produtos da Agricultura Familiar poderá ser realizada por meio da Chamada Pública, dispensando-se, nesse caso, o procedimento licitatório.

três municípios maiores citados anteriormente são também respectivamente, os maiores em aquisição de alimento para o PNAE. Chama a atenção o fato de cinco municípios não terem previsão para este fim (Cachoeira de Goiás, Castelândia, Maurilândia, Montividiu e Paraúna) o que reforça a necessidade de ação de NEDETs nesta área. A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) também não existe em nenhum dos municípios, esta foi uma fragilidade apontada nos relatórios do NEDET ao MDA: “Um ponto que nos chamou a atenção nas falas dos agricultores familiares visitados no Território Rural do Sudoeste Goiano foi a necessidade de assessoramento técnico” (Relatório do NEDET, 1º Semestre, 2015 s/p). Ressalta-se ainda:

Esses territórios não passaram por nenhum tipo de assessoria para a gestão territorial, passando a possuir Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial com a chamada pública do ano de 2014. Nesse sentido, sua organização coletiva recente, o desconhecimento de algumas políticas públicas e a falta de assessoria explica, em parte, a situação desses territórios. (Relatório do NEDET, 1º Semestre, 2015, s/p)

Além de ser um Território considerado novo o Território Rural do Sudoeste Goiano possui ainda uma realidade particular; agrega um conjunto de municípios, principalmente Rio Verde, que possuem grande participação na produção de monoculturas em Goiás (cana-de-açúcar; soja e milho) voltadas para abastecer as agroindústrias no estado e ao mercado externo. Nesse sentido, devido à falta de assistência técnica e integração com os mercados consumidores, pequenos agricultores da região acabam expropriados ou arrendando suas terras para o cultivo dessas monoculturas em detrimento dos produtos de consumo alimentar (LUNAS e CARDOSO JÚNIOR, 2015).

Os recursos oriundos do PRONAF somam R\$ 23.423.599,86 de 2013 a 2014, o total de estabelecimento da Agricultura Familiar são de 3.213, numa média de investimento de R\$ 7.290,25 para cada estabelecimento, vale acrescentar que em todos os municípios houveram investimento do PRONAF. Dos 3.213 estabelecimentos, existem 2.722 que já possuem a Declaração de Aptidão do PRONAF.

Existem 491 famílias assentadas na Reforma Agrária, distribuídas nos municípios de Rio Verde (376), Santa Helena (55), Paraúna (33) e Acreúna (27). A renda per capita em 2010 varia de R\$ 291,78 em Montividiu até R\$ 853,32 em Cachoeira de Goiás, considerando que o salário mínimo<sup>51</sup> era no valor mensal de R\$ 510,00 neste período, legalizado pela Lei Federal 12.255/2010.

Depois de abordar o perfil dos municípios do Território do Sudoeste Goiano, vamos acompanhar as atuações do NEDET e os resultados obtidos com esta parceria.

### 3.3 Resultados gerados pelo projeto

Desde sua aprovação em novembro de 2014 o projeto tem se mostrado de forma atuante junto ao Território do Sudoeste, além da promoção de Encontros – Cursos, Assessoria técnica, projetos, chamadas públicas, comitês, podemos enumerar os produtos provenientes no projeto: artigos, livros, e os resultados vivenciados pelo produtor. A divulgação do trabalho realizado se deu por meio de congressos, simpósios, de categoria nacional e internacional. Algumas diferenças já podem ser observadas nessa parceria como a criação de uma *slogan* para o Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial Sudoeste Goiano, como se vê na Figura 08:

---

<sup>51</sup> Salário mínimo é o valor mais baixo de um salário que os empregadores devem pagar legalmente para seus colaboradores pelo esforço e tempo gasto na produção de algo e serviços, foi criado pelo presidente Getúlio Vargas em 1940, com a assinatura do Decreto-Lei 2.162. Disponível em<: <https://www.tabeladoirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>> Acesso em 18/04/2017.

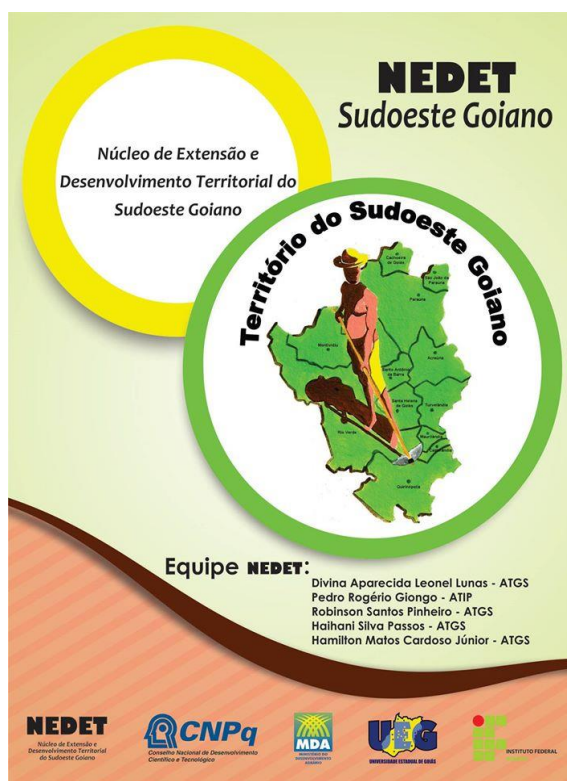


Figura 08 - logan do NEDET do Sudoeste Goiano

Fonte: NEDET do Sudoeste Goiano, 2015.

Foi elaborado calendários, dando forma e organização ao núcleo, com as datas das ações previstas, como as reuniões, plenárias e conferências. Na Figura 09 apresenta-se a agenda do ano de 2016.

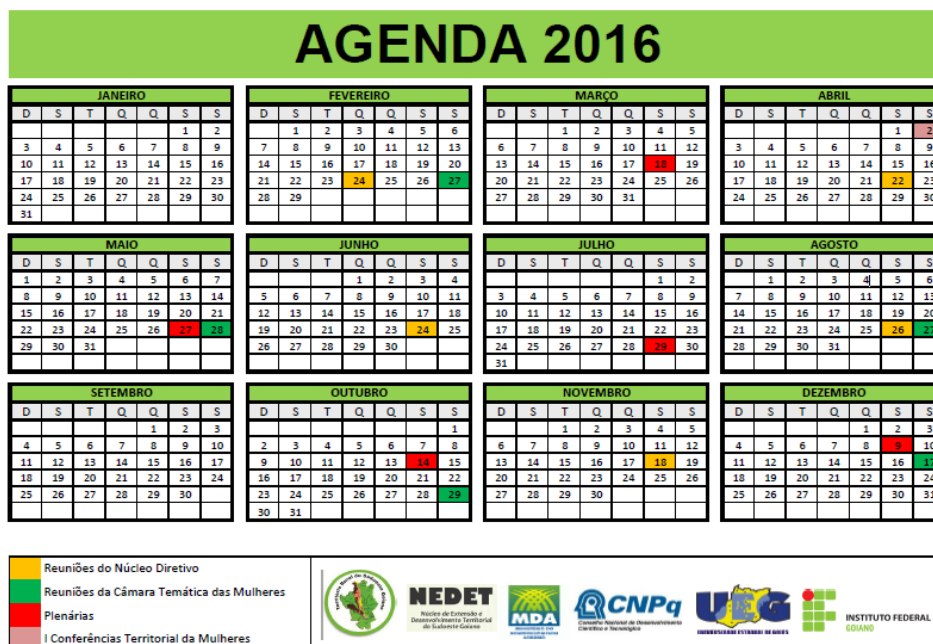


Figura 09 – Agenda com atividades previstas pelo NEDET do Sudoeste em 2016  
 Fonte: NEDET

Na agenda de 2016 constam apenas as programações gerais, outras atividades específicas como visitas à produtores, prefeitura, curso não consta na Agenda, porém ocorreram, e são apontadas nos relatórios do NEDET para o MDA, A figura 10 demonstra uma destas ações: “O I Dia de Campo de Cachoeira de Goiás.”:



Figura 10 – Fotografia do “O I dia de Campo de Cachoeira de Goiás” realizado pelo NEDET. (2015)  
Fonte: Cardoso Júnior(2015). Disponível em <  
<https://www.facebook.com/nedet.sudoestegoiano?ref=ts&fref=ts>> Acesso 16/04/2017

É importante constar que as atividades que abrangem reuniões com indivíduos ligados ao campo apresentam dificuldades de realização, considerando que os afazeres do campo requerem presença dos agricultores na propriedade na maioria do tempo, afetando assim o público das reuniões. Nos eventos do NEDET percebe-se que os envolvidos apresentam entusiasmados com os acontecimentos, até porque o Núcleo tem tentado assimilar a programação com as necessidades cotidianas da comunidade. Como é o caso da assessoria apontada no Relatório do Segundo trimestre de 2015 enviado ao MDA:

Neste período foi assessorado por meio de reuniões nas comunidades dos municípios que compõem o território rural do Sudoeste Goiano orientação para acesso as políticas de aquisição de alimentos da merenda escolar pelas escolas municipais e estaduais. A política de capacitação via Pronatec Rural. (RELATÓRIO DO SEGUNDO TRIMESTRE de 2015, s/p)

Como resultado das visitas e reuniões, as pessoas vêem a possibilidade de realizações e sonham com diferentes ações, como percebemos na Reunião com a mulher do campo no povoado de Ponte de Pedra em Paraúna (GO), ocorrida em 03/10/2105: “Da reunião saíram algumas demandas, como: a criação de uma academia rural para a mulher e a criação de um espaço destinado a feira rural da mulher, onde estas possam comercializar seus produtos”. (RELATÓRIO DO SEGUNDO TRIMESTRE de 2015, s/p). A seguir na Ilustração 11 pode se ver produtos oriundos do trabalho feminino no Território do Sudoeste:



Figura 11- Exposição dos produtos comercializados pelas mulheres

Fonte: Cardoso Júnior(2015). Disponível em <  
<https://www.facebook.com/nedet.sudoestegoiano?ref=ts&fref=ts>> Acesso 16/04/2017

Uma das preocupações apontadas nos objetivos do trabalho apresentado pelo NEDET é a questão da mulher no cenário nacional:

[...] a existência de uma enorme desigualdade, que é marcada profundamente pela imbricação de classe, gênero e raça-etnia. [...] Outro elemento a ser considerado na análise da situação das mulheres no campo é a maior migração feminina, em particular das jovens. Historicamente guarda relação com o fato de que as mulheres tiveram menos oportunidades de autonomia econômica no campo. Mas também é fruto das relações patriarcais e da busca por maior liberdade e autonomia. (FARIA, 2009, p. 21)

O papel da mulher no ambiente do Território do Sudoeste não distância do panorama nacional, no artigo elaborado pelo NEDET:

Os desafios apontados pelas representantes das mulheres rurais do Território Rural do Sudoeste são quanto à superação do machismo e a ausência de confiança na capacidade de decisão da mulher principalmente quanto a decisões econômicas. Outro desafio é quanto à criação de linhas de crédito com menor burocracia para as mulheres. Um fator preocupante apontado pelas entrevistadas diz respeito à necessidade de políticas públicas que tenham como foco a permanência dos filhos nas parcelas. (LUNAS e JÚNIOR, 2016, p.15).

No mesmo trabalho, ainda conclui em relação às condições da mulher:

Os desafios são enormes contudo existe uma percepção de avanços nos discursos e ações da mulheres do Território Rural do Sudoeste o que traduz-se na frase das mulheres rurais do Assentamento Jenipapo: “Lutar, persistir. Nunca desistir”. Talvez seja esse o lema principal das mulheres rurais na região: a resistência e perseverança mantida mesmos em cenários de desmonte das políticas públicas como se tem visto no recente cenário político brasileiro. (p.16)

Diante da situação apontada de entusiasmo, mesmo frente à situações adversas, o Núcleo apoiou na forma de assessoramento na elaboração de Projeto voltados à demanda feminina:

Visando a inclusão produtiva da mulher no campo, o NEDET do Território Rural do Sudoeste Goiano assessorou na elaboração de um projeto destinado à estruturação da feira do Assentamento Ponte de Pedra, município de Paraúna, submetido ao edital do PROINF Mulher 2016. (LUNAS e JÚNIOR, 2016, p.17).

Na reunião com grupo de produtores de leite e carne bovina no dia 24/10/2015 em Cachoeira de Goiás realizou-se “Palestras sobre a importância da assistência técnica e pastejo rotacionado e discussão sobre a criação da associação para conseguir a fábrica de ração de bovinos”: **RELATÓRIO DO SEGUNDO TRIMESTRE de 2015, s/p)**. Ver Figura 12:



Figura 12 – Fotografia da Palestra destinada aos produtores de leite e carne bovina.  
Fonte: Cardoso Júnior(2015). Disponível em <  
<https://www.facebook.com/nedet.sudoestegoiano?ref=ts&fref=ts>> Acesso 16/04/2017

No dia 03/10/2015 em Turvelândia aconteceu a Oficina sobre cooperativismo desenvolvida com os agricultores do Território:

Esta oficina foi realizada no município de Turvelândia e atendeu à interessados dos municípios de: Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Marilândia Turvelândia, Castelândia e Quirinópolis. Ressalta-se que dessa oficina surgiu a demanda indicada pelos agricultores referente à assessoria técnica e criação de associações e cooperativas. (RELATÓRIO DO SEGUNDO TRIMESTRE, 2015. s/p)

Estas ações têm a finalidade de inclusão do envolvidos nas discussões do desenvolvimento territorial no âmbito da política da MDA.

Em todo o Estado de Goiás de 2003 a 2015 foram investidos, segundo o Portal do NEDET (SDT,2015) um total de 41.841.215,54. Sendo que deste valor foram investidos 56% em Territórios Rurais e da Cidadania, o correspondente a 23.613.054,10. O Quadro 05 demonstra o detalhamento da aplicação dos recursos por Território.

<b>Território</b>	<b>Recursos Investidos</b>	<b>%</b>	<b>Classificação</b>
Estrada de Ferro	5.820.209,93	24.60	Rural
Vale do São Patrício	4.718.872,45	20	Rural
Vale do Paraná	4.178.297,95	18	Cidadania
Vale do Rio Vermelho	2.904.431,01	12.30	Cidadania
Médio Araguaia	2.160.584,06	9.15	Rural
Das Águas Emendadas GO/DF/MG	1.032.349,08	4.35	Cidadania
Norte – GO	825.208,11	3.50	Rural – Novo
Parque das Emas	698.486,55	2.95	Rural – Novo
Serra da Mesa	662.205,30	2.80	Rural – Novo
Chapada dos Veadeiros	378.609,66	1.60	Cidadania
Vale do Araguaia	233.800,00	0.75	Rural – Novo
Sudoeste Goiás	0,00	0	Rural – Novo
<b>Total</b>	<b>23.613.054,10</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

Quadro 05 – Total de investimentos do PROINF nos Territórios Rurais e da Cidadania em Goiás no período de 2003 a 2015

Fonte: (LUNAS e CARDOSO, 2015)

Os Territórios com maior investimento coincidem com os que foram criados a mais tempo. Ressalto ainda que estes Territórios possuem organização social mais consolidada e também são regiões com produção voltada para o consumo interno. Em contrapartida os Territórios com nenhum ou pouco investimento são os mais novos.

A falta de assessoria técnica e o desconhecimento de algumas políticas públicas explicam a necessidade de possuir um Núcleo de Extensão em desenvolvimento Territorial no Sudoeste Goiano. Outro fator que destaca é fato de alguns territórios não ter tido nenhuma liberação de recurso em 2014 e 2015, é o caso do Sudoeste, porém houve mobilização e tomada de decisão da comunidade para projetos que foram submetidos nos últimos dois anos:

Nesta ação houve a contribuição para a elaboração do projeto Proinfra do território, contudo salienta-se que os agentes públicos municipais que seriam responsável pela submissão não a fizeram o que resultou na não submissão do projeto. (SEGUNDO RELATÓRIO DE ATIVIDADE 2015).

Porém outros projetos foram protocolados e ainda aguardam repostas no âmbito do Programa “Mais Gestão”. A cooperativa de produtores rurais de Rio Verde, submeteu no Edital de Adesão SAF/ATER um projeto de “Capacitação das cooperativas e associações de produtores rurais com finalidade de assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) gratuita, específica à gestão de cooperativas e associações da agricultura familiar.

A liberação deste recurso seria imprescindível para gerar confiança nestas políticas públicas e a consolidação das estruturas de apoio ao setor produtivo. De acordo com o levantamento apontado por Lunas e Cardoso Júnior (2016):

Os recursos investidos nos território tiveram distintas finalidades, sendo elas: **Aquisição de equipamentos:** máquinas agrícolas; equipamentos para fábricas e feiras; móveis; equipamentos de informática; aquisição de veículos para transporte da produção; tanques de resfriamento, dentre outros; **Obras de infraestrutura:** reforma de sedes de associações; construção de galpões; construção de prédios para cooperativas; reforma de feiras da agricultura familiar; construção de unidades de processamento dentre outros; **Serviços e capacitação:** reestruturação de escolas agrícolas; formação e assistência técnica para a agricultura familiar; apoio a atividades educacionais com aquisição de ônibus escolares; capacitação para o planejamento e gestão territorial, dentre outros. (grifos dos autores)

Percebe-se pela descrição dos investimentos que os Territórios de maneira geral estão carentes de necessidades de infraestrutura. Outros resultados como a produção de material explicativo para os integrantes do Território foram elaborados:

Durante o mês de outubro e novembro o NEDET Sudoeste Goiano elaborou materiais de divulgação com informações sobre o Território Rural do Sudoeste Goiano e do NEDET, com intuito de informar os objetivos e papéis de ambos. Do mesmo modo, estão sendo produzidas cartilhas informativas destinadas a auxiliar o agricultor familiar a retirar documentos básicos como a DAP. (SEGUNDO RELATÓRIO DE ATIVIDADE, 2015, p. 10)

A seguir a Figura 13 ilustra um desses materiais informativos, almejando a construção de uma consciência social nos envolvidos:



Figura 13 - Folder informativo sobre o NEDET e o Território Rural  
 Fonte: Segundo Relatório de atividade do NEDET, Dezembro (2105)

Ainda no relatório apresentado ao MDA no item sobre a “AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO”, os responsáveis pelo projeto apresentam como resposta:

Relato: Ha uma necessidade de organização em prioridades específicas dentro do Território Rural do Sudoeste Goiano devido a existência de demandas reprimidas em alto grau nos 12 municípios. Outra característica e a diferenciação dos diferentes agricultores familiares quanto a sua origem, seja por meio de assentamentos ou agricultores familiares tradicionais, observou-se demandas diferentes para estes públicos. (RELATÓRIO DO PRIMEIRO SEMESTRE, 2016, s/p)

Diante da avaliação apresentada fica claro as dificuldades na organização e a emblemática barreira que o NEDET do Sudoeste enfrenta para desempenhar sua função de assessorar e cumprir parte da missão da Universidade desempenhada pelo projeto de extensão:

Um ponto que nos chamou a atenção nas falas dos agricultores familiares visitados no Território Rural do Sudoeste Goiano foi a necessidade de assessoramento técnico, tendo em vista que a maior parte das prefeituras do território não disponibilizam profissionais destinados a assessorar esses pequenos agricultores em suas produções. (LUNAS E CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 13)

Os desafios enfrentados pelos assessores do NEDET se revelam a cada contato com a comunidade, pois como já abordamos o Sudoeste se trata de um território recente e que carece de apoio e incentivo para despertar suas funções sociais. Nesse sentido os assessores do Núcleo do Sudoeste lamentam a situação diagnosticada no Território Rural do Sudoeste:

Nessas visitas realizadas mensalmente podemos perceber dois pontos que consideramos importantes ressaltar neste trabalho. Primeiro que grande parte das prefeituras do território não possuem secretarias da agricultura, o que impossibilita, em parte, o diálogo e as discussões, em âmbito municipal, sobre os problemas da agricultura familiar. Segundo, ações municipais e comunitárias que visam a produção de alimentos para a comunidade e para as escolas, como é o caso da horta comunitária do município de Castelândia, cultivada em um terreno de um alqueire goiano cedido pela prefeitura, tendo como força de trabalho os moradores da cidade que plantam, cuidam e colhem. (LUNAS e JÚNIOR, 2016 p. 15)

Perante as deficiências diagnosticadas no Território Rural do Sudoeste e incapacidade de soluções em curto prazo, o projeto do NEDET previsto pra 2015 e 2016, foi prorrogado e as atividades para 2017 continuam. Na figura 14 a fotografia da publicação do Agro Centro-Oeste Familiar<sup>52</sup>, um evento que o NEDET tem parceria e fará participação efetiva:



Figura 14 - Fotografia da publicação do Agro Centro –Oeste familiar (2017)  
 Fonte: Cardoso Júnior, 2017. Disponível em  
<https://www.facebook.com/agrocentrooeste/photos/pcb.1257923944327708/1257922577661178/?type=3&theater> . Acesso em 20/04/2017.

<sup>52</sup> Agro Centro-Oeste Familiar” Aqui os agricultores familiares têm voz! ”. Acontecerá de 7 a 10 de junho de 2017 no Centro de Eventos da UFG em Goiânia. Disponível em <https://www.agro.ufg.br/agrocentro/>

Com a inserção do NEDET no Território do Sudoeste foi possível traçar um perfil desse território diante dos relatórios apresentados. O Quadro 06 apresenta as fragilidades e potencialidades segundo o olhar do NEDET:

<b>FRAGILIDADES</b>	<b>POTENCIALIDADES</b>
Ausência de Assessoramento Técnico (Elaboração comprometida e atrasos nos prazos de envio de projetos)	Força de vontade das mulheres pertencentes aos municípios do Território;
Ausência de secretaria de Agricultura nas prefeituras; Dificuldades em reunir a sociedade civil e os agricultores, estão desmotivados e querem resultados completos;	Horta comunitária em Castelândia de 1 alqueire que abastece escolas e a comunidade, mantida pela prefeitura e cuidada pelos moradores;
A maioria dos representantes que ocupam as cadeiras do núcleo diretivo e do colegiado são do poder público;	Reunião de orientação desenvolvida pela Delegacia do MDA de Goiás;
Muitos municípios participantes do território não possuem representantes no colegiado e no núcleo diretivo;	Envio de projetos visando a obtenção de recursos;
Existência de áreas de monocultura;	Trabalho de conscientização com os agricultores familiares (caso da DAP e o PNAE) e os boletins informativos;
Território formado recentemente;	Prorrogação do Projeto
Entre 2013 a 2015 o Território não recebeu nenhum recurso via PROINF;	
Definição das prioridades, já que a origem dos agricultores é bem distinta (Assentamentos, agricultores familiares tradicionais, outros)	

Quadro 06 - Território do Sudoeste Goiano sob o olhar do NEDET.

Fonte: Relatórios Semestrais do NEDET de 2015 e 2016.

Organização: Elaboração: Kélgia Betania Silveira da Rocha

O Quadro 06 apresenta questões que podem ser analisadas e discutidas entre os envolvidos, como o caso de existir muitas representações dentro do território de pessoas vinculadas ao poder público, a questão remete uma vulnerabilidade, uma vez que esses indivíduos na maioria dos casos se ausentam quando saem do exercício do mandato. O suporte por meio de um profissional da área é outra fragilidade que atinge os municípios integrantes deste Território. No entanto o diagnóstico das potencialidades pode servir de base para alicerces de ações dentro do

Território, é o caso da força de vontade das mulheres, e o trabalho de conscientização com os envolvidos sobre a DAP, PNAE e outros programas.

Por intermédio dos relatórios do NEDET foi possível conhecer parte da realidade vivenciada pelos integrantes do Território Rural do Sudoeste Goiano, facilitando assim o desenvolvimento de atividades que venham agir diretamente nas fragilidades apontadas, assim como manter e dinamizar ainda mais as potencialidades.

As ações do Núcleo de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – Território Rural – Sudoeste – Goiás, como abordamos, não foram suficientes para sanar as deficiências encontradas, mas despertaram naquela comunidade a possibilidade de sonhar e a percepção de que as oportunidades existem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização da pesquisa intitulada “A atividade de extensão na Universidade Estadual de Goiás: Perspectivas e ações 2010 a 2017” identificamos que o processo de instalação do ensino superior no Brasil foi tardio e não acompanhou a ocupação de seu território. As primeiras escolas superiores instaladas na Colônia Portuguesa resultaram da vinda da Família Real para o Brasil em 1822, surgiram de forma isolada, característica que marcou a história de instalação do ensino superior no Brasil.

A partir dos estudos do processo de implantação das escolas superiores no Brasil notamos que o debate para a criação de universidade brasileira foi recorrente. A primeira universidade do país surgiu em 1920, mas as faculdades isoladas coexistiram e permaneceram no processo de expansão do ensino superior no setor público e privado. Em Goiás a implantação do ensino superior ocorreu de forma tardia por meio da constituição de faculdades isoladas e também com a instalação da Universidade Católica de Goiás em 1959 e da Universidade Federal de Goiás em 1960.

Desse modo, no ano de 1999 as faculdades isoladas foram vinculadas ao grupo da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de maneira que no ano de 2017, conta com um total de 42 Campus, 10 Pólos Universitários e 12 Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) espalhados por todo Estado de Goiás, especificamente em 48 municípios, demonstrando a dimensão e a relevância da instituição para Goiás, e ainda como está sua organização atual e a dimensão pedagógica, as relações sobre ensino, pesquisa, e especificamente a extensão.

No que se refere à extensão, os projetos, programas e eventos observamos que nos anos de 2010-2017 o quantitativo apresentou um crescimento significativo em virtude de questões internas como carga horária, flexibilidade e outros fatores. As ações estão distribuídas nos Campus da UEG, e não seguem uma regularidade em relação ao quantitativo e nem a modalidade das ações.

Após o levantamento dos dados das atividades de extensão da UEG, discutimos o caso específico do projeto de “Implantação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial em Goiás – multiterritorial – território rural – Sudoeste - Goiás”. O referido projeto exemplifica as ações extensionistas

desenvolvidas na UEG, concretizando o cumprimento da missão da Universidade em suas funções sociais.

Em síntese, observa-se que a extensão na UEG se constitui um retorno da UEG à comunidade por meio de ações que incorporam questões sociais. As atividades de extensão consistem na possibilidade de construção e troca de conhecimento, entre outros, no qual o universo de possibilidades é infinito.

As metas propostas pelo projeto de extensão analisados propunha-se:

Com o desenvolvimento e conclusão das metas deste estudo espera-se contribuir para a consolidação da abordagem territorial como estratégia de desenvolvimento sustentável para o Brasil, focando na melhoria das condições de vida das comunidades foco deste estudo, promovendo a diminuição das desigualdades da renda e do gênero. Espera-se que a articulação entre as diversas unidades universitárias e campus universitários das instituições seja um marco na execução deste projeto contribuindo para futuros estudos e integração entre os diferentes agentes para a promoção do desenvolvimento da localidade. (LUNAS, 2014, p.17)

As desigualdades sociais do Território Rural do Sudoeste Goiano não foram superadas, além do mais outros pontos foram apontados, o principal desafio posto ao NEDET Sudoeste Goiano diz respeito à reestruturação da representação no colegiado do Território do Sudoeste Goiano. “Grande parte dos representantes que ocupam as cadeiras do núcleo diretivo e do colegiado são do poder público (prefeituras e câmaras municipais). Nesse sentido, há uma enorme ausência de representantes da sociedade civil (agricultores, associações e sindicatos).” (LUNAS E CARDOSO JÚNIOR, 2016).

Nessa mesma esteira, muitos municípios participantes do território não possuem representantes no colegiado e no núcleo diretivo, apresentando tal fato um desafio ao NEDET Sudoeste Goiano, que tem procurado ser sanado por meio das visitas a prefeituras com ausência de representantes para que estas se sensibilizem e os indiquem. (LUNAS E CARDOSO JÚNIOR, 2016). E ainda apontam:

Outros desafios aparentes dizem respeito à motivação da sociedade civil e dos agricultores a participarem das reuniões e das discussões referentes à agricultura familiar, tendo em vista que tais atores sociais encontram-se desmotivados com pesquisas e ações de colegiados, estabelecendo a necessidade de resultados concretos. (LUNAS e JÚNIOR, 2016, p.9).

Algumas frustrações também quanto ao empenho dos projetos foram detectadas: (PRIMEIRO RELATÓRIO SEMESTRAL de 2015):

Neste período (janeiro a agosto de 2015) foi assessorado o colegiado a elaboração da proposta para o Proinfra 2015. O projeto que foi aprovado na Plenária tem como objetivo a implantação de um viveiro de mudas frutíferas. O proponente foi decidido seria dois municípios Paraúna e Turvelândia. Após a plenária os representantes do município de Paraúna desistiram da proposta e o município de Montividiu aceitou fazer a submissão. Contudo devido a uma interpretação errada do calendário do Proinfra o colegiado não conseguiu submeter a proposta causando uma frustração em todos do grupo. A possibilidade de abertura do sistema motivara o grupo e o colegiado para as ações que tem sido propostas pelo grupo do projeto. (PRIMEIRO RELATÓRIO SEMESTRAL de 2015, s/p)

Outro entrave era o número de participantes nos encontros, conforme o “Segundo Relatório de Atividades de dezembro de 2015”: “O acesso as políticas públicas no território tem sido dificultados pelo esvaziamento das reuniões do colegiado e a organização dos mesmos nas demandas especificas para o NEDET.” (p.7). No entanto não se intimidaram e persistiram com a programação.

Vale ressaltar que o projeto tido neste trabalho como objeto de observação foi prorrogado, o que reforça a autenticidade de sua atuação junto ao Território do Sudoeste. Portanto o projeto se encontra em andamento, fato que nos impede de apresentarmos um relatório conclusivo das ações desenvolvidas. Porém percebemos que os resultados apresentados até o momento justificam a ação da universidade por meio da extensão de forma satisfatória.

O projeto analisado nos fez pensar e repensar a extensão como uma ferramenta da universidade que pode ser melhor utilizada, com possibilidades de muito mais benefícios para a comunidade acadêmica e a sociedade do que atualmente se tem. Analisar a extensão por meio de um só projeto, corre-se o risco de sermos incoerentes, portanto percebemos quando nos apoiamos em outros estudos de caso que as percepções e inquietações são comuns em maiores partes das ações. A extensão se faz importante no momento em que estreita os relacionamentos entre a universidade e a sociedade. O conhecimento acadêmico necessita deste deslocamento com a comunidade, estabelecendo uma assimilação com a realidade cotidiana.

Ao mesmo tempo em que traz para a universidade as problemáticas cotidianas, sustenta a questão da universidade não ser limitada aos seus acadêmicos, esses dois paradigmas nos leva a constatação de que a universidade desempenha as demandas oriundas do mercado regido pelo Estado.

A extensão universitária tem sido um processo difícil, porém gradual, sem dúvidas tem muito a agregar ao conhecimento acadêmico. Desta forma a universidade

poderá cumprir uma de suas funções propostas a de incidir positivamente na sociedade na qual está inserida.

A extensão tem como pressuposto a “dialogicidade” (FREIRE, 1978), baseada na troca de conhecimento e experiências. Não significa que a Universidade vai levar conhecimento, mas sim que irá se estabelecer um diálogo com ensinamento e aprendizado.

Apesar das diversas normas e conceituação, o que ocorre na extensão ainda é muito vazio conceitualmente, “o que não é ensino, nem pesquisa é extensão” (GRIFO NOSSO). Percebemos que a extensão, principalmente quando é comparada ao ensino e a pesquisa, ela ainda é tratada de forma inferiorizada no ambiente acadêmico. Apesar dos percalços a extensão vem ganhando espaço e apresentado resultados positivos.

Não há hierarquização de conhecimento, de forma que o valor do conhecimento popular e acadêmico está equiparado. Não se trata de um trabalho voluntário ou assistencialista, no qual os indivíduos simplesmente acatam as ideias do outro, mas um processo de consciência social, onde os envolvidos atuem nas soluções de problemas que os afetam.

## REFERÊNCIAS

ADMS/UEG (2017). *Site UEG*. Disponível em: <https://www.adms.ueg.br/auth/acao/index>. Acesso em 18/03/2017.

ALVES, E. et. al. *Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010*. *Revista de Política Agrícola (Embrapa)*. Ano XX – nº 2 – Abr./Maio/Jun. 2011. pp.80-88

ALVES, Geralda; PASCUETO Cinthia. *200 anos de ensino superior*, da Agência de Notícias do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ 26/2/2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/200-anos-de-ensino-superior>>acesso em 03 de dezembro de 2016.

BARR, H. *Competent to collaborate; towards a competency-based model for interprofessional education*. *Journal of Interprofessional Care*, London, UK, v. 12, n. 2, p. 181-188, 1998.

BERGER, Guy. *Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité*. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les Université*, pp 21-24. Paris: UNISCO – OCDE, 1972.

BRASIL. *Ministério do Desenvolvimento Agrário – Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Manual de Operacionalização do PROINF*. Brasília, 2015.

CABRAL NETO, A. Prefácio. In: CABRAL NETO, A. (org.). *Flexibilização curricular: cenários e desafios*. Col. Pedagógica 6. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio Rural; traços de uma trajetória*. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus: 1993

CAMARANO, Ana Amélia e ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CARVALHO, Amanda Lima dos Santos. *O Rio de Janeiro a partir da chegada da Corte Portuguesa: Planos, Intenções e Intervenções no século XIX*. In: PEIXOTO, Elane Ribeiro; DERNTL, Maria Fernanda; PALAZZO, Pedro Paulo; TREVISAN, Ricardo (Orgs.) *Tempos e escalas da cidade e do urbanismo: Anais do XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*. Brasília, DF: Universidade Brasília- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2014. Disponível em: <<http://www.shcu2014.com.br/content/rio-janeiro-partir-da-chegada-da-corte-portuguesa-planos-intencoes-e-intervencoes-no-seculo>> . Acesso em 14 de janeiro de 2017.

CARVALHO, H. M. *O Campesinato no século XXI*. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTO, R. M.; JULIA, M. C. *Interprofessional care and collaborative practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1994.

CASTRO, José Soares. *História da Faculdade de Direito da UFG*. In: *R. Fac. Dir. UFG*, 13/14 (1): jan/dez 1989/90, p. 133-151.

CNASI - *Confederação Nacional das associações dos servidores do INCRA*. Disponível em: [http://www.cnasi.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=683:70-milhoes-de-brasileiros-devem-ser-prejudicados-com-fim-do-mds-e-alteracoes-em-atribuicoes-do-incra&catid=38:slider&Itemid=18](http://www.cnasi.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=683:70-milhoes-de-brasileiros-devem-ser-prejudicados-com-fim-do-mds-e-alteracoes-em-atribuicoes-do-incra&catid=38:slider&Itemid=18) Acesso in 04/04/2017.

CUNHA, L. A. *Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado*. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 817, Especial - Out. 2004 795 Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 16/04/2017.

DANTAS, Rafaela Maximiano; COSTA, Micheli Pereira. *Territórios Rurais no Brasil e suas estratégias de desenvolvimento*. In: *I Simpósio Mineiro de Geografia: das diversidades à articulação geográfica*, 2014, Universidade Federal de Alfenas: Alfenas – Minas Gerais. Anais: Geografia Agrária, Alfenas, 2014, p. 828-837. Disponível em: < [http://www.unifalmg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Rafaela %20Maximiano%20Dantas\\_0.pdf](http://www.unifalmg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Rafaela_%20Maximiano%20Dantas_0.pdf)>. Acessado em 03/04/2017

DECRETO Nº 7.441, DE 08 DE SETEMBRO DE 2011. *Estatuto da Universidade Estadual de Goiás*. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2011/decreto\\_7441.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2011/decreto_7441.htm)> .Acesso em 18/03/2017.

DIAS, M. S. , CAMPOS, L. K. S. & RIBEIRO, D. D. *Estratégias Do Núcleo De Extensão Em Desenvolvimento Territorial Para A Ampliação Do Capital Social, Da Gestão Social E Do Empoderamento No Território Rural Parque Das Emas (Go)*. In XXIII Encontro Nacional de Geografia Agrária (ENGA). 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/03/2017.

EVV /REITORIA UEG (2017). *Programa Educando e Valorizando a Vida (EVV)*. Disponível em <<http://www.evv.ueg.br/2012-10-25-11-02-06>> Acesso em 17/03/2017

FARIA, NALU. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural. In: BUTTO, Andrea (Org.). *Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2009, p. 11-29.

FAVARETO, Arilson. *Políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil: avanços e desafios*. (Sério Desenvolvimento Rural Sustentável) Brasília: IICA, 2010.

FERREIRA, Suely. & OLIVEIRA, João Ferreira. *Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Concepção e funções sociais em debate*. Série – Estudos, Periódico do Programa de Pós-Graduação da UCDB. n. 26, jul. /dez. 2008.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

------. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978. (O mundo hoje, v.21)

GABINETE CIVIL (2015). *LEI Nº 18.934, DE 16 DE JULHO DE 2015*. Disponível em: Gabinete Civil (2016). *LEI Nº 13.456, DE 16 DE ABRIL DE 1999*. [http://www.gabinete.civil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1999/lei\\_13456.htm](http://www.gabinete.civil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.htm). Acesso em 04/04/2017.

GLOBO RURAL, 2016 Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/Noticias/Politica/noticia/2016/05/fim-do-mds-e-golpe-para-agricultura-familiar-diz-presidente-da-contag.html> Acesso em 08/04/2017.

Goiânia: *SEPLAN/Sepin*- 2010. Disponível em: [www.seplan.go.gov.br](http://www.seplan.go.gov.br). Acesso em 02 de março de 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GYAMARTI, G. *The teaching of the professions: an interdisciplinary approach*. Higher Education Review, Oxford, GB, v. 18, n. 2, p. 33-43, 1986. [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2015/lei\\_18934.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18934.htm). Acesso em 21/03/2017.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm) (Lei sobre agricultura familiar). Acesso em 06/04/2017.

IBGE, 2001. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/1704munic.shtm> acesso em 08/04/2017.

IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/> Acesso em 10/04/2017.

IMB, 2007. Instituto Mauro Borges. Disponível em <http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html> . Acesso em 16/04/2017.

INCRA, 2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/tabela-modulo-fiscal>. Acesso em 08/04/2017.

INEP/MEC (2009). Site. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 20/03/2017.

Instruções preliminares para o assessoramento aos Colegiados Territoriais – 2º SEM; 2015 .In: Encomenda CNPq/MDA 2013. Edital CNPq/MDA/SPM-PR nº 11/2014

JEZINE, Edineide. *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*. Área Temática de Gestão da Extensão. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária; Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

JORNAL OPÇÃO. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/professores-consideram-reforma-universitaria-intervencao-do-governo>. Acesso em 24 de março de 2017.

Kolling, Edgar J. & Molina, Nery Mônica C. I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo I- *Por Uma Educação Básica do Campo*, Publicados pelo MST – Movimento dos Sem-Terra

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. 4a edição. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007

LIMA FILHO, Acácio Vaz de. *O positivismo e a República*. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67617/70227>. acesso em 13 de fevereiro de 2017.

LIMA SOUZA, Ana Luiza. *Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos falar sobre isso?* In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília. UnB, 2001.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *Universidade no Limiar do Terceiro Milênio: Desafios e Tendências*. Santos: Leopoldianum, 2002.

LUNAS, D. A. L. e JÚNIOR, H. M. C *Experiências de Desenvolvimento Territorial Rural em Goiás: O Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial do Território Rural do Sudoeste Goiano*, Sober, 2016.b

LUNAS, D. A. L. e JÚNIOR, H. M. C. *Representatividade de Gênero no Campo: A Participação Política Feminina no Território Rural do Sudoeste Goiano, Estado de Goiás, Brasil*. In: VIII Congresso da APDEA II Encontro Lusófono em Economia, Sociologia, Ambiente e Desenvolvimento Rural “Políticas Públicas para a Agricultura PÓS 2020 7 a 9 de setembro de 2016

LUNAS, D. A. L. e JÚNIOR, H. M. C. *Análise comparativa do PROINF entre os Territórios Rurais e da Cidadania em Goiás*. III Congresso Internacional Rural. 2015.

Lunas, D. A. L. *Implantação e Manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial em Goiás- Multiterritorial – Território Rural Da Estrada de Ferro, Sudoeste e Parque das Emas*. Projeto enviado ao MDA em 2014. Maiores informações sobre a I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo podem ser encontradas na publicação do caderno I- *Por Uma Educação Básica do Campo*, sendo seus organizadores Edgar J. Kolling, Irmão Nery, Mônica C. Molina. Publicados pelo MST – Movimento dos Sem-Terra

Manual de Convênios e Termos de Cooperação (2010). Disponível em: <http://www.cgu.unicamp.br/ctinfra/documentos/FINEP-MANUAL-DE-CONVENIOS.pdf> . Acesso em 04/04/2017.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR (2015). SEMESP: Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível em: [convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf](http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf). Acesso em 20/02/2017.

\_\_\_\_\_ (2016). SEMESP: *Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior*. [convergenciacom.net/pdf/mapa\\_ensino\\_superior\\_2016.pdf](http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf). Acesso em 10/03/2017.

MARCOVITCH, Jacques. *A universidade (im) possível*. São Paulo: Futura, 1998.

MDA, 2016 Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar>. Acesso em 06/04/2017.

MEDEIROS, Monique. *Etnodesenvolvimento e desenvolvimento local: contributos para um debate teórico*. Disponível em: < [revistas.unicentro.br](http://revistas.unicentro.br) > Capa > v. 7, n. 1 (2011). Acesso em 04/04/2017.

MELO NETO, J. F. *Extensão universitária e produção do conhecimento*. In: *Conceitos*. João Pessoa - PB, v. 5, n.9, 2003, p. 13-19.

MENDES, J.S. R. *Desígnios da Lei de Terras: imigração, escravismo e propriedade fundiária no Brasil Império*. Caderno CRH, v.22, n.55, p.173-184, 2009. Disponível em: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/6112>. Acesso em 12/04/2017

MORAIS, Regis de. *A Universidade Desafiada*. Campinas: UNICAMP, 1996.

NEDET (2016). <http://portaldosnedets.info/site/nedet/>. Acesso em 07/04/2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil*. In: SOARES (coord.) *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002, p. 39-112.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, João Ferrera de; FERREIRA, Suely. *Concepções e funções sócias da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG)*. In: *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 26.jul./dez. 2008, p. 199-213.

OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: SOARES (coord.) *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002, p. 24-38.

ORTEGA, Antônio César. *Políticas Públicas Territórios Rurais no Brasil*. In: ORTEGA, Antônio César; ESTRADA, Eduardo Moyano (Orgs). *Desenvolvimento em Territórios Rurais: Estudos comparados de Brasil e Espanha*. Campinas: Ed. Alínea, 2015, p. 27-52.

PAIVA, José Maria de. *“Da Extensão Universitária”*. Comunicações. São Paulo. UNIMEP. Ano 4, nº 01, 1997.

PDI (2010 – 2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás*. Disponível em: [http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudocompartilhado/944/Res\\_CsU\\_2010\\_009.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudocompartilhado/944/Res_CsU_2010_009.pdf)

PERES, Tirsia Regazzini. *Educação Brasileira no Império*. 2010. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105?locale=pt_BR). Acesso em 11/03/2017.

PIAGET, J. *Epistemologie des relations interdisciplinaires*. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les Université*, pp 21-24. Paris: UNISCO – OCDE, 1972.

PRE/UEG (2017). Sobre a PrE. Disponível: <http://www.pre.ueg.br/conteudo/1806apresentacao>. Acesso em 22/03/2017.

QUEIROZ, S. B. *Curso De Extensão Com Mestres De Capoeira Alagoanos: Mediações E Dispositivos Nos Processos Formativos*. Dissertação de mestrado. Maceió, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 15ª Ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. *O caminho do conceito da extensão universitária na relação universidade/sociedade*. (Documento preliminar). Brasília, jul/1989.

\_\_\_\_\_. *Extensão universitária: extensão ou domesticação?* São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ce, 2016.

ROMERO, Arnaldo. O sentido da reforma: o Estatuto da Universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/fo8Ontlz.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8Ontlz.pdf). Acesso em 11 de março de 2017.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

SANTOS, F. P. *Coalizões de interesses e a configuração política da agricultura familiar no Brasil*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-SP). São Paulo (SP), 2011.

SANTOS, José Mário Fidalgo dos. *Lisboa e a Invasão de Junot: população, periódicos e panfletos (1807-1808)*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa, 2014. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14652/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2017.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *De uma geografia metafórica da pós - modernidade a uma geografia da globalização*. Cultura Vozes, São Paulo, v. 91, n.º4, ano 91, p. 14-30, 1997

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, S. & GRISA, C. *Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e estado no Brasil in Rev. Econ. Sociol. Rural* vol.52 supl.1 Brasília 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032014000600007>. Acesso em 09/04/2017.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Disponível em: [http://edmundomonte.com.br/wp-content/uploads/2015/02/As-Barbas-do-Imperador\\_Lilia-Moritz-Schwarcz.pdf](http://edmundomonte.com.br/wp-content/uploads/2015/02/As-Barbas-do-Imperador_Lilia-Moritz-Schwarcz.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2017.

SDT. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – *Portal do NEDETs*. Disponível em: < <http://portaldosnedets.info/site/investimento-proinf/>>. Acesso 04 /04/2017  
SECRETARIA de Estado de Planejamento/Superintendência de Estatística, SECTEC /GO. *Plano diretor para a educação superior do Estado de Goiás (2006-2015)*. Disponível em <<http://www.sed.go.gov.br/post/ver/194315/plano-diretor-%E2%80%93-a-educacao-superior-em-goias>> Acesso em 20/03/2017.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. *Extensão Universitária – Um projeto Político e Pedagógico em construção nas Universidades Públicas*. Participação. Brasília. UnB. Ano 5, nº, 10, 2001.

SILVA, F. C. A. *O Agronegócio e a produção territorial recente em Goiás (2000-2012)*. In: Sociedade e Território – Natal. Vol. 27, N. 3, p. 145 - 163. Jul./Dez. de 2015.

TERMO DE COMPROMISSO entre a UEG e o Movimento Mobiliza UEG (2013). Disponível em < <http://movimentomobilizaueg.blogspot.com.br/2013/07/fim-da-greve-e-continuidade-da-luta.html?m=1>> Acesso em 20/03/2017.

UNIFESP. *O projeto pedagógico do Campus Baixada Santista*. Disponível em: [http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico\\_baixada.pdf](http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico_baixada.pdf). Acesso em: 20/03/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Plano de desenvolvimento institucional: 2010-2019*. Anápolis: Março, 2016

.UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, (2016). Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/acoes-de-extensao-1/modalidades-de-extensao>. Acesso em 19/03/2017.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é Universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

**ANEXO 01**

**GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS**  
**Gabinete Civil da Governadoria**  
**Superintendência de Legislação.**

DECRETO Nº 5.158, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1999.

Dispõe sobre as atribuições do Secretário Extraordinário de Ciência e Tecnologia.

O GOVERNADOR DO ESTADO

O DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

**D E C R E T A :**

Art. 1º - São atribuições do Secretário Extraordinário de Ciência e Tecnologia, Professor GILVANE FELIPE, sem prejuízo de outras que lhe forem especialmente conferidas pelo Governador do Estado:

I - exercer a coordenação da política estadual de ciência e tecnologia;

II - fomentar as atividades de pesquisa científica e tecnológica que possam contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural do Estado;

III - supervisionar e coordenar as iniciativas de pesquisa científica e tecnológica dos diversos órgãos da administração estadual, direta e indireta, visando evitar a duplicação de atividades e favorecer a complementação dos esforços;

IV - desenvolver atividades de fomento à formação e ao aperfeiçoamento de pesquisadores, técnicos e cientistas em colaboração com universidades e instituições de pesquisas e desenvolvimento em ciência e tecnologia;

V - presidir o Conselho de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás e responder pelo Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia;

VI - supervisionar e coordenar os Centros de Profissionalização e Capacitação (CPC), do Sistema de Meteorologia e recursos Hídricos do Estado de Goiás (SIMEGO), dos programas Sistemas Estaduais de Informação e Ciência e Tecnologia (SEICT) e da Rede Goiana de Informações (INFOVIAS);

VII - coordenar o ensino superior, com as funções de controle, supervisão e avaliação dos correspondentes estabelecimentos mantidos pelo Estado de Goiás;

VIII - firmar, mediante autorização do Governador e atendidas as demais formalidades legais, termos de convênios e outros atos bilaterais público, pertinentes à pesquisa e à ciência e tecnologia;

IX - dar posse aos dirigentes da Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), exceto ao seu Presidente;

X - recepcionar os relatórios de que trata o art. 37 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 5.112, de 27 de agosto de 1999;

XI - indicar um dos integrantes do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em substituição ao previsto no inciso III do art. 47 do Estatuto a que se refere o inciso anterior;

XII - integrar o Conselho Comunitário da UEG e exercer a sua Vice-  
Presidência;

XIII - indicar o representante do Conselho Universitário da UEG a que se refere o inciso II do art. 18 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999;

XIV - atuar, no tocante à ciência e tecnologia, objetivado a harmonia e integração a que alude o parágrafo único do art. 23 do Estatuto da UEG;

XV - manifestar-se sobre o plano estratégico de desenvolvimento a ser elaborado pela Reitoria da UEG, em conformidade com o art. 60 do Estatuto referenciado no inciso anterior.

Art. 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 29 de dezembro de 1999, 111º da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR  
Florianio Gomes da Silva Filho  
Gilvane Felipe

(D.O. de 07-01-2000)

*Este texto não substitui o publicado no D.O. de 07.01.2000.*

## ANEXO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
 Pró-Reitoria de Administração, Planejamento e Finanças  
 Gerência de Desenvolvimento de Pessoas  
 Coordenação de Avaliação e Gestão de Pessoas  
 (62) 33281123 - radoc@ueg.br

## TABELA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

## 1. DAS ATIVIDADES VINCULADAS AO ENSINO

Atividade	Pontuação máxima
Participação em reuniões	48 horas
Elaboração de estratégias de recuperação de alunos (Art. 13 – LDB), aprovadas pelo Colegiado e pelo Conselho Acadêmico da UnU	172 horas
Desenvolvimento de projetos de ensino e/ou grupos de estudo, aprovadas pelo Colegiado e pelo Conselho Acadêmico da UnU	172 horas
Produção de material didático, aprovado pelo colegiado de curso ou instância superior	72 horas
Membro de banca examinadora de trabalho de conclusão de curso de graduação na UEG	4 horas/atividade
Membro de banca examinadora de trabalho de conclusão de curso de graduação em outra Instituição (por	4 horas/atividade
Membro de banca examinadora de monografia de especialização na UEG	6 horas/atividade
Membro de banca examinadora de monografia de especialização em outra Instituição (por convite)	6 horas/atividade
Membro de banca examinadora de qualificação de mestrado na UEG	8 horas/atividade
Membro de banca examinadora de dissertação de mestrado na UEG	16 horas/atividade
Membro de banca examinadora de dissertação de mestrado em outra Instituição (por convite)	16 horas/atividade
Membro de banca examinadora de qualificação de doutorado	8 horas/atividade
Membro de banca examinadora de tese de doutorado na UEG	24 horas/atividade
Membro de banca examinadora de tese de doutorado em outra Instituição (por convite)	24 horas/atividade
Membro de banca examinadora de professor substituto	4 horas/atividade
Outras (descrever)	5 horas/atividade

## 2. DAS ATIVIDADES VINCULADAS À PESQUISA

## 2.1 DAS ATIVIDADES DE APERFEIÇOAMENTO

Atividade	Pontuação máxima
Participação em cursos na área de atuação do docente ou de interesse da instituição, para o qual tenha o parecer favorável do colegiado.	Conforme certificado
Participação em eventos científicos de alcance nacional e/ou internacional com apresentação de trabalho	80 horas/evento
Participação em eventos científicos de alcance regional com apresentação de trabalho	40 horas/evento
Participação em eventos científicos de alcance regional, nacional e/ou internacional sem apresentação de trabalho	30 horas/evento

## 2.2 DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO INTELECTUAL

Produção Científica	
Artigos completos publicados em periódicos indexados em base de dados reconhecidos nacional e internacionalmente	160 horas/artigo
Artigos completos publicados em periódicos não indexados em base de dados	80 horas/artigo
Trabalhos (resumo expandido) publicados em anais de eventos científicos de alcance nacional e/ou internacional	80 horas/resumo
Trabalhos (resumo expandido) publicados em anais de eventos científicos de alcance regional	40 horas/resumo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
 Pró-Reitoria de Administração, Planejamento e Finanças  
 Gerência de Desenvolvimento de Pessoas  
 Coordenação de Avaliação e Gestão de Pessoas  
 (62) 33281123 - radoc@ueg.br

### TABELA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Trabalhos (resumo) publicados em anais de eventos científicos de alcance nacional e/ou internacional	20 horas/resumo
Trabalhos (resumo) publicados em anais de eventos científicos de alcance regional	10 horas/resumo
Trabalhos (artigos completos) publicados em anais de eventos científicos de alcance nacional e/ou internacional	64 horas/trabalho
Trabalhos (artigos completos) publicados em anais de eventos científicos de alcance regional	40 horas/trabalho
Autoria e publicação de livro com ISBN	180 horas/livro
Autoria e publicação de capítulo de livro com ISBN	80 horas/capítulo
Tradução de livro com ISBN	129 horas/livro
Tradução de capítulo de livro com ISBN	80 horas/capítulo
Organizador de anais	40 horas/anais
Organizador de livros.	40 horas/livro
<b>Produção Técnica, Tecnológica e Outros</b>	
Desenvolvimento de software com divulgação em periódicos indexados e com corpo editorial	160 horas/software
Desenvolvimento de software com divulgação em anais de congressos	80 horas/software
Desenvolvimento de software para uso local	80 horas/software
Desenvolvimento de produto, processo ou técnica com registro de patente no INPI	160 horas/produto registrado
Editor de periódicos especializados indexados com corpo editorial	160 horas/edição
Participação em comitê editorial de periódicos especializados indexados	80 horas/edição
Parecer de consultoria <i>ad hoc</i> para periódicos especializados com corpo editorial, associações científicas ou para instituições de fomento a pesquisa	48 horas/parecer
Elaboração de Resenhas, prefácios ou verbetes	10 horas/atividade
Parecer técnico emitido em consultoria ou assessoria oficializada por convite, convênio ou contrato	48 horas/parecer
Elaboração de manuais, catálogos, boletins, com ficha bibliográfica	80 horas/atividade
Outros descrever	5 horas/atividade

### 3. DAS ATIVIDADES VINCULADAS À EXTENSÃO

Atividade	Descrição	Pontuação máxima
Produção de documentários		160 horas/atividade
Organização de eventos culturais		80 horas/atividade
Organização de eventos esportivos		80 horas/atividade
Palestrante, conferencista ou participante em mesa redonda em evento científico, cultural ou artístico em eventos internacionais ou nacionais		Conforme certificado
Palestrante, conferencista ou participante em mesa redonda em evento científico, cultural ou artístico em eventos regionais		Conforme certificado
Outras (descrever)		5 horas/atividade

Fonte: [http://www.cdn.ueg.br/arquivos/radoc/conteudo\\_compartilhado/5119/atividadescomplementares\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/radoc/conteudo_compartilhado/5119/atividadescomplementares_ensino_pesquisa_extensao.pdf)