

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação**

Maria das Dores Pimentel Nogueira

**A PARTICIPAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO
PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E
VALORIZAÇÃO DOS SABERES NA AMÉRICA LATINA**

Belo Horizonte

2019

Maria das Dores Pimentel Nogueira

**A PARTICIPAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO
PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E
VALORIZAÇÃO DOS SABERES NA AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Coorientador: Prof. Dr. Jose Maria Bompadre

Belo Horizonte

2019

Ficha Catalográfica

N778p

T

Nogueira, Maria das Dores Pimentel.

A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina [manuscrito] / Maria das Dores Pimentel Nogueira. - Belo Horizonte, 2019.

306 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Leônicio José Gomes Soares.

Coorientador: Jose Maria Bompadre.

Bibliografia: f. 274-289.

Apêndices: f. 290-306.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Extensão universitária -- Teses.
2. Universidad Nacional de Córdoba -- Extensão universitária -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Ensino superior -- América Latina -- Teses. 5. Ensino superior -- Minas Gerais -- Teses.
6. Extensão universitária -- América Latina -- Teses. 7. Multiculturalismo -- Teses.
8. Pluralismo cultural -- Teses. 9. Regionalização da educação -- Brasil -- Argentina -- Teses. 10. Imperialismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 11. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Brasil - - Argentina -- Teses. 12. Córdoba (Argentina) -- Reforma universitária -- Teses. 13. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Soares, Leônicio José Gomes. III. Bompadre, Jose Maria. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1554

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário† : Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

Folha de Aprovação

A Extensão Universitária é a dimensão acadêmica que superou o colonialismo europeu e a influência estadunidense, criando concepções e práticas originais, genuinamente latino-americanas.

(Da autora, 2019).

AGRADECIMENTOS

Há tanto que agradecer a tantos. Sempre o risco de esquecer alguém.

Sou grata às(aos) amigas(os) que compartilharam meu percurso na extensão universitária: professores, técnicos, alunos da UFMG e de tantas outras universidades – brasileiras e de outros países da América Latina – parceiros, comunidades e movimentos sociais, com quem tanto aprendi.

Sou grata a tantos integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, pela oportunidade de participar da construção conceitual e da elaboração de políticas de extensão universitária brasileira. Agradeço, em especial, aos integrantes da Comissão Permanente de Avaliação de Extensão, pelas reflexões compartilhadas, pelas discussões, pelo companheirismo e amizade.

Agradeço ao Professor Leôncio José Gomes Soares pela generosidade e segurança na condução da orientação e pela confiança em meu trabalho.

Agradeço ao Professor José Maria Bompadre pela acolhida em Córdoba, por abrir caminhos para a pesquisa, na Universidade Nacional de Córdoba e com parceiros externos; pelos conhecimentos e pela sensibilidade aos saberes, pelo rigor na coorientação da tese.

Agradeço ao Professor Roberto do Nascimento Rodrigues pela generosidade, pelo rigor na leitura da tese, pelas valiosas contribuições, pelo incentivo e pelo apoio constantes ao longo do doutorado.

Agradeço à(aos) professora(res) Nilma Lino Gomes, João Antônio de Paula e Carlos Roberto Jamil Cury por aceitarem participar da banca examinadora, contribuindo e enriquecendo as reflexões e análises constantes na tese.

Agradeço a Marli Pinto, bibliotecária da FaE, pela inestimável ajuda na pesquisa, seja no Brasil, seja em outros países da América Latina, localizando verdadeiras preciosidades da extensão universitária latino-americana.

Agradeço à Isabella Lourenço, pela ajuda na obtenção de dados quantitativos no Brasil e na Argentina, e ao Douglas Coelho pelas informações sobre ações de extensão na UFMG.

Agradeço a Moema Silva, bibliotecária da FaE, pela disponibilidade e pela rigorosa e eficiente revisão das referências bibliográficas.

Agradeço a Cristina Dulce pelo ensino da língua espanhola, pelo incentivo e apoio e pela cuidadosa transcrição das entrevistas em espanhol.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Extensão e do Doutorado Latino-americano pelo companheirismo e incentivo, pelos diálogos e contribuições.

Às coordenadoras do Programa de Pós-Graduação da FaE – professoras Maria de Fátima Cardoso Gomes, Isabel de Oliveira e Silva e Andrea Moreno – pela solidariedade e profissionalismo na condução de questões acadêmicas. Agradeço aos servidores da Faculdade de Educação, em especial da Pós-graduação, pelo apoio, pela gentileza e competência no trato profissional.

Agradeço às pessoas que me concederam as entrevistas – em Córdoba/ Argentina e em Minas Gerais/Brasil – pela receptividade e generosidade em dividir comigo seu conhecimento, suas reflexões e perspectivas.

Agradeço a duas populações, em especial. Aos moradores de Córdoba, que, com sua gentileza e solicitude, tornaram meu tempo de permanência em Córdoba tão feliz e proveitoso. E, ao povo do Vale do Jequitinhonha, com quem venho aprendendo há vinte anos, lições de solidariedade, generosidade e resistência.

E, por fim, não menos importante, o meu agradecimento à minha família. À minha filha Paula, pelo incentivo e apoio incondicional; por me fazer sentir, a cada dia, orgulho da sua existência, seus princípios e sua trajetória. Agradeço a toda a minha família, pelo estímulo, carinho e compreensão ao longo dessa jornada.

RESUMO

O objetivo geral da tese é contribuir para a compreensão de como a extensão pode resistir e desconstruir a lógica da colonização, colaborando para a descolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberes locais e regionais. E ainda, verificar como pode a extensão atuar para levar ao meio acadêmico os saberes locais, outras epistemes, e, além disso, contribuir para o reconhecimento desses saberes. Para isto buscou-se conhecer e compreender como a extensão universitária foi construída na América Latina, no período de 1908 a 2018. Em função da abrangência regional optou-se por delimitar duas experiências específicas: a da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e a da Universidad Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina. Ambas se destacam não apenas no âmbito do Brasil e da Argentina, mas também são conhecidas em outros países da América Latina. Para realização da pesquisa adotou-se uma metodologia qualitativa, utilizando técnicas como pesquisa e análise documental, além de pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e em profundidade com atores-chaves que atuaram na construção da extensão universitária e/ou na reflexão crítica sobre o seu papel, identificados na UNC e na UFMG: reitores, secretários de extensão, coordenadores de programas e parceiros em ações extensionistas. A análise de programas de extensão que atuam na perspectiva da interculturalidade e do diálogo de saberes revelou que, nos dois países, há marcos regulatórios que incorporam conceitos e recomendações emanados de órgãos internacionais como a ONU, a OIT e a OEA, que reconhecem a diversidade de culturas e o respeito por outras formas de conhecimento como dispositivos de diretrizes educacionais, enquadradas nas chamadas políticas multiculturais ou interculturais. Nesta perspectiva, os Programas Diversidad Cultural, na UNC, e Saberes Plurais, na UFMG, encontraram uma ambiência propícia para sua concepção e execução, apresentando resultados e impactos significativos no âmbito da diversidade e do diálogo de saberes. A análise empreendida ao longo da tese revelou que, tanto no Brasil quanto na Argentina, a extensão universitária é a dimensão acadêmica que pode abrir caminho para a presença da diversidade e a interculturalidade na universidade. Por meio das ações de extensão é possível conhecer e reconhecer a diversidade, realizar os diálogos entre saberes tradicionais e o acadêmico, além de promover a interculturalidade, sem hierarquização de culturas. É possível, enfim, fazer uma extensão que se configure como resistência e atue na desconstrução e na descolonização do imaginário e na valorização dos saberes locais e regionais na América Latina. Na UFMG e na UNC este processo já foi iniciado e tem apresentado resultados promissores. É preciso, agora, consolidar as experiências e difundi-las para todo o continente.

Palavras-chave: Extensão universitária. Saberes locais. Troca de saberes. Diversidade cultural. Multiculturalismo. Reforma de Córdoba.

RESUMEN

El objetivo general de la tesis es contribuir a la comprensión de cómo la extensión puede resistir y deconstruir la lógica de la colonización, colaborando para la descolonización del pensamiento latinoamericano y la valoración de los saberes locales y regionales. Y aún, verificar cómo puede la extensión actuar para llevar al ámbito académico los saberes locales, otras epistemes, y, además, contribuir al reconocimiento de esos saberes. Para esto, se buscó conocer y comprender cómo la extensión universitaria fue construida en América Latina en el periodo de 1908 al 2018. En función del alcance regional se optó por delimitar dos experiencias específicas: de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en Brasil, y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en Argentina. Ambas se destacan no sólo en el ámbito de Brasil y Argentina, sino también en otros países de América Latina. Para la realización de la investigación se adoptó una metodología cualitativa, empleando técnicas de investigación y análisis documental, además de investigación en territorio con entrevistas semiestructuradas y en profundidad con actores claves que actuaron en la construcción de la extensión universitaria y/ o en la reflexión crítica acerca de su papel, identificados en la UNC y en la UFMG: rectores, secretarios de extensión, coordinadores de programas y colaboradores en acciones extensionistas. El análisis de programas de extensión que actúan desde la perspectiva de la interculturalidad y del dialogo de saberes reveló que, en ambos países, hay marcos regulatorios que incorporan conceptos y recomendaciones emanados de órganos internacionales como ONU, OIT y OEA, que reconocen la diversidad de culturas y el respeto por otras formas de conocimiento como dispositivos de directrices educacionales, enmarcadas en las llamadas políticas multiculturales o interculturales. En esta perspectiva, los Programas Diversidad Cultural, en la UNC, y Saberes Plurales, en la UFMG, encuentran un entorno propicio a su concepción y realización, presentando resultados e impactos significativos en el ámbito de la diversidad y del dialogo de saberes. El análisis realizado a lo largo de la tesis reveló que, tanto en Brasil como en Argentina, la extensión universitaria es la dimensión académica que puede abrir camino para la presencia de la diversidad y la interculturalidad en la universidad. Mediante las acciones de extensión es posible conocer y reconocer la diversidad, realizar los diálogos entre los saberes tradicionales y el académico, además de promover la interculturalidad, sin la jerarquización de culturas. Es posible, en fin, hacer una extensión que se configure como resistencia y actúe en la deconstrucción y en la descolonización del imaginario y en la valoración de los saberes locales y regionales en América Latina. En la UFMG y la UNC este proceso ya se ha iniciado y ha presentado resultados prometedores. Por lo tanto, ahora es necesario consolidar las experiencias y difundirlas por todo el continente.

Palabras clave: Extensión universitaria; Saberes locales; Intercambio de saberes; Diversidad cultural; Multiculturalismo; Reforma de Córdoba

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the understanding of how university extension can resist and deconstruct the logic of colonization, contributing to the decolonization of Latin American thought and the valorization of local and regional knowledge. And also, to verify how the university extension can act to bring the local knowledge and other epistemes to the academic milieu, and, in addition, to contribute to the recognition of these knowledge. In order to achieve this, it was sought to know and understand how the university extension was built in Latin America, from 1908 to 2018. Based on the regional scope, two specific experiences were chosen: the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in Brazil, and the National University of Cordoba (UNC) in Argentina. Both stand out not only in Brazil and Argentina, but also as models of university extension in the other Latin American countries. To carry out the research, a qualitative methodology was adopted, using techniques such as research and documentary analysis, as well as field research with semi-structured and in-depth interviews with key actors who worked on the construction of university extension and/or on the critical reflection on their role, identified at UNC and UFMG: rectors, extension secretaries, program coordinators and extension partners. The analysis of extension programs that work in the perspective of interculturality and the dialogue of knowledge revealed that in both countries there are regulatory frameworks that incorporate concepts and recommendations emanating from international bodies such as the UN, ILO and OAS, which recognize diversity of cultures and respect for other forms of knowledge as educational guidelines, as part of the so-called multicultural or intercultural policies. In this perspective, the Programs “Diversidad Cultural”, at UNC, and “Saberes Plurais”, at UFMG, found a favorable environment for their conception and execution, presenting significant results and impacts in the scope of diversity and the dialogue of knowledge. The analysis carried out throughout the thesis revealed that, in Brazil and Argentina, the university extension is the academic dimension that can open the way to the presence of diversity and interculturality in the university. Through extension actions, it is possible to know and recognize diversity, to carry out dialogues between traditional and academic knowledge, and to promote interculturality, without hierarchizing of cultures. It is possible, then, to make a university extension that is configured as resistance and acts in the deconstruction and decolonization of the imaginary and in the valorization of local and regional knowledge in Latin America. At UFMG and UNC this process has already started and has presented promising results. It is now necessary to consolidate experiences and disseminate them to the whole continent.

Key words: University Extension; Local knowledge; Exchange of knowledge; Cultural diversity; Multiculturalism; Reform of Cordoba.

LISTA D E SIGLAS

Amaje	Associação Microrregional dos Municípios do Alto Jequitinhonha
Ameje	Associação Microrregional dos Municípios do Médio Jequitinhonha
APRA	<i>Alianza Popular Revolucionaria Americana</i>
AUGM	<i>Asociación de Universidades del Grupo Montevideo</i>
CAV	Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica
CAA	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
Cedefes	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
Cenex	Centros de Extensão
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIN	<i>Consejo Interuniversitario Nacional</i>
Cipmoi	Curso Intensivo de Preparação de Mão de obra Industrial
CLACSO	<i>Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales</i>
Codae	Coordenação de Atividades de Extensão/MEC
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAJ	<i>Consejo de Organización de Comunidades Indígenas de Jujuy</i>
CPIInfo	Coordenadoria de Políticas de Inclusão Informacional
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRES	<i>Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>
Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DAU	Departamento de Assuntos Universitários/ DAU/MEC
EBA	Escola de Belas Artes
ECVJ	Encontro de Comunicadores do Vale do Jequitinhonha
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
Fafich	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Fale	Faculdade de Letras
Festivale	Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
FFyH	<i>Facultad de Filosofia y Humanidades</i>
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FUA	<i>Federación Universitaria Argentina</i>
FUC	<i>Federación Universitaria de Córdoba</i>
Gesta	Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais

IES	Instituições de Ensino Superior
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Nepem	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher
Nesth	Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano
Nera	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
NuQ	Núcleo de Estudos em Populações Quilombolas e Tradicionais
Pbext	Programa de Bolsas de Extensão
PNE	Política Nacional de Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPUA	<i>Programa de Promoción de la Universidad Argentina</i>
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Proext/1993	Programa de Fomento à Extensão Universitária
ProExt/ 2008	Programa de Extensão Universitária
Proexte	Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas
PVU	<i>Programa de Voluntariado Universitario</i>
REXUNI	<i>Rede de Extensión Universitaria</i>
Secad/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SESu	Secretaria de Ensino Superior/MEC
SEU	<i>Secretaria de Extensión Universitaria/UNC</i>
SIEx	Sistema de Informação de Extensão
SPU	<i>Secretaria de Políticas Universitarias/ Ministerio de Educación</i>
TEPOC	<i>Organización Territorial de Pueblos Originarios de Córdoba</i>
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UCIC	<i>Unión de Colectividades de Inmigrantes de Córdoba</i>
UDUAL	<i>Unión de Universidad de América Latina</i>
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULEU	<i>Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria</i>
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
UNC	<i>Universidad Nacional de Córdoba</i>

UNE	União Nacional dos Estudantes
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

Sumário

PREÂMBULO	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 A Construção Teórica e Política da Extensão Universitária na América Latina	27
2.2 O Processo de Formação e Colonização do Pensamento Latino-americano sob Influência Europeia	32
2.3 Caminhos da Descolonização	40
2.4 A Universidade na (des)Colonização do Pensamento na América Latina	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 Apresentação da Metodologia	50
3.2 A Pesquisa Documental	57
3.3 A Pesquisa de Campo	64
4 REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918	69
4.1 A Universidade de Córdoba: Breve Contextualização Histórica	70
4.2 Antecedentes da Reforma	74
4.3 O Contexto Social e Político	78
4.4 O Movimento da Reforma	86
4.5 El Manifiesto Liminar – uma análise	95
4.5.1 Sentimento americanista	95
4.5.2 Crítica à universidade	96
4.5.3 Críticas aos métodos docentes e à autoridade:	96
4.5.4 Juventude como categoria política	99
4.5.5 Autonomia e cogoverno	99

4.5.6 A rejeição ao processo de eleição do reitor	100
4.6 O Programa da Reforma Universitária: princípios e postulados.....	101
4.7 Os Impactos da Reforma de Córdoba na América Latina	111
4.8 A Extensão Universitária no Movimento de Córdoba	118
4.8.1 O que se pensava sobre a extensão universitária?	119
4.8.2 O que se fez?	122
4.8.3 Análise da extensão proposta pelo Movimento da Reforma	124
5 A CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E NA ARGENTINA	129
5.1 América Latina: O Processo de Construção das Diretrizes Conceituais e Políticas da Extensão.....	130
5.1.1 Que temáticas os fóruns de extensão mais recentes trazem?.....	137
5.2 O Processo de Institucionalização e Construção das Diretrizes Conceituais e Políticas da Extensão Universitária no Brasil	146
5.2.1 Como a extensão universitária aparece nos documentos da UNE?	151
5.2.2 O Processo de Institucionalização e Construção das Diretrizes da Extensão Universitária a partir de 1968	153
5.3 O processo de institucionalização e de construção das diretrizes conceituais e políticas da extensão na Argentina	161
5.4 Algumas considerações	171
6. A DIVERSIDADE NA PRÁTICA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)	172
6.1 A entrada das temáticas ligadas à diversidade e à interculturalidade nas universidades da Argentina	175
6.2 O referencial da extensão na Universidad Nacional de Córdoba.....	178
6.2.1 La herencia del dieciocho na Universidad Nacional de Córdoba	183

6.2.2 A formulação e a implementação da política de extensão na UNC – 2007-2016: a criação de uma ambiência favorável à diversidade e à interculturalidade.	189
6.2.3 O Programa Diversidad Cultural	200
7 A DIVERSIDADE NA PRÁTICA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL)	210
7.1 O contexto da introdução dos temas diversidade e interculturalidade nas universidades do Brasil.....	210
7.2 A emergência e consolidação da extensão na UFMG	216
7.3 A interculturalidade e os diálogos de saberes na UFMG	225
7.3.1 Programa Ações Afirmativas na UFMG	225
7.3.2 Programa Mapeamento dos Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais	228
7.3.3 Outras ações de extensão que atuam na perspectiva da interculturalidade	230
7.4 A diversidade e a interculturalidade no contexto do Programa Saberes Plurais	231
7.4.1 O Programa Polo Jequitinhonha	232
7.4.2 A Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha	238
7.4.3 - Programa Saberes Plurais	240
7.5 Considerações adicionais	246
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
8.1 Reflexões adicionais e sugestões de futuras pesquisas	269
REFERÊNCIAS.....	273
APÊNDICE A: Projetos Submetidos e Aprovados noa Editais Proext	289
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	297
APÊNDICE C: Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas	302

PREÂMBULO

Extensão Universitária é a área na qual atuo há trinta anos, seja em atividades acadêmicas, seja em administrativas, de forma comprometida, na defesa da centralidade da extensão como dimensão acadêmica na vida da universidade. Essa atuação tem se dado como estudiosa, tendo produzido estudos, pesquisas e publicações diversas, e, como executiva, tanto na gestão institucional da extensão na UFMG como na coordenação de ações de extensão desenvolvidas com estudantes, professores universitários e técnicos em várias localidades do Estado de Minas Gerais. Minha trajetória inclui atuação junto ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras/Forproex, onde participei da elaboração de duas políticas de extensão para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras (1998 e 2012), participando, ainda, de comissões, pesquisas e publicações, além da realização de palestras, conferências e cursos em dezenas de universidades no Brasil e outros países da América Latina.

A partir do contato com os autores do movimento modernidade/colonialidade ao cursar a disciplina Bases Epistemológicas da Investigação Educativa, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, algumas questões que me intrigavam, no campo da extensão universitária, começaram a tomar forma mais definida. Com base em reflexões decorrentes da minha atuação nessa área, em especial, na formação de recursos humanos em extensão em universidades de todo o país ou na publicação de referenciais teóricos e metodológicos no campo desta atividade acadêmica, e ainda na gestão institucional da extensão na UFMG e coordenação de ações de extensão, promovendo diálogos entre os segmentos acadêmicos e as populações, tornaram-se mais críticas as concepções e diretrizes, as possibilidades e as dificuldades da extensão universitária.

Nesse contexto, foi de particular importância a minha atuação na concepção, coordenação e execução de ações de extensão, em especial, no Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, há mais de vinte anos. Concebido

como um programa de desenvolvimento regional que articula ações de extensão, ensino e pesquisa, esse programa ancora-se em dois referenciais teóricos e metodológicos que se complementam. Do ponto de vista do desenvolvimento regional, baseia-se em Amartya Sen e Celso Furtado, entre outros (PAULA, 2007; SOUZA e NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA, *et al.*, 2007). Quanto à extensão universitária, baseia-se no pensamento de Paulo Freire – em especial, suas discussões sobre a extensão/comunicação – e as diretrizes e concepções do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/Forproex (FORPROEX, 2012), observando as diretrizes para a extensão, por ele estabelecidas, destacando a Interação Dialógica, a Interdisciplinaridade, a Articulação entre extensão/ensino/ pesquisa, o Impacto na formação do estudante e o Impacto e transformação social.

Com base nessa fundamentação, o conceito de extensão – desenvolvido no Programa Polo Jequitinhonha – parte do seguinte princípio:

A população para a qual o projeto se destina interfere efetivamente nos rumos do processo, redefinindo rumos, participando, criticando, enfim, não é um sujeito passivo, mas, um sujeito que a cada momento nos ensina. Aprendemos com isso, nessa interação (PAULA, 2006, p. 13).

O Programa Polo Jequitinhonha pauta-se na constatação da necessidade de incorporar o conjunto da população do Vale na condição de potenciais promotores, indutores e beneficiários do desenvolvimento econômico, social e humano. Nesse processo, baseado no diálogo e grande respeito pela população do Vale, os projetos e outras ações do programa são caracterizados pela valorização dos saberes locais e regionais, como algumas ações desenvolvidas no âmbito do Programa. Uma dessas ações é o trabalho realizado com contadores de histórias, cujas publicações trazem lado a lado a história contada na linguagem local e no português padrão. Além disso, foi desenvolvido um processo de qualificação dos professores que atuam no ensino fundamental e médio, para trabalhar com esse material, valorizando a linguagem local e regional. Outra atividade é um seminário desenvolvido anualmente – Visões do Vale – em que os temas a serem discutidos são combinados com pessoas da região e as mesas do evento são compostas por representantes de universidades, do poder público e de lideranças regionais. As publicações registram as falas de acadêmicos na mesma condição das falas de representantes dos territórios locais, sobre os mais diversos assuntos: educação,

cultura, desenvolvimento e sustentabilidade, ocupação e trabalho, comunicação, populações e movimentos sociais, direitos humanos, em um processo de valorização dos saberes locais. Registram-se ainda, contribuições com políticas públicas na área da educação, dos direitos da mulher, do combate à exploração de crianças e adolescentes, do meio ambiente, etc.

Trabalhar com as populações do território do Vale do Jequitinhonha representou – e ainda representa – uma grande aprendizagem. Significou conhecer e reconhecer suas epistemes, tais como as valiosas e seculares técnicas de manejo do solo e de conservação da água. Acompanhar e participar de algumas experiências educacionais baseadas na convivência e valorização dos saberes ancestrais. Reconhecer o conhecimento do artesão ao misturar os pigmentos do barro para produzir a cor desejada, o tipo de barro e o ponto certo para a modelagem, a técnica e a arte da queima e da construção dos fornos, a mistura das lenhas e folhas, a leitura da sinalização do colorido da fumaça no processo de queima. E ainda, a temperatura adequada para produzir os efeitos desejados em uma peça de arte. Nesse processo, produzem cores e pigmentos diferentes para o corpo das bonecas, as roupas, os cabelos, os enfeites, em um eficiente processo de queima em fornos artesanais. Significou indagar que conhecimentos são esses – detidos pelos homens e mulheres – que fundamentam os processos que envolvem a tecelagem, desde a escolha do terreno próprio, o tipo de algodão, o plantio, a carda, a fiação, o tingimento com as plantas locais para alcançar os pigmentos desejados, a tecelagem com a combinação de cores adequada. Significou observar a transmissão desses conhecimentos ancestrais às novas gerações em processos admiráveis de ensino/aprendizagem.

A concepção, a coordenação e as avaliações do programa, feitas de forma colegiada, envolvendo efetiva participação das populações locais, vêm suscitando, ao longo dos anos, constantes reflexões e redimensionamento desse programa.

Para mim, mais recentemente, os processos, ações e experiências desenvolvidos no âmbito do Programa Polo Jequitinhonha, bem como as suas reflexões sobre eles, além de discussões sobre extensão universitária das quais participo, seja no Brasil, seja em outros países da América Latina, instigam novos questionamentos, a um só tempo, abrangentes e complexos. Algumas dessas indagações são objeto de investigação nesta tese.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese está ancorada em três eixos de argumentação em torno do conceito e da prática de uma das dimensões estruturantes da formação acadêmica, em nível superior, em vários países, que é a Extensão Universitária.

No primeiro eixo argumentativo, reconhece-se a existência de diferentes pressupostos originados em debates regionais e nacionais acerca dos significados que foram atribuídos à área da Extensão Universitária desde a sua criação. Um dos eixos estruturantes da formação acadêmica em nível superior, essa área foi associada, no seu início, a uma prática literalmente extensiva de conhecimentos da ciência para a vida da maioria das pessoas que não conseguiram acesso ao mundo universitário.

Na história desse debate, registra-se que, há mais de cinquenta anos, Paulo Freire, em seu exílio político no Chile, analisando a relação dos técnicos das academias com os trabalhadores das áreas rurais, defendia a tese de que essa relação para ser, de fato, educativa, teria que se dar não pela simples extensão de conhecimentos, mas, sim, pela troca de saberes, pelo diálogo e pela comunicação (FREIRE, 1975). E ainda, teria que deixar de acreditar que os indivíduos fora da universidade eram desprovidos de saberes e que seus modos de pensar precisariam, para existir, serem contaminados pelos conhecimentos que os acadêmicos transmitiam a eles quando saíam de seus laboratórios e gabinetes e se misturavam com eles nas suas realidades.

Freire, assim, já anunciava, naquele momento, que, no contexto latino-americano, como o pensamento acadêmico universitário estava profundamente relacionado com a influência colonial europeia, as chances de as atividades vinculadas à Extensão Universitária serem usadas como um processo ou instrumento de colonização eram muito reais.

Com essa observação freiriana, formou-se o segundo eixo argumentativo que deu origem a esta tese. Embora esse reconhecimento de que a Extensão Universitária como um instrumento a serviço da colonização do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento, não fosse e não é suficiente para se começar uma ação decolonial tal como formulada pela teoria da modernidade/colonialidade, não há dúvida de que o referido reconhecimento fomentou uma leitura mais crítica das ações extensionistas. Essas reflexões deram origem a projetos que buscavam dialogar com o mundo rural, com as periferias urbanas e com as minorias.

O terceiro eixo argumentativo centra-se nos resultados da investigação desenvolvida ao longo da produção da tese, envolvendo não apenas análise bibliográfica documental, mas também pesquisa de campo, esta sim amparada pela teoria decolonial, que tem radicalizado a discussão acerca da presença e continuidade da colonialidade do saber, apesar de todo processo de descolonização vivido pelos países da América Latina, sobretudo, no século XIX. Como se verá mais à frente, alguns autores consideram que ainda persistem, no século XXI, inúmeras travas da colonialidade do saber que podem estar incrustadas nas ações desenvolvidas pelos projetos de Extensão Universitária. Mas não se pode desconsiderar que houve e têm crescido, nas últimas décadas, no meio universitário, movimentos de resistência com vistas à desconstrução do ideário eurocêntrico nesta área da abertura da universidade para a comunidade.

A consideração desses três eixos argumentativos esclarece que, para conseguir desenvolver cada um deles, é preciso reconhecer o papel da extensão universitária no atual momento histórico. Mais ainda, instiga a busca por novos questionamentos, à luz dos estudos Pós-Coloniais Latino-americanos e estudos de pensadores do movimento Modernidade/ Colonialidade. Pode a extensão atuar, de fato, em processos de descolonização? Pode a extensão contribuir para trazer ao meio acadêmico os saberes locais, outras epistemes, e, além disso, contribuir para o reconhecimento desses saberes? Como contribuir para que a universidade comece a aprender com esses saberes e epistemes, e a inseri-los no seu cotidiano interno? A extensão pode contribuir para que se efetive o diálogo de saberes na universidade? Em que contexto isso pode ocorrer nas universidades? Que condições devem existir para que isso ocorra?

Entendendo a pesquisa como um ato político, embasada em concepções sobre universidade, suas funções, seu inarredável compromisso com a sociedade e com um projeto de nação livre, bem como as possibilidades em se constituir, de fato, em instrumento de emancipação social, a pesquisadora compreende, conforme Lüdke (1986, p.5), que está implicada “necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências do conhecimento que ajudou a estabelecer.” Portanto, há uma opção evidente em investigar a extensão universitária, por acreditar nas possibilidades de essa dimensão acadêmica contribuir para que a universidade se transforme e se torne um instrumento de transformação social do ponto de vista democrático e popular.

Essa opção, no entanto, não significa uma menor objetividade na realização da pesquisa. A procura de uma maior objetividade é apoiada em procedimentos metodológicos adequados para abordagem do objeto de pesquisa, na busca de respostas aos questionamentos que dirigem este processo investigativo.

Como assinalam Boni e Quaresma,

[...] a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador, isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los (2005, p. 70).

No âmbito da definição do objeto específico de estudo desta tese, as indagações se ampliaram, considerando não apenas o Brasil, mas a América Latina, de um modo geral. A extensão universitária contribuiu para a colonização do pensamento latino-americano? Como a extensão universitária foi utilizada no processo de colonização ou no processo de expansão do imperialismo na região? Como foi apropriada por governos ditatoriais ou por movimentos de esquerda, no continente? Em qual contexto histórico começou a se expressar o sentimento anticolonial e a possibilidade da atuação emancipatória da extensão? Pode a extensão universitária contribuir para a descolonização do pensamento na América Latina e a valorização dos saberes locais e regionais, trazendo-os para dentro da universidade?

Entre tantas indagações, constitui-se, como o problema central de pesquisa, a seguinte questão: A extensão universitária pode vir a contribuir para a

descolonização do pensamento na América Latina e a valorização dos saberes locais e regionais?

Em função da abrangência regional, que compreende extensão universitária de vários países e matizes, optou-se por delimitar duas experiências que pudessem espelhar um espectro representativo da América Latina: a da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e a da Universidad Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina. Como será observado, essas duas experiências se destacam não apenas no âmbito do Brasil e da Argentina, mas, também, já conhecidas em outros países da América Latina.

A indagação central da tese é ancorada em diferentes referenciais teóricos. Em primeiro lugar, nos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos e autores do movimento Modernidade/Colonialidade que analisam, com grande rigor, a questão da formação do pensamento latino-americano sob influência colonial europeia, a criação das universidades no continente, os propósitos a que serviram e os traços de colonialismo ainda presentes nas práticas universitárias na América Latina. Em segundo lugar, nos referenciais brasileiros e argentinos, em especial, e nos latino-americanos, de modo geral, sobre a extensão universitária.

Com base nesses dois consistentes quadros teóricos, no sentido de tentar responder a indagação principal e outras dela decorrentes, busquei analisar como o pensamento anticolonial é introduzido no interior da universidade na América Latina e como/ quando foram estabelecidas diretrizes para a extensão universitária que criam possibilidades para a extensão atuar em perspectiva emancipatória. Ao mesmo tempo, também observar como a extensão – da forma como é concebida nos documentos latino-americanos, no Brasil e na Argentina, em especial – pode resistir e desconstruir a lógica da colonização, contribuindo para a descolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberes locais e regionais.

A metodologia utilizada para abordar a questão proposta é de natureza qualitativa, sendo empregados diversos procedimentos metodológicos e diferentes técnicas, como a pesquisa e análise histórico-documental, pesquisa histórica bibliográfica, entrevistas em profundidade e semiestruturadas. Essa perspectiva de investigação configurou-se como a mais adequada para possibilitar respostas à pergunta central e outras, dela decorrentes, relacionadas aos objetivos da pesquisa realizada.

A pesquisa de campo foi realizada no município de Córdoba, em dois períodos (de maio a julho de 2017, e no mês de junho de 2018), tendo como objetivos principais, o estudo da Reforma de Córdoba de 1918 e seus impactos em outras universidades e na legislação sobre o ensino superior na Argentina. A pesquisa abrangeu também questões relacionadas à regulamentação e à política de extensão na UNC, assim como às ações de extensão desenvolvidas em período mais recente de caráter intercultural na universidade.

A tese, que consiste nos resultados da pesquisa sobre as possibilidades de a extensão universitária contribuir para a descolonização do pensamento na América Latina e a valorização dos saberes locais e regionais, está estruturada em oito capítulos. O primeiro capítulo constitui a Introdução. O segundo apresenta os referenciais teóricos que orientam as análises realizadas no decorrer da pesquisa, com ênfase na construção teórica e política de extensão na América Latina; no processo de formação e colonização do pensamento latino-americano sob influência europeia; nos caminhos da descolonização; e no papel da universidade na (des)colonização na América Latina.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico para a realização da pesquisa e a fundamentação teórica da metodologia escolhida – a abordagem qualitativa –, bem como a sua adequação aos objetivos da pesquisa. Além disso, são apresentadas as técnicas utilizadas e os cuidados na sua utilização, assim como uma descrição da forma como foram utilizadas neste percurso investigativo.

O capítulo quarto traz a Reforma de Córdoba e as considerações sobre a sua importância na descolonização do pensamento na América Latina e na implementação da extensão universitária como atividade permanente na universidade. Ainda, no capítulo, são considerados tanto alguns impactos da Reforma de Córdoba na Argentina e em outros países da América Latina, quanto uma análise da extensão universitária proposta pelo Movimento da Reforma.

Com base em dois eixos condutores – o anticolonialismo e a extensão universitária –, o quinto capítulo é dedicado ao estudo de documentos produzidos em período posterior à Reforma de Córdoba por representantes de universidades, considerando inicialmente a América Latina, de modo geral, e em seguida, o Brasil e a Argentina, de forma particular. Compõe ainda o capítulo, um levantamento da legislação nacional sobre o ensino superior no Brasil e na Argentina, considerando

referências à extensão universitária, posições anticoloniais e referências interculturais.

O sexto e o sétimo capítulo trazem os resultados da pesquisa sobre práticas de extensão em universidades públicas, respectivamente, na Argentina e no Brasil, que contribuem para a presença, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural, dos saberes regionais e locais, o encontro e diálogo de saberes acadêmicos e populares.

O oitavo capítulo é dedicado à apresentação de considerações finais e reflexões que permitem o ensejo de investigações futuras sobre a extensão universitária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras experiências de extensão registradas nas universidades da América Latina ocorrem sob influência de modelos desenvolvidos em universidades da Inglaterra – inicialmente, Cambridge e Oxford – que depois se espalharam por várias universidades europeias, baseadas, segundo Mirra (2009, p.77), na concepção de que a “universidade deveria ir até aqueles que não podiam ir à universidade.” Alguns autores trataram a questão da origem da extensão no Brasil (CUNHA, 1986; GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2005), na Argentina (COSCARRELI, 2009) e na América Latina (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2003), de modo geral.

As atividades de extensão consistiam em cursos e conferências ministrados para integrantes das classes operárias que não tinham acesso às universidades. Foram, em sua maioria, fruto de integração obreiro estudantil, caracterizados pela preocupação dos estudantes em “levar o saber” às camadas populares. Essas ações podem ser consideradas produto de forte influência colonial europeia que, depois de iniciadas na Inglaterra, em 1871, propagam-se em outros países, como Bélgica, Itália, França, chegando à América Latina ainda em finais do século XIX (ORTIZ e SCOTTI, [19--?]) e em várias universidades do continente, já no início do século XX. Mesmo considerando a existência de interesse e compromisso dos estudantes com as classes trabalhadoras – o que pode ser verificado nos documentos e declarações estudantis de vários países latino-americanos, como Argentina, Brasil, Cuba, Uruguai, Peru e Chile – pode-se perceber traços de dominação e elitismo nas propostas e ações de extensão realizadas. Prevalecem ideias como “quem sabe ensina para quem não sabe”; “quem tem cultura leva para quem não tem”. É o colonialismo do saber europeu reaplicado pela elite intelectual latino-americana – formada, de modo geral, por filhos das camadas abastadas da sociedade – sobre as camadas populares.

O movimento que culminou na Reforma Universitária de Córdoba, de 1918, teve papel fundamental em estabelecer a extensão como função acadêmica no cotidiano das universidades na América Latina. E, embora, entre os ideólogos da reforma, existissem aqueles que tinham uma visão mais crítica do papel da

extensão, esse sentido de concessão “de cima para baixo”, de messianismo, prevaleceu em grande parte das universidades.

Diferentes facetas dessa visão mais crítica da extensão constituem o foco de análise empreendida neste capítulo, e se colocam como referenciais teóricos que orientam o eixo central de investigação da tese. Ênfase especial, aqui, é dedicada ao processo de formação e colonização do pensamento latino-americano sob influência europeia e no papel da universidade na (des)colonização na América Latina.

2.1 A Construção Teórica e Política da Extensão Universitária na América Latina

No Brasil, mesmo institucionalizada em algumas universidades, o que se constata é que, no início, o próprio desenvolvimento das atividades de extensão foi caracterizando-a como uma atividade exercida de forma isolada, limitando-se à divulgação de resultados de pesquisa e reforço a um ensino elitista, por meio de cursos, muitos deles na perspectiva da educação continuada, destinados a uma camada mais privilegiada da população.

A primeira mudança significativa na conceituação da extensão na América Latina surge com base nas reflexões do educador brasileiro Paulo Freire. Inicialmente, à frente do Departamento de Extensão, na Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco/UFPE), onde desenvolveu importante trabalho de alfabetização de adultos e, mais tarde, no final da década de 1960, quando exilado no Chile, publica o livro *Extensão ou Comunicação?* com reflexões em função de seu trabalho junto aos extensionistas rurais chilenos. Outras obras de Paulo Freire influenciam significativamente as concepções e práticas da extensão: *A Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade* e artigos como *Papel da Educação na Humanização*. Na realidade, considerando que a obra de Paulo Freire é um todo articulado, entre outros aspectos, dos pontos de vista educacional e filosófico, sua influência sobre a extensão universitária permanece por meio de obras publicadas em décadas posteriores.

Na análise da Paula,

é talvez como um paradoxo que a extensão universitária constituiu suas mais significativas referências e práticas, a partir da denúncia de Paulo

Freire do conceito de “extensão”, o que obrigou aos que quiseram continuar a usar o termo a uma radical reconceptualização, que incorporou o essencial da perspectiva de Paulo Freire (2013, p. 21).

De fato, no livro *Extensão ou Comunicação?*, o educador recusa o uso da palavra extensão e reflete sobre os sentidos da extensão que podem gerar equívocos. O primeiro é seu sentido como ação de estender. Estender algo a alguém. O sujeito ativo – que estende – escolhe o conteúdo a ser estendido àquele que recebe passivamente, em uma condição de inferioridade. Nesse sentido, a palavra traz a ideia de poder, de transmissão, de superioridade, entrega, messianismo, assistencialismo e, ainda, a ideia de movimento unilateral, de uma única via, da universidade para a sociedade. Só o conhecimento sistematizado e o saber letrado são valorizados.

A outra relação que o termo extensão guarda é com a ideia de invasão cultural. A pessoa que estende alguma coisa a outro, invade o seu espaço histórico-cultural. Para Freire (1975), o sujeito que invade parte do seu próprio espaço histórico-cultural que lhe dá sua visão de mundo, para penetrar no espaço histórico-cultural de outros, impondo seus valores. Nessa perspectiva, quem faz extensão pensa para e sobre aqueles que sofrem a ação. Não há diálogo entre invasor e invadido. Estabelecem-se relações autoritárias. Relações de domesticação.

Para o autor, educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo com base na “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar com esse saber os que habitam nessa sede.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (1975, p. 25).

Ao analisar a questão agrária no Chile e a atuação do agrônomo junto aos camponeses, Freire registra situações de colonialismo, que dificultam o diálogo. Para o autor, a situação de latifúndio é uma situação, por si, antidialógica.

Sendo uma estrutura fechada que obstaculiza a mobilidade vertical ascendente, o latifúndio implica numa hierarquia de camadas sociais em que os extratos mais “baixos” são considerados, em regra geral, como naturalmente inferiores. Para que estes sejam assim considerados, é preciso que haja outros que desta forma os considerem, ao mesmo tempo em que se consideram a si mesmos como superiores. A estrutura latifundista, de caráter colonial, proporciona ao possuidor da terra, pela força

e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens. (1975, p. 48).

Nesse tipo de relações estruturais verticais e rígidas, não há espaço para o diálogo. É nessas relações que se constituiu a consciência camponesa como consciência oprimida. Colonizada. Sem diálogo. Sem experiência de participação. Sem o direito de dizer sua palavra e apenas com o dever de escutar e obedecer. Por mais que seja difícil o que-fazer dialógico, aqueles que estão com o homem, com sua causa, com sua libertação, não podem ser antidialógicos, diz o educador.

Nessa atuação junto aos extensionistas rurais no Chile, Freire (1975, 1980, 2014) traz para a extensão as suas reflexões na educação. Os conceitos de educação bancária e educação humanista, do educador-educando e do educando-educador. A dialogicidade como essência da educação, que assim se faz diálogo, se faz comunicação. A educação como um que-fazer humano, que ocorre no tempo e no espaço, entre homens, uns com os outros, mediatizados pelo mundo, em busca permanente, em sua vocação ontológica de ser mais. Nesse sentido, não há ação educativa que seja neutra. O autor argumenta que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, podendo assim, reinventá-lo. Aquele que consegue aplicar o aprendido em situações concretas existenciais.

Como citado anteriormente, as reflexões de Paulo Freire sobre extensão bem como toda sua proposta pedagógica e educacional influenciam profundamente as concepções e práticas de extensão universitária em toda a América Latina, a partir da década de 1960. O termo extensão permanece em uso e os que a defendiam como função acadêmica na universidade se dedicaram a redefini-la.

A construção teórica da extensão na América Latina teve significativo impulso com a realização das *Conferencias Latinoamericanas de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, convocadas pela Unión de Universidade de América Latina/UDUAL e realizadas em 1957 e 1972, respectivamente, no Chile e no México. Ambas serão consideradas no capítulo 5 desta tese ao se analisar o percurso da construção da extensão na América Latina, no Brasil e na Argentina.

Neste capítulo, importa registrar que o referencial teórico vai se constituindo baseado em contribuições de diversos docentes universitários – contemporâneos de Paulo Freire – em encontros regionais, com base em suas exposições e discussões.

Destaco Augusto Salazar Bondy, peruano; Leopoldo Zea, mexicano; Tünnermann Bernheim, nicaraguense, Darci Ribeiro, brasileiro, Domingo Piga, chileno, entre outros.

Salazar Bondy (1972), em seu ensaio *Dominación y Extensión Universitaria*, analisa as relações de dominação nos sistemas educacionais e na universidade, em particular, apontando, nos padrões de dominação, a presença da subordinação forçosa do dominado sob o dominador, a imposição de metas e decisões por parte do dominador e os graves efeitos da alienação sofrida pelo dominado. Considera a educação como um dos principais veículos de dominação e, quando ocorre a relação de dominação entre educando e educador, instala-se um processo de frustração de relacionamento pessoal e um paradigma de sujeição de umas pessoas a outras, o que afeta zonas íntimas da consciência. O autor acrescenta ainda que, por meio do processo educativo, abrem-se canais de comunicação transferindo ideias, valores e formas de comportamento que podem facilitar, consolidar ou expandir a sujeição de alguns homens a outros o que, de forma paradoxal, prejudica a realização da pessoa humana. Na universidade – que por sua própria natureza é centro de formação de profissionais, em especial, educadores, é centro de investigação científica e de produção do conhecimento – as relações de dominação que se instauram são diretamente relacionadas às características da sociedade global na qual ela está inserida. Diz o autor:

Las jerarquías intocables, la actitud paternalista, los currícula rígidos y la escolarización forzosa, la no participación de los estudiantes en la producción del saber o su exclusión de las responsabilidades científicas, la sacralización del proceso de descubrimiento y transmisión del conocimiento, así como el predominio de la recepción de la ciencia y la tecnología importadas o de formas imitativas del pensamiento dan su sello característico a la dominación educativa dentro de la universidad (BONDY, 1972, p. 12).

Ao tratar a questão da relação de dominação em geral, no sistema educativo e na universidade, Bondy se aproxima das discussões sobre colonização, que é um dos eixos de análise nesta tese. A dominação que se configura nas relações entre dominante e dominado é mediada pelo saber, pelo conhecimento. Conhecimento este considerado superior, oriundo de uma ciência e tecnologias importadas – de outras culturas – e pela reprodução e imitação do pensamento hegemônico, também, de outras culturas.

Ao analisar a função da universidade em sua relação com a sociedade em seu entorno, Bondy questiona o termo extensão, na mesma perspectiva da crítica de Paulo Freire. Para o autor, a palavra, em seu uso mais comum nas universidades, está ligada à ideia de um centro intelectual que irradia, para o exterior, a ciência, as tecnologias e as artes. Esse quadro conceitual consagra uma relação de subordinação e dependência, na qual o mundo universitário – pessoas, instituições e valores – se sobrepõe ao mundo exterior, à comunidade, determinando-lhe uma pauta de conduta individual e coletiva. Nesse sentido, o termo extensão refere-se, pois, a uma situação em que se impõem modelos sociais ou se transferem padrões de comportamento. Mesmo sem considerar a adequação dos padrões propostos pelos entes universitários, a situação de transferência em si é uma relação paternalista, de subordinação. Segundo o autor, nesse tipo de relação, associada ao termo extensão e outros semelhantes, como *servicios de difusión* ou de *proyección*,

la Universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la Universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se define inevitablemente un lazo d dominación entre la Universidad y la comunidad en torno (BONDY, 1972, p. 13).

O autor alerta ainda que, associada a esses termos, verificava-se uma práxis persistente. Com efeito, ao lado do emprego da palavra extensão, em um sentido verticalista, impositivo e desumanizante, era comum a prática da extensão nessa perspectiva. Assim, por meio da extensão, a universidade se tornaria um dos polos nas relações de dominação dentro de um conjunto mais vasto e complexo das formas internas e externas de dominação na sociedade global, contribuindo para a implantação de padrões de subordinação e alienação.

Refletindo em uma perspectiva emancipatória, Bondy (1972, p.14) indaga sobre como superar a *“situación que hace ilusoria toda aspiración humanista en la institución universitaria.”* Ele aponta alguns fatores a serem considerados e ações a serem empreendidas no sentido de tornar possível o desenvolvimento de uma extensão universitária sem dominação e sem efeitos alienantes, com destaque para:

- Rever os esquemas organizativos, proporcionando a participação de todos, a convergência de esforços e a alternância de responsabilidades, evitando o

autoritarismo, a relação vertical e de sentido único na qual se funda e se consolida a dominação.

- Estabelecer uma relação educativa baseada na espontaneidade, na colaboração e no diálogo, pois o laço dialogal que constrói uma sociedade de homens, não pode faltar na relação educando-educador. Contra a prevalência da dominação é necessário afirmar e expandir, nas universidades, uma pedagogia do diálogo permanente entre educador e educando, da participação dinâmica e múltipla na elaboração e aplicação do saber. É necessária a liberação do pensamento de toda sujeição a categorias e formas de produção científicas alheias ou contrárias à cultura do grupo social ou nacional em que a universidade está inserida.
- Abrir a instituição universitária, propiciando um acesso amplo e livre à comunidade, estabelecendo, com ela, um diálogo horizontal e integrador: “*O ideal no es que la Universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la Universidad*” (1972, p.15).
- Desmascarar as formas de dominação na universidade baseadas em padrões sociais, classistas, muitas vezes legitimado pela seleção intelectual. Esse é um importante passo na liberação da universidade e na transformação de sua ação extramuros, no contato com as comunidades – a extensão universitária.

2.2 O Processo de Formação e Colonização do Pensamento Latino-americano sob Influência Europeia

Os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos surgem nas Américas, dialogando com os movimentos de descolonização e teorias pós-coloniais da Ásia e África. Segundo Silva (2013) questiona, entre outras coisas, os sujeitos e o lócus de enunciação, contestam a geopolítica do conhecimento moderna, lutam contra a herança colonial que se funda na racialização e na racionalização e se sedimenta na colonialidade.

A principal referência teórica com a qual trabalho para discutir a formação do pensamento latino-americano sob influência europeia, a presença de processos coloniais nas universidades e os caminhos da descolonização dessas instituições

são os autores do grupo Modernidad/ Colonialidad. Entre eles, destaco: Quijano, Dussel, Castro-Gómez, Grosfoguel, Lander, Mignolo, Escobar e outros. Em sua trajetória desde a década de 1990, esse grupo tem produzido importantes pesquisas e um significativo referencial teórico, desenvolvendo conceitos e reflexões sobre heranças coloniais na América Latina e sua relação com o sistema moderno capitalista. Nesse tema, outra referência é Boaventura de Sousa Santos, em especial, na obra, Epistemologias do Sul (2010).

Os estudos sobre modernidade/colonialidade desvelam o legado epistemológico do eurocentrismo que inferioriza o pensamento latino-americano, impedindo tanto os pensadores quanto o homem comum de compreender o mundo com base em sua realidade e das epistemes que lhe são próprias.

A invasão da América pelos povos ibéricos, depois por ingleses e franceses instaura uma matriz mundial de dominação, fundamentada em um processo de colonialismo e colonização das terras e da gente que, nelas, vivia. Em séculos de convívio, foi se forjando a ideia da Europa/ Ocidente como o lugar ideal, cuja história local é descrita como história universal. Os habitantes da América invadida são considerados inferiores, sua cultura é dizimada. Cria-se uma racialização em que o modelo é o homem branco-europeu, civilizado, cristão e heterossexual; o único capaz de produzir conhecimento, ciência, cultura. O processo de racialização hierarquizou as raças: o branco, superior; e o índio e o negro como seres inferiores. Assim, legitimou-se a invasão das Américas, a posse de suas terras, a espoliação de suas riquezas, a matança de sua gente; legitimou-se também a escravização dos negros do continente africano e deixou-lhes a herança colonial de inferioridade humana. Em todo esse processo de dominação foi-se estabelecendo quem

são os sujeitos e territórios epistêmicos/ culturais e civilizados que produzem conhecimentos científicos válidos, culturas de referência e povos civilizados e os sujeitos e territórios não epistêmicos/ culturais/ civilizados que não produzem conhecimentos válidos, não possuem cultura de referência e são povos não civilizados (SILVA, 2013, p. 3).

Nesse contexto, definiu-se que a forma de vida e organização social do colonizador é “normal” e deve ser imitada. As outras formas de vida e de organização social são primitivas, arcaicas, tradicionais, pré-modernas e inferiores. Alguns elementos da sociedade são, naturalmente, superiores e outros, inferiores, como é o caso do primitivo e o civilizado; do erudito e o popular; do tradicional e o

moderno; o mito e a ciência; os idiomas e os dialetos; a cultura e o folclore; a religião e a seita; a fé e a superstição.

A sociedade moderna/ europeia constituiu-se como o modelo histórico de desenvolvimento que todas as sociedades devem seguir. Segundo Lander, a construção eurocêntrica define a sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal para toda a humanidade. De acordo com essa perspectiva, a sociedade liberal se constitui

não apenas a ordem social desejável, mas a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que não há alternativas a este modo de vida (LANDER, 2005, p. 8).

Essa ideia está tão sedimentada que, em pleno século XXI, a ordem capitalista se apresenta como a única forma viável de sociedade, pois o capitalismo foi investido de tamanha predominância e hegemonia que se tornou impossível pensar a realidade de outra forma e, menos ainda, pensar a supressão do capitalismo (ESCOBAR, 2005).

Quijano (2005) atenta para o fato de que os europeus não só se pensaram como superiores – o novo e o mais avançado da espécie, os exclusivos criadores, protagonistas e portadores da modernidade, e os outros da espécie, pertencentes, por natureza, a uma categoria inferior –, como também conseguiram difundir e estabelecer essa perspectiva histórica de forma hegemônica no mundo.

A historiografia ocidental é colonial e imperialista. As narrativas feitas por cronistas, viajantes, navegantes e religiosos, espanhóis e portugueses, a partir da invasão das Américas – marcadas pelo preconceito e pelo racismo – deram início à construção da ideia Europa/ Ocidente como o lugar superior, avançado, em contraposição ao outro, atrasado; o lugar da enunciação associado ao imperialismo. Isso levaria à submissão dos seres humanos e da natureza das regiões dominadas.

Lander (2005), considerando essa construção como baseada na pressuposição do caráter universal da experiência das nações europeias, mostra que Locke e Hegel constroem a noção de universalidade com base na experiência europeia, da sua história, e assim, excluem os que não se enquadram nesse modelo. Castro-Gómez (2005), no mesmo sentido, observa que o imaginário colonial de caráter ideológico que sustenta as análises dos teóricos sociais dos séculos XVII

e XVIII fundamenta-se na ideia de que a espécie humana saiu da barbárie e da ignorância, passou por estágios de aperfeiçoamento, chegando ao nível ideal em que se encontravam as sociedades modernas europeias. Um referencial empírico que utilizam para sustentar tais análises é baseado nas informações divulgadas sobre as organizações dos povos indígenas habitantes das terras “descobertas”. Divulgava-se que, entre eles, reinava a selvageria, a barbárie, a ignorância, primitivismo e superstição; a inexistência da ciência, da arte e da escrita. O caminho civilizatório estabelecido para alcançar o modelo de desenvolvimento e progresso é, marcadamente, ideológico, baseado no referencial de poder moderno/ colonial europeu. Nesse sentido, consideravam que, nas sociedades europeias modernas/imperiais/coloniais, reinava a civilidade, o Estado de direito, a primazia das ciências, das artes e a escrita.

O entendimento era de que os habitantes das Américas não tinham organização política, nem noção de propriedade e de direito individual. Portanto, as terras estavam à disposição de qualquer colono que quisesse se estabelecer e cultivá-las. Ao determinar o direito do colonizador, nega-se o direito do colonizado, prevalece o direito individual sobre o direito coletivo. Na concepção europeia, os índios não tinham direito algum, não tinham uma organização que configurasse um Estado e, como nações primitivas e bárbaras, não tinham soberania nem autonomia.

O processo de colonização que se instaura, portanto, dá, ao colonizador, além do direito de tomar posse do território, a missão de salvar a alma dos selvagens a que preço fosse. Qualquer método era válido para cristianizar e ensinar o mínimo de civilidade aos nativos, desapropriando-os de sua condição de sujeitos de direito, tornando-os servos. Assim, transcorrem os séculos de dominação em que a cultura europeia se firma nas Américas como hegemônica, impondo a noção do caráter universal da experiência histórica europeia, aniquilando culturas, formas de organização, costumes, crenças, línguas. Povos e nações são dizimados.

Segundo Castro-Gómez (2005), Beatriz Gonzalez Stefan identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar o cidadão do século XIX na América Latina: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas dos idiomas. Todos entrelaçados na perspectiva de estabelecer quem é o cidadão – homem, branco, letrado, proprietário, católico e heterossexual – com padrões rígidos de conduta no espaço público, com a linguagem adequada a uma série de normas.

Para ser cidadão, portanto, suprimia-se toda a espontaneidade e costumes ou linguajar populares. Nesse processo de civilização, torna-se necessário distinguir o homem cidadão do homem da barbárie, segundo o paradigma da modernidade.

Instituiu-se a ideia do “Outro” como antimodelo, aquele que não tem as qualidades do homem padrão ocidental. Aquele que não pode ser, pensar, falar, produzir, nem viver civilizadamente. A esse “Outro”, cabe apenas reconhecer-se como ser inferior e obedecer ao colonizador que se diz superior. As qualidades como bondade, civilidade e racionalidade são consideradas próprias do colonizador; já o primitivismo, a maldade e a indolência são tidas características natas dos colonizados. Nesse movimento civilizatório eurocêntrico, de conformação colonial, estabeleceu-se um contraste essencial entre Europa/Ocidente – representando o moderno, o superior, o avançado – e os “Outros”, ou seja, o restante dos povos e culturas do mundo.

As elites políticas e intelectuais da América Latina incorporaram tão bem esses conceitos que se verifica em sua conduta, de modo geral, procedimentos de imitação dos padrões europeus, na política, nos costumes, na literatura. Essas elites – “criollas” de descendência europeia – buscaram a superação dos traços tradicionais, pré-modernos e subdesenvolvidos das periferias que eram apontados como obstáculos ao alcance do progresso. Ao agirem assim, reproduziam antigas formas de colonialismo e justificaram a subordinação dos estados nacionais pós-coloniais do continente.

Castro-Gómez (2005) considera que os processos de invenção da cidadania e invenção do outro são processos fortemente relacionados, são imaginários que possuem uma materialidade concreta, pois se apoiam em sistemas disciplinares como a lei, o Estado, a escola, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. O autor conclui que é exatamente esse vínculo entre conhecimento e disciplina que permite falar do projeto da modernidade como exercício de uma violência epistêmica.

A discussão conceitual sobre modernidade, neste texto, ainda que sucinta, permite tangenciar como a visão colonialista do pensamento europeu, em relação aos demais continentes, se coaduna com uma perspectiva de extensão unilateral, unidimensional e não troca de conhecimento ou saber. O projeto da modernidade se constitui como eixo central na construção de uma violência epistêmica.

Conceituamos modernidade como uma série de práticas orientadas ao controle racional da vida humana, entre as quais figuram a institucionalização das ciências sociais, a organização capitalista da economia, a expansão colonial da Europa, e acima de tudo, a configuração jurídico-territorial dos estados nacionais... É a tentativa de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento. Já não é a vontade de Deus que decide sobre os acontecimentos da vida individual e social, mas sim, o próprio homem que, servindo-se da razão, é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80).

Para Lander, a ideia de modernidade baseia-se em quatro dimensões básicas:

A visão universal da história associada à ideia de progresso, a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização dos povos, continentes e experiências históricas; a naturalização tanto das relações sociais quanto da natureza humana da sociedade liberal capitalista; a naturalização ou a ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz – a ciência – em relação a todos os outros conhecimentos (2005, p. 13).

Para Dussel (2005), existem dois conceitos de modernidade. Um, que ele denomina eurocêntrico, provinciano e regional, considera a modernidade uma saída do estágio de imaturidade que, por um esforço da razão, conduziria a humanidade ao desenvolvimento. Alguns acontecimentos históricos, intraeuropeus, são aceitos como marcos para a modernidade: o Renascimento Italiano, a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa.

O outro conceito de modernidade, proposto por Dussel (2005), consiste em definir – como determinação fundamental do mundo moderno – o fato de serem seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc. o “centro” da história mundial. Cita, como primeira etapa da modernidade, o mercantilismo mundial – Portugal e Espanha, a partir do século XV – e, segunda etapa, a Revolução Industrial do século XVIII e a Ilustração, tendo a Inglaterra com potência hegemônica. Esses acontecimentos na verdade, ampliam o horizonte que teve seu início no século XV.

O surgimento dos Estados Nacionais na Europa e na América está diretamente associado ao colonialismo europeu no além-mar, ou seja, na Ásia, África e na América. Não é um processo autônomo – como tantos cientistas sociais e filósofos defenderam, partindo de um imaginário eurocêntrico e, ideologicamente, comprometido – como se a Europa, autodeterminada e autogerada, se formasse por si mesma, com base em sua racionalidade. Os autores do grupo modernidade/colonialidade mostram que a Europa se define e se forma historicamente em

interação com outras culturas da Ásia, África e América. Portanto, “as narrativas da modernidade precisam levar em conta o impacto da experiência colonial na formação das relações propriamente modernas de poder.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83)

Quijano (2005) desenvolve o conceito de “colonialidade do poder”, segundo o qual, a espoliação colonial justifica-se baseada em um imaginário que estabelece diferenças significativas entre o conquistador e o conquistado, colocando o primeiro, sempre, como ser superior, o que justifica ações disciplinares sobre o colonizado. Mignolo (2005, p. 34) afirma que “a colonialidade do poder foi e continua sendo uma estratégia da modernidade desde o momento da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo (América e Ásia), que contribuiu para a auto definição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo.”

Nesse sentido, o fim das colônias, nos séculos XIX e XX, não representa o fim da matriz de poder que se estabeleceu com o colonialismo/colonização, mas a sua reconfiguração por meio da colonialidade: a herança colonial.

Para Maldonado-Torres (2007, p. 131), a colonialidade é um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno e “se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si, através do mercado capitalista e a ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.” Ela pode ser identificada na estrutura de poder da sociedade e na vida cotidiana das pessoas: nos manuais de aprendizagem, nas orientações para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos, na autoimagem dos povos, na cultura (moda, música, padrões de beleza, etc.), nas aspirações dos sujeitos (moradia, lazer, carros, etc.).

De acordo com Silva (2013), a colonialidade cumpre o papel de apagar as histórias dos povos colonizados, subalternizados e silenciados, tornando possível que a história triunfante de certos países europeus seja tomada como referência de história universal.

São três os eixos constitutivos da colonialidade: colonialidade do poder, do ser e do saber. A teoria de colonialidade do poder, de Aníbal Quijano, destaca o padrão de poder colonial que consiste na complexidade dos processos de acumulação de capital articulados em uma hierarquia racial/étnica e as

classificações dela derivadas, tais como: superior/ inferior, desenvolvidos/ subdesenvolvidos, povos civilizados/ povos bárbaros. A colonialidade do poder é possível ser entendida como os processos de dominação de povos sobre outros, por meio da inferiorização cultural de um povo frente a padrões ideais de organização social estabelecidos por aquele que se diz superior. Fundamenta-se em uma classificação e hierarquização racial da sociedade, ideia essa disseminada como condição natural dos homens e seu território.

A colonialidade do ser se constitui relacionada à do poder, é a interiorização pelo conquistado da sua condição de inferioridade/ subalternidade e da condição de superioridade do conquistador. Esse é um fenômeno individual e coletivo, pois atinge o sujeito e os grupos a que pertence, penetra sua subjetividade de forma negativa, relativizando sua condição de ser humano. No processo de dominação instaurado e imposto pelo dominador, as histórias, as descobertas, as tradições, as formas de organização social, as artes, as escritas, as tecnologias que geraram construções fabulosas, parte da cultura dos dominados, são ignorados, esquecidos e enterrados sob uma falsa ideia de que são menores.

A colonialidade do saber – também fortemente articulada com a colonialidade do poder e do ser – constitui o convencimento do conquistador sobre os conquistados de que o conhecimento por ele produzido, suas epistememes, sua ciência são os únicos válidos, e válidos universalmente. A epistemologia eurocêntrica – e, atualmente, também a que provém dos Estados Unidos – sustenta as ciências modernas, e associada a isso, a superioridade desses povos, impondo, aos outros povos, a condição de inferioridade na produção do conhecimento – considerado ingênuo e inconsistente –, tolhendo-lhes ainda o direito à crítica aos mecanismos de controle epistemológico e civilizatório exercido por aqueles que se autodenominam primeiro mundo.

O conceito de decolonialidade é desenvolvido como contraponto a alguns discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, após o fim das administrações coloniais e a criação dos Estados-nação nas periferias, o mundo, atualmente, tornou-se descolonizado. Os autores do grupo Modernidad/colonialidad entendem que as divisões de trabalho entre centros e periferias, e a hierarquização étnico-racial das populações instauradas durante séculos de dominação colonial europeia não se reduziram de forma significativa com o fim do colonialismo e a criação dos

Estados-nação. A estrutura das relações centro-periferia em escala mundial se mantém e mantém a periferia em situação de subordinação. Segundo o enfoque decolonial, o capitalismo global contemporâneo ressignifica as exclusões históricas provocadas por hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais, étnicas e de gênero. Assim, a cultura e os processos da economia política se acham entrelaçados. Os discursos raciais organizam as populações com grandes implicações econômicas: as raças ditas “superiores” ocupam posições melhor remuneradas, e as raças ditas “inferiores” exercem trabalhos pior remunerados. De acordo com a noção de colonialidade do poder, o mundo não foi completamente descolonizado; o processo iniciado com a independência jurídico-política das colônias europeias foi incompleto.

Para além dessa descolonização, os autores apontam a necessidade de outro processo de descolonização, por eles chamado decolonialidade, que deverá contemplar *“la heterarquia de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas.”* (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007, p.170). Para isso, será necessário buscar novos conceitos, novas linguagens, fora dos paradigmas da ciência moderna, que compreendam os processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do mundo atual, na perspectiva de um todo relacionado, considerando as contribuições das novas teorias da complexidade e do pensamento heterárquico.

2.3 Caminhos da Descolonização

O final de século XX e início do século XXI registram rigorosas análises de pensadores – cientistas sociais, filósofos, literatos e outros – na Ásia, África e América Latina –, que denunciam e comprovam o eurocentrismo do pensamento moderno e os processos de colonização do pensamento, das culturas, das organizações sociais pelos quais os povos desses continentes passaram. Importantes contribuições, nesse sentido, têm sido dadas pelos pensadores que representam o grupo Modernidade/ Colonialidade na América Latina e as intervenções epistemológicas designadas como Epistemologias do Sul. Alguns autores apontam caminhos na direção da descolonização do pensamento latino-americano.

Quijano (2005) registra que a resistência intelectual ao pensamento eurocêntrico surge na América Latina a partir do final do XIX na discussão sobre a questão do desenvolvimento e subdesenvolvimento. Atenta, ainda, para o fato de que, se a modernidade se refere ao que é novo, avançado, racional e científico, a história mostra que isso é possível em qualquer cultura em qualquer período histórico. Cita, como exemplos, as chamadas *altas culturas* – China, Índia, Grécia, Egito, Maia-Asteca –, todas anteriores ao atual sistema-mundo, e suas monumentais obras arquitetônicas como as cidades, os templos, as pirâmides, os palácios, os sistemas de irrigação, a agropecuária, as vias de transporte, as tecnologias e suas avançadas produções intelectuais, como a filosofia, a matemática, os calendários, as escritas, além das armas e técnicas de guerra. Tudo isso confirma um desenvolvimento científico e tecnológico desses povos muito anterior à formação da Europa.

Dussel (2005) discorre sobre os vários equívocos de ordem histórica, geográfica, política e cultural em considerar a Europa como centro e berço da cultura universal. Assevera que os latino-americanos devem se opor à interpretação hegemônica que considera a Europa como sinônimo de modernidade.

Silva (2013) analisa a escola como um aparato da Colonialidade Educacional, já que a norma é que todos devem ir à escola e, nela, passar uma parte da vida. As propostas de currículo são sedimentadas em concepções de países do hemisfério norte e universalizadas, cabendo aos outros povos reproduzi-las e adaptá-las. Mas, ao mesmo tempo, mostra traços de descolonização na escola, como é o caso da luta pela educação considerando as relações étnico-raciais em vários países. Considera ainda que a cultura e a educação têm um importante papel na resistência às imposições coloniais e na proposição de formas alternativas de vida.

Esse enfrentamento é realizado, não por meio da negação e rejeição das epistemes impostas pela modernidade europeia, mas pelo diálogo crítico e propositivo. Grosfoguel explicita o papel das Epistemologias de Fronteira que em vez de rejeitarem a modernidade, redefinem a sua retórica emancipatória:

a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (2010, p. 481).

O entendimento é de que não é suficiente reconhecer a diversidade, isto é, não é suficiente reconhecer a cultura e a história dos indígenas e afrodescendentes, mas é necessário considerá-las – nos currículos, por exemplo – com base em cosmovisões indígena e em culturas de matriz africana. É necessária a produção de um conhecimento coletivo baseado na experiência e consciência da colonialidade e na ruptura com essa colonialidade.

Outro autor que apresenta importante discussão, no campo da descolonização do saber e do poder, é Marín (2009). Ele considera, por referencial, a interculturalidade como reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização, relacionando-a com a descolonização do saber e do poder, e considerando que o saber é um dos eixos de sustentação da dominação. Assim, o autor deposita na educação, em suas mais variadas formas, a esperança da descolonização do imaginário subalterno e a revalorização dos saberes locais ante os globais. A proteção e a preservação da dignidade, a valorização das pessoas, sua cultura, seus idiomas.

O autor suscita algumas questões, como: quem estabelece o valor de um conhecimento e lhe atribui caráter universal?, ou, quem define o não reconhecimento e a marginalização de certos conhecimentos oriundos dos povos dominados, reduzindo-os a um saber local? E, com relação a essas questões, relaciona algumas recomendações, entre as quais se destacam: definir o contexto local, valorizando o ser e o saber para melhor se relacionar com o global; superar a perda da autoestima, revalorizar os saberes locais como forma de revalorizar a estima e a dignidade de quem os possui; projetar o futuro com base nas próprias referências espaciais, culturais, da diversidade, do contexto ecológico, etc.

Outra contribuição – no sentido de apontar caminhos para a descolonização do pensamento latino-americano – são as reflexões de Escobar (2005) na perspectiva da defesa do lugar, como experiência de uma localidade específica, com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, pelo qual as pessoas têm um sentimento de pertencimento, o apego a um território. Nas discussões sobre globalização, o global é associado ao espaço, ao capital, à história, e o local é associado ao lugar, ao trabalho, às tradições. O enfraquecimento da ideia de lugar compromete a compreensão da vida. Argumenta o autor que é necessário

reconstruir a importância do lugar para reelaborar a compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, da economia. Assim,

uma reafirmação do lugar, o não-capitalismo e a cultura local opostos ao domínio do espaço, o capital e a modernidade... devem resultar em teorias que tornem viáveis as possibilidades para reconceber e reconstruir o mundo a partir de uma perspectiva de práticas baseadas no lugar (ESCOBAR, 2005, p. 63).

A resistência consciente de grupos locais às formas dominantes de intervenção e a desconstrução da ideia de desenvolvimento são ações necessárias que podem conduzir à desnaturalização e desuniversalização da modernidade. Para Escobar, a valorização do lugar, do local, da natureza não significa “reificar os lugares, as culturas locais e as formas de não-capitalismo com entes intocados ou fora da história”, significa uma possibilidade de desestabilizar os espaços de poder e diferença estabelecidos por perspectivas da economia política. (ESCOBAR, 2005 p. 73). Ao repensar o conhecimento local e os modelos locais, esta nova forma de pensar deve contribuir para desmontar a dicotomia entre cultura e natureza.

É importante registrar que a proposta de descolonização e decolonialidade do saber que se propõe não é a negação do pensamento europeu; não se trata de recusar o conhecimento produzido na Europa e sua extensão, os Estados Unidos. Trata-se de dialogar com o conhecimento produzido. Não é o caso de deixar de ler os cientistas sociais ou filósofos europeus ou estadunidenses, mas ler essas obras de forma crítica, sem sentimento de subalternidade. Registro que essa foi uma ideia defendida por Deodoro Roca (2017), um dos ideólogos da Reforma de Córdoba, em 1918, com se verá no capítulo 4, desta tese. Para Porto-Gonçalves (2005), significa dialogar com o legado do conhecimento europeu sabendo que, mesmo que os europeus tenham imposto seu capitalismo pelo mundo afora, suas epistemes não dão conta da complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo.

É necessário associar os conhecimentos produzidos pelo Ocidente com os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, locais ou regionais, considerando os contextos nos quais foram produzidos. Trata-se de promover o diálogo de saberes, a complementaridade, a interaprendizagem, baseados no respeito entre as culturas e os saberes.

É urgente buscar alternativas à ordem mundial, profundamente excludente e desigual do mundo moderno, e isso exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista. (LANDER, 2005). É importante mostrar que suas metanarrativas não dão conta de explicar, como pretendiam, a história dos povos e das culturas, do tradicional até o moderno.

É necessário desmistificar a ideia da Europa como portadora universal da razão, fazer a crítica ao *lócus* da modernidade e mostrar a constituição transcultural dos centros imperiais e das periferias colonizadas. Ao se desconstruir a representação dos países periféricos como símbolo do atraso e da barbárie, se desconstruirá, ao mesmo tempo, a ideia hegemônica da Europa como portadora universal da razão e do progresso. (CORONIL, 2005).

A verificação de evidência da materialização dessa perspectiva de desconstrução da hegemonia europeia como impositiva e superior, tendo, como *lócus* ou universo de investigação, a América Latina, passa por considerar, primeiro, como esse processo tem se constituído no âmbito do pensamento que permeia a extensão universitária nos países latino-americanos e, tendo em vista o eixo central desta tese, particularmente no Brasil e na Argentina.

2.4 A Universidade na (des)Colonização do Pensamento na América Latina

O estudo do papel da universidade na descolonização do pensamento eurocêntrico hegemônico na América Latina é impostergável. Antes, porém, da argumentação quanto aos procedimentos para o alcance desse desafio, reporto-me a uma análise feita por Castro-Gómez (2007) sobre a maior parte das universidades da América Latina, onde, segundo ele, ainda hoje, se reforça a herança colonial de seus paradigmas e a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente.

As universidades se organizam em estruturas hierárquicas de conhecimento, com especialidades, com campos rigidamente estabelecidos, limites que não se ultrapassam, fronteiras epistêmicas que definem funções e procedimentos particulares. Isso define a forma de organização em faculdades, institutos ou escolas, todos organizados, por sua vez, em departamentos responsáveis por disciplinas cada vez mais especializadas. O outro aspecto a considerar é que as

universidades, além de se estabelecerem como o *lócus* de produção do conhecimento que conduz ao progresso material e humano da humanidade, também se definem como legitimadoras de todo o conhecimento produzido.

Assim, a universidade é:

concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a doxa e a episteme, entre o conhecimento legítimo (isto é, o que goza de validade científica) e o conhecimento ilegítimo (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81).

O documento Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012) faz uma referência à situação das universidades públicas brasileiras, que, salvo algumas exceções, pode ser ampliada para as universidades latino-americanas. A referência é aos limites estruturais e conjunturais das instituições, entre eles o financiamento instável, que compromete a continuidade dos projetos; o marco jurídico-legal defasado, que emperra a gestão universitária; a estrutura acadêmica rígida e conservadora e, muitas vezes, elitista, que dificulta as mudanças que se fazem necessárias.

Ao discutir o significado da descolonização da universidade na América Latina, Lander (2005) identifica heranças coloniais do conhecimento que são reproduzidas sistematicamente pela universidade. Castro-Gómez (2007) pergunta: o que significa decolonizar a universidade na América Latina? Para o autor, o olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico propagado pela modernidade ocidental – por ele, denominado “*la hybris del punto cero*” – que é reproduzido pela universidade “*tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras.*” (2007, p. 79). Esse modelo epistêmico é alicerçado na concepção que remonta a Descartes, na qual o conhecimento só é alcançado estritamente pela via racional; o conhecimento objetivo é obtido quando o sujeito conhecedor se coloca distante do objeto em estudo. O autor argumenta, no entanto, que, atualmente, nas universidades, observa-se a incorporação de novos paradigmas de pensamento e de organização que podem contribuir para romper com essa visão moderno/ colonial. São a transdisciplinaridade e o pensamento complexo, com base nos quais, segundo o autor, pode-se chegar a um diálogo transcultural de saberes.

O mundo não pode mais ser explicado baseado em saberes analíticos, que veem a realidade de forma compartimentada e fragmentada. A realidade deve ser

compreendida em toda sua complexidade – seres humanos e natureza – a universidade precisa promover a transdisciplinaridade. Mais ainda, precisa conceber e promover a extensão sob a égide da integralidade de funções, ou seja, não como atividade dissociada do ensino e da pesquisa.

No que diz respeito à transdisciplinaridade, Segrera, em um artigo em que discute a possibilidade de uma ciência social não eurocêntrica na América Latina e Caribe, conclui que:

é necessário eliminar as fronteiras rígidas e artificiais não somente entre disciplinas próprias das ciências sociais, história, economia, direito.. ou das ciências duras, física, matemática, biotecnologia..., mas mesmo entre ciências sociais e humanas e as exatas e naturais. Isto não implica, em absoluto, renunciar à especialização própria de cada disciplina. ... é necessário constituir programas de estudos de caráter transdisciplinar em torno de um tema e problema de pesquisa dado (2005, p. 104).

Outro caminho apontado por Castro-Gómez (2007, p. 88) é o *Diálogo de Saberes ou a transculturalização do conhecimento* a ser promovido dentro das academias. Isso significa permitir o encontro das epistemes, ditas científicas, com outras formas culturais de produzir conhecimento, os saberes que interpretam a realidade como um conjunto articulado e interdependente de fenômenos. É necessário haver espaço na academia para a convivência desses diferentes tipos de conhecimento. O autor conclui que o diálogo de saberes só será possível por meio da descolonização do conhecimento e da descolonização das universidades e instituições produtoras e administradoras do conhecimento.

Considero, também, que há ainda outro caminho a trilhar na descolonização do pensamento nas universidades. É a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, referenciada no Brasil – em seu próprio texto constitucional – como a *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, e, na Argentina e outros países latino-americanos de língua hispânica, como a “*Integralidad entre las funciones de docencia, investigación y extensión*”. Essa é, atualmente, uma das diretrizes de extensão formulada de maneira institucional tanto para as universidades públicas do Brasil como da Argentina.

Retomando a discussão iniciada no tópico anterior, reforço a ideia de que descolonizar a universidade não significa recusar a ciência moderna/ ocidental, nem recusar as epistemes, as categorias de análise e disciplinas. Significa ampliar o campo e as formas de análise:

da ciência ocidental moderna, uma vez que ela foi incapaz de abrir-se a domínios proibidos como as emoções, a intimidade, o senso comum, os conhecimentos ancestrais e à corporalidade. Não é a separação, nem a negação, mas conjugação epistêmica ...um pensamento integrativo em que a ciência ocidental possa entrelaçar-se com outras formas de produção do conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 90).

O mundo moderno, globalizado, herdeiro de uma tradição epistêmica eurocêntrica, hegemônica, em que a realidade é explicada com base em dicotomias consagradas – corpo/mente, natureza/cultura, local/global –, cientificamente descrita, em que o conhecimento se produz baseado em métodos que exigem o distanciamento observador/objeto observado, já não pode ser explicado dessa forma. As transformações são muito rápidas e as crises verificadas nos vários continentes são de diversas ordens: econômica, política, cultural, religiosa, ecológica, ambiental, energética, de direitos civis, étnica, etc..

Em algumas universidades observam-se mudanças de paradigmas de pensamento e de organização que podem contribuir para romper com procedimentos coloniais. Verificam-se mudanças, por exemplo, na estrutura organizacional, substituindo a organização departamental por estruturas mais flexíveis; do ponto de vista acadêmico, criam-se cursos, seja de graduação, seja de pós-graduação, baseados na transversalidade do conhecimento, superando a rigidez disciplinar. A concepção de currículo acadêmico é, atualmente, mais flexível. No caso do Brasil, essa flexibilidade é assegurada em lei¹, determinando que os cursos devam ter um número menor de disciplinas obrigatórias, possibilitando, aos alunos, alguma liberdade na definição de seu percurso acadêmico, podendo creditar atividades de pesquisa e extensão para integralização curricular.

Importantes iniciativas no sentido da integração Sul-Sul são os programas de intercâmbio entre universidades latino-americanas e africanas, e a criação – no caso do Brasil – de universidades que objetivam a integração regional ou linguística para além das fronteiras geográficas e políticas, como as universidades federais: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana/Unila, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab e a Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, Plano Nacional de Educação 2001-2010. Lei Nº 10.172, Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei Nº 13.005, como se verá no capítulo 5.

Em síntese, é fundamental considerar a extensão como possibilidade de contribuir para a descolonização do pensamento nas universidades latino-americanas e a valorização dos saberes locais e regionais. Nessa perspectiva, no Brasil, Política Nacional de Extensão Universitária considera que, no contexto de crises no mundo contemporâneo, a universidade é desafiada a atuar.

Cabe a ela promover a superação da perplexidade, da paralisia teórica e prática, do adesivismo e do voluntarismo ingênuo. Enquanto instituição produtora do conhecimento, a universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para intervenções e atuações mais lúcidas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor. Reconhecer o papel da Universidade Pública no enfrentamento das crises contemporâneas não significa superestimar suas capacidades ou subestimar o que importa enfrentar e superar (Forproex, 2012, p. 29).

A extensão tem um papel fundamental com a transformação da universidade pública no sentido de torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Processo essencial na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, por meio da extensão, a universidade pode “participar da elaboração de políticas públicas voltadas para a maioria da população bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.” (Forproex, 2012, p. 15).

As dimensões constitutivas da universidade – o ensino, a extensão e a pesquisa – devem atuar de forma articulada para promover e assegurar as mudanças necessárias a fim de conseguir a descolonização do pensamento na América Latina, estabelecendo o necessário encontro das epistemes regionais e locais com as eurocêntricas e estadunidenses, reconhecendo as duas últimas como importantes, mas não superiores. O entendimento é de que a atividade acadêmica tem caráter orgânico e contínuo, se estendendo desde a produção até a sistematização e divulgação do conhecimento. Portanto, suas dimensões de ensino, extensão e pesquisa devem se articular.

Atualmente, no entanto, a universidade não é mais o local privilegiado de produção do conhecimento a serviço dos interesses do Estado; há um conhecimento mundialmente reconhecido, produzido em empresas transnacionais a serviço do mercado. Castro-Gómez (2007) atenta para o risco de a universidade se converter

em uma instituição corporativa, em uma empresa capitalista a serviço do capital, e não mais a serviço do progresso material nem humano.

Todas essas questões, apresentadas de forma tópica, tangencial e sucinta, configuram-se como norteadoras das análises desenvolvidas ao longo da tese, podendo ser retomadas e/ou especificadas nos capítulos subsequentes. Antes, porém, é importante delimitar o percurso metodológico seguido, assim como explicitar as fontes de dados documentais e primárias utilizadas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo expõe o percurso metodológico para a realização da pesquisa e a fundamentação teórica da metodologia escolhida: a abordagem qualitativa. Apresento, pois, os fundamentos da abordagem qualitativa, sua indicação, suas potencialidades e limites, os critérios de validade e os aspectos que a caracterizam, discutindo, em seguida, a sua adequação aos objetivos da pesquisa em curso, assim como as técnicas utilizadas na pesquisa, quais sejam: a pesquisa e análise histórico-documental, pesquisa bibliográfica e a entrevista. Com relação a cada uma das técnicas, faço referência às vantagens e riscos quanto ao seu uso, aos cuidados na sua utilização e descrevo a forma como foram utilizadas nesta pesquisa. O capítulo também contém informações sobre os principais documentos consultados, as obras e os autores de referência, bem como as entrevistas realizadas e as motivações que dirigiram a escolha das pessoas entrevistadas.

A pesquisa de campo, realizada no município de Córdoba, em dois períodos (de maio a julho de 2017 e no mês de junho de 2018), é descrita em seus principais aspectos: a pesquisa documental e bibliográfica sobre o Movimento da Reforma de Córdoba, de 1918, realizada no Museo de la Reforma, em bibliotecas e editora da UNC, e as pesquisas no site da universidade sobre a sua estrutura e estatuto. A descrição inicial é das fontes de dados e documentações originárias da pesquisa bibliográfica realizada no Brasil e na Argentina, que constituíram em elementos importantes não apenas para elaboração do referencial teórico e histórico da extensão universitária na América Latina, mas também como precursores do roteiro das entrevistas e reflexões subsequentes.

3.1 Apresentação da Metodologia

A metodologia utilizada para abordar a questão proposta é de natureza qualitativa, tornando-se necessários diversos procedimentos metodológicos e diferentes técnicas, como a pesquisa e análise histórico-documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas em profundidade e semiestruturadas. Esta perspectiva de

investigação configurou-se como a mais adequada para possibilitar respostas à pergunta central que enseja o objetivo principal da pesquisa: a extensão universitária pode contribuir para a descolonização do pensamento nas universidades latino-americanas e a valorização dos saberes locais e regionais?

A escolha pela metodologia qualitativa ocorreu por ser ela a mais indicada para possibilitar a compreensão em profundidade de fenômenos complexos, a análise das significações e dos contextos da ação social, questões cuja delimitação, geralmente, é possível mais pela sua complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa.

A metodologia qualitativa é também a mais adequada para abordagem do objeto de estudo, que compreende desde processos de lutas estudantis que tiveram, na extensão, um de seus principais focos, encontros de gestores institucionais que estabeleceram as bases conceituais para a extensão na América Latina, os processos que abrem espaço na universidade para os diálogos de saberes, e os embates que se configuraram para que a extensão tenha condições institucionais a fim de possibilitar a entrada da diversidade na universidade. O estudo desses processos implica análises em um nível mais profundo. Segundo Minayo, é o nível das motivações, os significados, as representações, as crenças e valores, as aspirações e atitudes, que se expressam por meio da linguagem comum e na vida cotidiana.

Definir o nível do simbólico, dos significados e da intencionalidade, constituirlo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa (1993, p. 245).

Minayo (1993, p. 243), ao analisar as potencialidades e os limites do método qualitativo, considera que uma das questões apresentadas – sobre a cientificidade das ciências sociais – diz respeito, exatamente, à plausibilidade de se tratar uma realidade na qual, tanto investigadores quanto investigados são agentes. E indaga: “esta ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação?” Para a autora, a corrente positivista e a compreensiva favoreceram diferentes encaminhamentos a essa questão fundamental, mas foi, certamente, Weber (1970, apud Minayo, 1993) quem deu consistência metodológica a essa reflexão. Segundo ele, cabe às ciências sociais não apenas a descrição dos

comportamentos, mas também a compreensão do significado da ação humana. A cientificidade de uma abordagem qualitativa deve ser entendida como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas rígidas.

Nessa perspectiva, a proximidade ou familiaridade com o tema estudado se configura, a um só tempo, como elemento facilitador, pela intimidade no trato com o objeto da pesquisa, e como condição que demanda atenção vigilante quanto ao rigor nas interpretações e análises. Sobre essa situação, considero muito pertinente as orientações de Castro-Gómez (2007) ao discutir os caminhos da descolonização do conhecimento. O autor argumenta que é necessário sair do distanciamento e tornar evidente o lugar do qual se produz o conhecimento:

Si desde el siglo XVIII la ciencia occidental estableció que entre más lejos se coloque el observador de aquello que observa mayor será también la objetividad del conocimiento, el desafío que tenemos ahora es el de establecer una ruptura con este “pathos de distancia”. Es decir que ya no es el alejamiento sino el acercamiento el ideal que debe guiar al investigador de los fenómenos sociales o naturales. ... El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

Laperrière (2014), ao discutir os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos, e na tentativa de neutralizar os efeitos da subjetividade humana e do contexto social sobre os dados, retoma a questão da inadequação dos critérios consagrados pela epistemologia positivista, tais como, a padronização dos instrumentos e resultados de pesquisa, o controle das variáveis, amostragem casual. Os métodos de controle acabavam por distanciar os grupos e situações estudadas de seu ambiente natural, com resultados extremamente limitados. Segundo o autor, com base nesse tipo de crítica e fundamentando-se na sociologia interpretativa, filosofia pragmática e na fenomenologia, inicia-se, na década de 1950, um movimento de renovação dos métodos qualitativos:

Os pesquisadores qualitativos revalorizaram, então, o papel da intencionalidade, dos valores e dos processos de interpretação na ação humana, assim como a irredutibilidade da relação entre conhecimento e participação no mundo, nas ciências humanas (LAPERRIÈRE, 2014, p. 411).

Cellard (2014, p. 305) contribui com a discussão ao argumentar que a qualidade e a validade de uma abordagem qualitativa resultam da conjugação dos seguintes elementos: a qualidade das informações obtidas, a diversidade das fontes

consultadas, as corroborações e as interseções que dão profundidade, riqueza e refinamento a uma análise.

Ao discutir questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais, Pires (2014) apresenta importantes esclarecimentos sobre a pesquisa qualitativa, frisando a desconstrução de alguns enunciados incorretos sobre este tipo de pesquisa. Considera que essa abordagem é frequentemente atacada por preconceitos positivistas, pois, segundo alguns que defendem a pesquisa quantitativa, os números falam por si e as letras precisam ser explicadas e justificadas. Isso, em si, não constitui verdade, pois, segundo o autor, a caracterização de uma ou de outra pesquisa – qualitativa e quantitativa – tem problemas, rigorosamente, da mesma ordem.

É incorreto pensar que a pesquisa qualitativa tem uma única opção epistemológica, ou seja, que ela é, necessariamente, construtivista ou subjetivista. Pode-se ser realista no qualitativo. Outro erro é caracterizar a pesquisa qualitativa pelo emprego de técnicas específicas de coleta de dados. Pode-se empregar as técnicas de observação direta, entrevistas e análise documental e, ao mesmo tempo, traduzir os resultados em números. Da mesma forma, não se pode dizer que a pesquisa qualitativa se limita a descrever e explorar certos aspectos da realidade, pois, tanto a qualitativa quanto a quantitativa permitem descrever, compreender, explicar e avaliar.

De forma cautelosa, mais no sentido de orientar, de encontrar um modo menos fechado de designá-la, Pires (2014, p. 90) prefere afirmar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por alguns aspectos: a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive na construção progressiva de seu objeto; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como instituições sociais, grupos estáveis e objetos difíceis de apreender; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos e combinar diferentes técnicas de coleta de dados; d) por sua capacidade de descrever, em profundidade, aspectos da vida social relativos à cultura e à experiência vivida, exatamente pelo fato de permitir, ao pesquisador, compreender o ponto de vista do interior do objeto estudado; e) por sua abertura ao mundo empírico, expressa pela valorização da exploração indutiva do campo de observação.

No movimento de revalorização das abordagens qualitativas, observa-se um aperfeiçoamento de métodos e técnicas para o estudo de problemas sociais e humanos, com mais profundidade, de forma a possibilitar a apreensão, compreensão e análise do campo social. Como é na dimensão da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa, é necessário alcançar a compreensão das relações das atividades humanas com os significados que as motivam.

Esta tese visa a investigar se a extensão universitária pode contribuir para a promoção de diálogos de saberes no cotidiano das universidades, procurando apreender, em profundidade, fenômenos mais complexos, considerando representações, valores, aspirações e atitudes. Requer, portanto, atenção à complexidade das situações, à inter-relação de seus componentes e à multiplicidade de dimensões. Requer, adicionalmente, a priorização de procedimentos descritivos, enfatizando mais os processos do que os produtos, preocupando em retratar a perspectiva dos participantes, buscando apreender suas motivações, valores, crenças e aspirações; buscando compreender suas atitudes, expressos na vida cotidiana. Daí, também, a opção pela utilização da metodologia qualitativa.

Neste processo investigativo, os principais procedimentos metodológicos utilizados são a pesquisa e análise histórico-documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista. Esses procedimentos são utilizados em complementaridade, pois, por meio da análise documental, por exemplo, foi possível completar, confirmar ou refutar informações obtidas nas outras técnicas de coleta de dados, como a entrevista. Por outro lado, a utilização de qualquer uma delas, por vezes indicou a necessidade de aprofundamentos em questões da pesquisa, utilizando outros métodos.

A busca de um quadro teórico consistente foi fundamental para dar suporte ao que se pretendia na pesquisa. Antes do trabalho de campo e durante todo o processo de elaboração da tese, realizou-se um esforço permanente de revisão bibliográfica dos referenciais teóricos atinentes ao tema, quais sejam, os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, autores do grupo modernidade/ colonialidade, a extensão universitária e o diálogo de saberes. Quanto ao primeiro referencial teórico, considero, especialmente, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Walter D. Mignolo. A reflexão

sobre a descolonização da universidade considera autores como Lander, Castro-Gómez, Jose Marin e Walter Mignolo, conforme mencionado no capítulo anterior.

A opção por esse quadro teórico se deve, primeiramente, à lucidez com que esses autores discutem as questões do colonialismo sofrido pelos povos do continente latino-americano, a herança colonial da “nossa” gente, baseada na racialização e no racionalismo, e a condição de subalternidade com que os povos do continente foram tratados ante uma suposta superioridade dos europeus. É, particularmente, instigante o questionamento que os autores mencionados fazem do *lócus* da enunciação, dos sujeitos e do conhecimento moderno. Tal questionamento conduz à denúncia da violência dos colonizadores que dizimaram populações, culturas, e inferiorizaram povos em processos de violência física e epistêmica, conforme abordado no capítulo anterior. Esses autores propiciaram suporte para refletir sobre os processos de colonialidade – herança colonial – vivida no cotidiano de nossas universidades, sem a devida conscientização das comunidades acadêmicas. São currículos sedimentados em concepções de países do hemisfério norte, em seus pensadores de referência, cabendo, às universidades da região, apenas reproduzi-los e adaptá-los.

A leitura sobre caminhos da descolonização do pensamento latino-americano apontada por esses autores e, em especial, a necessária descolonização das universidades, a superação da importação subalterna de modelos sem críticas e a valorização do conhecimento produzido localmente inspiraram novas reflexões. Percebi a extensão universitária como a dimensão acadêmica que pode abrir caminho para a entrada da diversidade na universidade. Por meio das ações de extensão – programas, projetos, cursos e eventos – é possível conhecer e reconhecer a diversidade, é possível realizar os diálogos entre saberes tradicional e o acadêmico, é possível promover a interculturalidade, sem hierarquização de culturas.

Considerando que a discussão sobre colonialidade surge na década de 1990, foi utilizada – como referência para estudar o percurso da extensão no período inicial contemplado pela pesquisa (1908 até a década de 1990) – a noção de anticolonialismo. Com isso, buscou-se, nos movimentos estudantis abordados na pesquisa, suas críticas ao colonialismo europeu sofrido pela América Latina, as premissas que sustentaram a proposta estudantil de uma nova universidade no

continente e as propostas de implementação da extensão nas universidades. A partir do final do século XX e início do século XXI, procurou-se, nos documentos sobre a extensão universitária produzidos coletivamente na América Latina e, em especial, no Brasil e na Argentina, diretrizes e orientações que valorizem a diversidade dos povos do continente, seus saberes, o incentivo ao diálogo entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos, posições que demonstrem consciência sobre processos de colonialismo nas universidades e outras questões, fruto das reflexões fundamentadas no referencial teórico.

Esse referencial foi também fundamental para a realização das entrevistas, no sentido de direcionar as questões para obter as informações significativas dos informantes. No caso dos especialistas no movimento estudantil que resultou na Reforma Universitária de Córdoba, buscou-se, além da descrição e análise do movimento, apreender os princípios que o orientaram, como será descrito oportunamente. Referente aos reitores, secretários de extensão, docentes e servidores técnicos, buscou-se compreender as diretrizes que orientaram a gestão da Universidad de Córdoba, no período de 2007 a 2016, em especial a extensão universitária, indagando sobre as relações entre as ações de extensão com os saberes locais e regionais, e sobre a existência de espaços para manifestações de diversidade cultural argentinas e latino-americanas de modo geral. Ao mesmo tempo, foram coletadas informações sobre a presença de traços colonialistas ou anticolonialistas na legislação que regulamenta as universidades argentinas e na normatização interna da UNC.

O referencial sobre a extensão universitária fundamenta-se em Paulo Freire como principal marco da extensão na América Latina, em Augusto Salazar Bondy, Leopoldo Zea e outros autores. As publicações desses autores, sobre extensão, são das décadas de 1960 e 1970. Esses autores influenciaram a construção conceitual da extensão universitária na América Latina, começando pelos dois eventos que reuniram representantes da extensão de universidades de todo o continente: a I e a II *Conferencias Latinoamericanas de Difusión y Extensión Universitaria*, realizadas em 1967 e 1972.

São, também, de fundamental importância os referenciais teóricos das universidades públicas brasileiras e argentinas, construídos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior

Brasileiras/Forproex, no Brasil, pela *Comisión de Extensión de las Universidades Nacionales/CIN* e pela *Red Nacional de Extensión Universitaria/ REXUNI*, na Argentina. Esses referenciais contêm as diretrizes conceituais e políticas que norteiam as universidades públicas nos dois países. Neles, foi investigada a presença de posições anticoloniais, orientações para construção do conhecimento, baseadas na relação dialógica entre saberes tradicionais e acadêmicos, e estímulo à presença da diversidade do saber, nas universidades, por meio de ações de extensão, entre outros aspectos importantes.

Os estudos sobre interculturalidade e diálogo de saberes, fundamentais na seleção e análise de ações de extensão que abrem espaço para a diversidade, os saberes regionais e locais na universidade, consideram autores como Boaventura Sousa Santos, Santiago Castro-Gómez, Raúl Fonet Betancourt, Josef Estermann.

3.2 A Pesquisa Documental

A pesquisa documental consiste na análise de duas experiências de Extensão Universitária – do Brasil e da Argentina – no âmbito das universidades públicas, considerando: os documentos sobre extensão produzidos na América Latina nos encontros regionais, e sua relação com a concepção de extensão nos dois países; a legislação nacional sobre a extensão no Brasil e na Argentina, na tentativa de apreender as concepções e diretrizes legais da extensão nos dois países; e os documentos referenciais sobre a extensão universitária elaborados pelos representantes institucionais das universidades públicas. No caso do Brasil, são analisadas as políticas de extensão universitária elaboradas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras e, no caso da Argentina, os documentos e diretrizes de extensão elaborados pela *Comisión de Extensión de las Universidades Nacionales do Consejo Interuniversitario Nacional* e pela *Red Nacional de Extensión Universitaria/ REXUNI*.

Embora o conceito contemporâneo de documento inclua, além de textos escritos e impressos – leis, normas, pareceres, manifestos, políticas institucionais, discursos, jornais, revistas, arquivos, etc. – outros materiais como filmes, fotografias, pôsteres, registros audiovisuais e sonoros, manuscritos, etc., neste percurso investigativo, os documentos utilizados para pesquisa foram textos escritos e

impressos, em sua maioria, incluindo algumas fotografias e pôsteres. Entre os documentos consultados, estão manifestos produzidos pelos movimentos estudantis, na direção da concepção e construção de uma nova universidade na América Latina, comprometida com os problemas regionais, onde foi possível buscar o papel e a concepção da extensão que se pretendia implementar. Foram, também, estudados documentos de períodos mais recentes, elaborados por gestores universitários, tais como políticas institucionais de extensão universitária, buscando, neles, traços que contemplem os objetivos da investigação. Tais documentos constituem importantes fontes, comprovando ou refutando informações relacionadas ao objeto de pesquisa.

Entre as vantagens do uso de documentos na pesquisa, resalto o fato de que os documentos constituem fonte estável para consulta. Podem ser revisitados diversas vezes, inclusive para confirmação de informações ou indicação de novos estudos. Assim, configuraram-se em fontes valiosas para confirmar as afirmações e conclusões da pesquisa, dando mais estabilidade aos resultados obtidos. (GUBA e LINCOLN, 1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

A realização da pesquisa documental exigiu um rigoroso trabalho de identificação dos documentos e fontes de informação – tanto no Brasil como na Argentina –, tendo em vista o objeto de pesquisa e os questionamentos que orientam a investigação. Além da realização de um inventário exaustivo e uma seleção criteriosa da informação disponível, foram feitas consultas a trabalhos de outros pesquisadores sobre os mesmos temas. Há ainda uma questão importante, apontada por Cellard (2014, p. 298), por vezes, desconsiderada: a questão da flexibilidade. Para o autor, a flexibilidade é, também, rigor. Realmente, o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abriu, por vezes, novos caminhos de pesquisa, resultando na reformulação de interpretações, ou mesmo, à modificação de alguns dos pressupostos iniciais.

Considerando que, se, por um lado, o método da pesquisa documental tem, como uma de suas vantagens, o fato de eliminar qualquer interferência do pesquisador sobre os sujeitos, comportamentos, fatos e interações pesquisadas, foi importante ter em mente certos cuidados para sua utilização. Para proceder à análise documental, foi realizada uma avaliação crítica dos documentos a serem analisados, sua credibilidade e representatividade. Atenção especial foi dada à

relativa objetividade dos documentos, entendendo que o documento já é uma interpretação de fatos, elaborada por seu autor, e não pode ser considerado como uma descrição imparcial. O documento tem um limite de informações a oferecer. É o que está nele registrado, não é possível “conversar” com ele no sentido de se obter outras informações complementares.

Foi importante atentar para a recomendação de Cellard (2014, p. 303) de que, na análise documental, as abordagens indutivas e dedutivas se conjugam, pois, embora a escolha das “pistas” documentais seja feita à luz do problema inicial, podem ocorrer surpresas e descobertas durante o percurso, direcionando a ampliar ou modificar o questionamento. É necessário desconstruir para depois reconstruir os dados na direção de responder os questionamentos da pesquisa. É o momento de procurar as ligações entre as informações acumuladas, pois é o encadeamento de ligações entre o problema da pesquisa e as diversas observações extraídas de documentação consultada o que possibilitará formular explicações plausíveis e produzir interpretações coerentes. (CELLARD, 2014, p. 304).

A análise documental foi realizada, neste percurso investigativo, considerando o significado dos documentos, os contextos nos quais foram produzidos, seus autores, os interesses, as relações de poder e outros aspectos, neles, inscritos. A utilização da análise documental para identificar informações de interesse nos documentos, no sentido de contribuir para o desvelamento do objeto de pesquisa, possibilitou, com base no material coletado, confirmar ou refutar os temas dos quais se partiu no início da pesquisa e estabelecer as categorias de análise.

Na busca dos indícios de anticolonialismo e propostas de extensão em universidades na América Latina, são analisados documentos de referência do movimento estudantil na região, tendo, por base, o I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, ocorrido no Uruguai/ Montevideo, em 1908; o II e o III Congresos, ocorridos em 1910 e 1912, respectivamente, na Argentina/ Buenos Aires e no Peru/ Lima. Nesse percurso, tem papel central a Reforma Universitária de Córdoba, ou Movimento de Córdoba, ocorrido em 1918, na Argentina. O Movimento foi analisado abordando seus antecedentes, a rebelião dos estudantes e seu contexto nacional e internacional, o Manifiesto Liminar, o programa da Reforma, seus desdobramentos na América Latina e sua influência em documentos de referência sobre ensino superior na região. A decisão pelo estudo da Reforma de

Córdoba baseia-se, entre outros motivos, na sua importância na configuração de uma nova universidade na América Latina, no sentimento americanista que a conduziu e, especialmente, pelo anticolonialismo e pela extensão universitária presentes em suas propostas. Esses temas são centrais nesta pesquisa.

Ainda sobre o estudo do Movimento da Reforma de Córdoba, ocorrido em 1918, é importante ressaltar que ele foi realizado contemplando os aspectos mais significativos, no sentido de mostrar o contexto do Movimento que lançou as bases para a definição da extensão como uma das dimensões constitutivas da universidade latino-americana: seus antecedentes, o contexto social e político da Reforma, a rebelião dos estudantes, o *Manifiesto Liminar*, o programa da Reforma e alguns de seus desdobramentos na Argentina e outros países da América Latina. Neste estudo, procurei os elementos que demonstram o traço anticolonialista, americanista e a proposta de extensão universitária do Movimento.

A obtenção de informações sobre o Movimento da Reforma de 1918 ocorreu com base no estudo de documentos originais em pesquisas realizadas no *Museo de la Reforma*, em Córdoba; leitura e análise do jornal *La Gaceta Universitaria 1918-1919, Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, publicado em 21 fascículos, entre 1 de maio de 1918 e 1 de setembro de 1919. Foram lidos documentos e manifestos de federações de estudantes argentinos, de Córdoba, Buenos Aires, La Plata e Santa Fé, relacionados ao movimento pela reforma universitária na Argentina, publicados em Portantiero (1978). Na busca por apreender a propagação da Reforma Universitária nos outros países da América Latina, foram pesquisados documentos originais de congressos estudantis realizados em países como o Brasil, Peru, Chile, Cuba e México, bem como crônicas e testemunhos, também publicados em Portantiero (1978). Tais documentos se revestem de especial importância para o desenvolvimento da tese, por constituírem textos originais, escritos pelos estudantes reformistas ou por intelectuais simpatizantes envolvidos na rebelião estudantil, e alcançar a compreensão das relações das atividades humanas com os significados que as motivaram.

O aprofundamento na apreensão do Movimento da Reforma foi feito com base em duas fontes. A primeira inclui estudo de autores que participaram do movimento, tais como, Deodoro Roca, Saul Taborda, Gabriel del Mazo e Julio Gonzalez; de pensadores contemporâneos ao movimento que deram, a ele, seu apoio, como

Alfredo Palácios e José Ingenieros, e de documentos escritos por autores que atuaram nas reformas universitárias no Peru e em Cuba, respectivamente, como Haya de la Torre e Julio Antonio Mella. A outra fonte consiste no estudo aprofundado de reconhecidos estudiosos e especialistas na Reforma de Córdoba, como Juan Carlos Portantiero, Pablo Buchbinder, Carlos Tünnermann Berheim, além das análises de estudiosos como José Carlos Mariátegui e Darcy Ribeiro. Além desses autores, foram consultadas publicações atuais do *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ CLACSO* e da *Universidad Nacional de Córdoba*, que trazem análises contemporâneas da Reforma Universitária e a dimensão das transformações, dela, decorrentes na América Latina e a atualidade de suas propostas.

São, também, estudados documentos da *Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)*, a partir de sua criação, em 1949, durante a realização do *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*, na Guatemala, do qual resultou a *Carta de las Universidades Latinoamericanas* e sua atualização em Buenos Aires, em 1959, durante a realização do seu III Congreso. Registro as primeiras reuniões de caráter continental e institucional, realizadas para discutir a extensão universitária na América Latina, convocadas pela UDUAL – a I e a II *Conferencias Latinoamericanas de Difusión y Extensión Universitaria*, ocorridas em 1967 e 1972. O documento final da segunda conferência foi analisado com especial interesse, por ter se constituído texto de referência conceitual e política para os países do continente e, no caso específico deste estudo, para as universidades públicas do Brasil e da Argentina.

A pesquisa inclui ainda os documentos produzidos nas *Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)* em busca de posicionamentos anticoloniais, propostas que contemplem a diversidade cultural e a interculturalidade e registros sobre extensão no ensino superior. São, ainda, de interesse da pesquisa, documentos da *Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)* e da *Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM)*.

A parte final da pesquisa consiste na identificação de práticas de extensão – em especial, programas e projetos – em universidades públicas, no Brasil e na Argentina – que contribuam para a presença, a valorização e o reconhecimento da

diversidade cultural, dos saberes regionais e locais, a interculturalidade, o encontro e diálogo entre saberes acadêmicos e populares. Busquei identificar ações de extensão desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na *Universidad Nacional de Córdoba (UNC)*, que tenham contribuído para a descolonização do pensamento e possibilitado a entrada dos saberes “não acadêmicos” nessas instituições.

O ponto de partida foram os editais da Secretaria de Ensino Superior/SESu/ Ministério da Educação (MEC) do Brasil e da Secretaria de Políticas Universitarias de la Nación, vinculada ao Ministerio de Educación da Argentina. O recorte temporal, desta parte final da pesquisa, no Brasil, é o período de 2003 a 2015, que registra um esforço de orientação às universidades, por parte do MEC, para concepção e realização de ações de extensão articuladas às políticas públicas nacionais, além do aporte de recursos financeiros para a extensão universitária por meio de edital específico para as instituições públicas de ensino superior. A análise partiu de dados em âmbito nacional e foi direcionada à UFMG no sentido de identificar ações de extensão que tenham como foco a diversidade e proporcionem o encontro de diferentes saberes. No caso da Argentina, o recorte temporal foi o período de 2007 a 2016, considerando um período de três gestões na UNC, que teve como proposta a integralidade das funções universitárias de ensino, extensão e investigação, caracterizado – tanto em suas propostas quanto em relatórios e outros documentos – como um período de abertura à diversidade de saberes e conhecimentos.

Em todo o percurso investigativo, a pesquisa documental teve grande importância, confirmando o entendimento de diversos autores de que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado. A riqueza de informações que, deles, foi possível extrair e resgatar justificou a sua utilização, ao possibilitar ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessitava de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, et al., 2009, p. 2).

A pesquisa e a análise histórico-documental permitiu a reconstrução ou reconstituição de fatos e processos ocorridos em um passado distante, ou mesmo recente, possibilitando acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para Cellard (2014, p. 95), isso significa que a análise documental permite observar “o processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos,

conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”.

Considerando que os estudantes tiveram papel central na luta pela implantação e implementação da extensão nas universidades da América Latina, foram analisados documentos produzidos pelos movimentos estudantis, em seus encontros, mantendo a perspectiva histórica. No nível continental, estão: *I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos*, ocorrido no Uruguai/ Montevideo, em 1908; o segundo e o terceiro, ocorridos respectivamente, na Argentina/ Buenos Aires e no Peru/ Lima, nos anos de 1910 e 1912.

No nível internacional, destaca-se *El Primer Congreso Internacional de Estudiantes*, ocorrido no México, em 1921, pela importância de seus postulados de caráter humanista, voltados para uma comunidade universal, e a proposta da extensão como obrigação das associações estudantis. São, também, analisados documentos da União Nacional de Estudantes, do Brasil, em especial a Declaração da Bahia, de 1961, e a Carta de Curitiba, de 1962, por constituir importantes posicionamentos do movimento estudantil brasileiro que marcam sua defesa da extensão universitária. Quanto à ação estudantil na Argentina, além do estudo aprofundado da Reforma Universitária de Córdoba, são analisados outros documentos posteriores, relacionados à questão da extensão nas universidades nacionais argentinas.

No caso do Brasil, foram analisados documentos de diretrizes conceituais e políticas de extensão nas universidades públicas, produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras/ Forproex, no período de 1987 – ano de sua criação – até o ano de 2018. Em especial, são analisados os conceitos e as diretrizes das três políticas de extensão produzidas por este Fórum: Programa de Fomento à Extensão Universitária/Proext/1993, Plano Nacional de Extensão/1999 e Política Nacional de Extensão Universitária/2012. No período anterior à atuação do Forproex, considero, de especial importância, a análise do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, identificado, pela pesquisadora, como a primeira política de extensão universitária brasileira, elaborada e executada no período da ditadura militar, em 1975.

3.3 A Pesquisa de Campo

O outro procedimento metodológico utilizado na pesquisa é a entrevista. A capacidade de resposta aos questionamentos da pesquisa foi fortalecida pela coleta de dados primários, com base na técnica de entrevista em profundidade (também referenciada como entrevista não dirigida) e a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com atores-chave identificados na UNC, segundo alguns critérios: sua atuação na construção da política recente da extensão universitária, sua atuação em projetos de extensão de cunho intercultural ou seu conhecimento sobre eles, seu conhecimento sobre a Reforma de Córdoba de 1918, bem como sobre a presença de seus postulados na normatização atual da UNC. A opção pela entrevista em profundidade é em função de sua adequação para a abordagem do fenômeno em estudo de forma detalhada, possibilitando trazer à discussão elementos da subjetividade e do simbolismo, permitindo que a pesquisadora aprofunde no estudo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, informações não perceptíveis e não traduzidas em números (HAGUETTE, 2005; MINAYO e SANCHES, 1993).

Poupart (2014, p. 216) classifica as justificativas para o uso da entrevista em três categorias: epistemológicas, ético-políticas e metodológicas. Do ponto de vista epistemológico, o argumento utilizado é que a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais, e a entrevista é o método por meio do qual se pode apreender a experiência dos outros, elucidar suas condutas, pois elas só podem ser interpretadas com base no sentido que os próprios sujeitos conferem às suas ações.

O argumento de ordem ética e política considera que, como a entrevista permite explorar a condição de vida dos atores, ela é um instrumento privilegiado para denunciar preconceitos, práticas sociais discriminatórias e injustiças dos quais, são vítimas, certos grupos sociais considerados estranhos ou marginais, ou minorias étnicas em situações de exclusão. A entrevista pode cumprir o papel de evidenciar as condições de vida desses grupos no cotidiano e, ao mesmo tempo, dar-lhes voz na sociedade.

O autor cita ainda dois argumentos de ordem metodológica que justificam o uso da entrevista (2014, p. 222). O primeiro diz respeito à sua adequação no sentido de elucidar as realidades sociais, sendo um meio eficaz de coletar informações sobre estruturas e funcionamento de um grupo, uma instituição ou uma formação social determinada. O segundo argumento considera a eficácia da entrevista para perceber o ponto de vista dos atores, isto é, ela é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

As vantagens apontadas para o uso da entrevista estão, de certa forma, diretamente relacionadas às justificativas para o seu uso. Uma das vantagens da entrevista é que ela permite, de modo geral, a captação imediata da informação pretendida, possibilitando, também, confirmações, correções e esclarecimentos. Para Lüdke (1986, p. 34), “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.”

Na preparação e realização das entrevistas, estive atenta a esta e a outras vantagens comumente reconhecidas na utilização desta técnica, por exemplo, prever a elasticidade de sua duração, o que foi útil em situações em que a entrevista se prolongou mais do que o planejado. A obtenção de respostas espontâneas também foi possível em função do tipo de interação alcançada entre a entrevistadora e os informantes. Outra vantagem do uso da entrevista é que, como ela decorre em um contato direto entre informante e o entrevistador, algumas ações e reações puderam ser feitas de forma imediata durante as entrevistas, tais como, manifestações de entendimento e estímulo, de atenção e agradecimento.

Em especial, no caso das entrevistas em profundidade ou não dirigidas, outras vantagens puderam ainda ser acrescentadas, como o surgimento de questões ou dimensões não pensadas pela pesquisadora, pois, a pessoa entrevistada, estando livre para falar, pôde trazer novos temas que enriqueceram o conteúdo e a análise da pesquisa.

Houve preocupação em observar um conjunto de princípios, estratégias e recomendações, exigências e cuidados orientados pelos especialistas para a aplicação de entrevistas. Uma delas é a atitude do entrevistador, pois sabe-se que uma boa entrevista não se reduz à aplicação de uma técnica; ela depende também de qualidades e habilidades do entrevistador. Foi observada a recomendação de

pautar minha atitude pelo respeito sincero às pessoas entrevistadas, sabendo que é indispensável obter a colaboração delas. Essa pode parecer uma recomendação elementar, mas, sem isso, não há entrevista. Foi observada a recomendação de deixar as pessoas entrevistadas descontraídas, facilitando uma situação de confiança, de espontaneidade. Também foi exercitada a prática de saber ouvir atentamente, não interrompendo o interlocutor, atentando para expressões faciais, pausas, gestos e entonações, que podem sugerir sentimentos diversos.

Durante as duas fases da pesquisa de campo, em Córdoba, em 2017 e 2018, foram realizadas 22 entrevistas: quatro em profundidade e dezoito semiestruturadas. Todas as entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora. As entrevistas em profundidade foram realizadas com dois professores da Faculdade de Filosofia y Humanidades, especialistas e críticos da Reforma Universitária de 1918, com a diretora do Museo de Antropología e diretora da Maestria em Antropologia da UNC, e com a coordenadora da Unión de Colectividades de Inmigrantes de Córdoba. Foram observadas as recomendações metodológicas para sua realização, tais como, as informações preliminares para nortear a pessoa entrevistada sobre o tema da pesquisa, que teve plena liberdade no que diz respeito à maneira de tratar o assunto e o tempo necessário.

As entrevistas semiestruturadas partiram de um esquema básico, flexível, com questões previamente definidas. No decorrer das entrevistas, foi possível realizar as adaptações necessárias, como fazer perguntas complementares para esclarecer aspectos que não ficaram evidentes ou que necessitavam de aprofundamentos. Tais entrevistas tiveram como objetivos conhecer a estrutura, a política de extensão da universidade, o financiamento e a gestão da *Secretaría de Extensión da UNC*; a política nacional de extensão do *Ministerio de Educación y Desporto* argentino para as universidades nacionais; o alinhamento das diretrizes de extensão na UNC com as estabelecidas nos encontros regionais de extensão na América Latina; a percepção de professores e técnicos da universidade, sobre a influência da reforma de 1918 na regulamentação da universidade e no desenvolvimento de ações de extensão; a percepção de traços de colonialismo ou anticolonialismo nos documentos sobre extensão e/ou universidade na América Latina, Argentina ou UNC e a relação das ações de extensão realizadas na universidade com saberes locais e regionais. As entrevistas foram realizadas com os

dois reitores com mandato no período recortado; com dois gestores que estiveram à frente da Secretaria de Extensão da UNC, nos períodos de 2007/2010/2013 até 2016 e o com atual secretário; com os Subsecretários de Cultura e de Vinculação com a Comunidade, também no período recortado; com servidores técnicos que têm reconhecida atuação na Secretaria de Extensão da UNC, além de pesquisas e publicações na área; com a Secretária de Extensão da *Facultad de Filosofía y Humanidades*, no período 2011/2014 até 2017; com duas coordenadoras de programas de extensão que atuaram articulados com o Programa Diversidad Cultural; e com o diretor do Museo de la Reforma.

A realização das entrevistas foi extremamente facilitada pela atuação do professor coorientador, docente da UNC, da *Facultad de Filosofía y Humanidades*, aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE/UFMG, que efetuou contato com todos os possíveis entrevistados de interesse para a pesquisa. Esse contato foi realizado por meio de um e-mail apresentando a pesquisadora e seus temas de interesse de pesquisa na *Universidad de Córdoba*. Todos foram muito receptivos, e as entrevistas foram realizadas mediante envio prévio das questões às pessoas entrevistadas e a observância de demais recomendações metodológicas, tais como: a escolha dos locais das entrevistas foi feita pelas pessoas entrevistadas, a utilização do gravador foi também acordada com todas elas, além da autorização para utilização das informações fornecidas no âmbito da pesquisa.

O trabalho de campo pautou-se pelo respeito aos entrevistados, sua cultura, valores, posição institucional e opção política, pelo estabelecimento de clima de confiança, atitude de atenção ao ouvir, e de estímulo à conversa no sentido de “bem fazer falar o outro” de suas experiências, opiniões, conhecimentos, etc.

As informações coletadas, durante as entrevistas em profundidade e as entrevistas semiestruturadas, foram transcritas, posteriormente, revisadas e analisadas. Considerando que as entrevistas foram em língua espanhola, as transcrições foram feitas por uma professora de língua espanhola e revisadas pela pesquisadora no confronto com as gravações. Além do registro, por meio de gravação, houve a possibilidade de realizar anotações à medida que se desenvolviam as entrevistas. Todo o cuidado foi tomado no sentido de, findadas as entrevistas, proceder ao registro da complementação de dados considerados mais significativos.

Ocorreram três entrevistas em profundidade, em Belo Horizonte/ Minas Gerais, observando as recomendações citadas para a realização das entrevistas em Córdoba. Foram selecionadas três pessoas participantes do Programa Saberes Plurais, desenvolvido na UFMG: a coordenadora do programa, a co-coordenadora do programa e coordenadora da Feira de Artesanato do Jequitinhonha e um artesão ceramista da nova geração de artesãos do Vale do Jequitinhonha.

As entrevistas realizadas com as duas coordenadoras das ações citadas tiveram como objetivo coletar informações sobre conhecimentos, experiências, opiniões de ambas sobre a concepção, desenvolvimento e avaliação do Programa Saberes Plurais na sua proposta de estabelecer diálogos de saberes. Procurou-se ainda obter informações sobre outras ações de extensão realizadas na universidade que se relacionam com saberes locais e regionais.

A entrevista com o artesão objetivou conhecer sua trajetória, a relação com os saberes dos mestres de ofício e a influência desses saberes em sua arte. Buscou, ainda, averiguar suas experiências e opinião sobre diálogos de saberes entre artesãos do Vale e comunidade da UFMG.

Todos os três entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados obtidos pela pesquisadora, nas entrevistas, na tese e em outras publicações.

4 REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918

Este capítulo consiste na análise da Reforma Universitária ocorrida em Córdoba/Argentina, em 1918, propagada em todo o país e em vários outros países da América Latina². Sua importância, no estudo da extensão como possibilidade de contribuir para a descolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberes locais e regionais, deve-se ao forte traço anticolonialista do Movimento, sua visão da necessidade da construção de uma universidade no continente latino-americano, direcionada para as questões regionais e sua proposta de extensão universitária como atividade permanente na universidade.

O capítulo é composto de oito tópicos. Primeiramente, apresenta-se um breve histórico da *Universidad Nacional de Córdoba*, no sentido de conhecer o contexto religioso, político, social e acadêmico da universidade desde sua criação até o período em que se desenrola o movimento estudantil de 1918. Em seguida, são apresentados alguns antecedentes da Reforma, que consistem em manifestações estudantis, ocorridas em universidades da região – Argentina e Uruguai – e resultados de congressos estudantis que reuniram estudantes de diversos países da América Latina.

No sentido de contextualizar o Movimento, são apontadas questões históricas e políticas tanto na Argentina como internacionais que influenciaram o processo. O desenrolar do Movimento é descrito desde o episódio inicial que o deflagra, passando pelas manifestações dos estudantes, os documentos por eles publicizados, as passeatas e as greves por eles conduzidas, os apoios populares, as intervenções realizadas pelo governo nacional, o episódio da eleição do reitor, ocorrido em 15 de junho de 1918, o congresso de estudantes argentinos e a etapa final da rebelião estudantil. A descrição mais detalhada do Movimento é apresentada no sentido de mostrar as motivações, os significados, aspirações e atitudes, expressos pelos sujeitos protagonistas da Reforma. Um destaque é dado ao documento *Manifiesto Liminar*, considerado como fundacional da Reforma,

² O movimento é conhecido por diferentes nomes e qualificações atribuídos por seus protagonistas e vários estudiosos: *Movimiento de la Reforma*, *Movimiento del 18*, *Reforma de Córdoba*, *El Estallido de Córdoba*, *El Grito de Córdoba*, entre outros.

analisado, nesta pesquisa, de acordo com seus temas centrais. Em seguida, apresenta-se o que a pesquisadora, com base em pesquisas documentais, bibliográficas e de campo, considera o programa da Reforma, situando os princípios que o fundamentaram e seus postulados. Ainda, no capítulo, são considerados alguns impactos da Reforma de Córdoba na América Latina. Encerra-se o capítulo analisando a extensão universitária proposta pelo Movimento da Reforma, ou seja, que concepção de extensão tinham os estudantes reformistas.

4.1 A Universidade de Córdoba: Breve Contextualização Histórica

Considera-se 1613 como o ano da criação da Universidad de Córdoba, quando se formaliza a criação das cátedras de Latim, Artes e Teologia no Colégio Máximo, criado pelos jesuítas em 1610. A universidade, criada por iniciativa dos jesuítas, era independente do poder real, não recebia recursos da coroa espanhola para se sustentar. A manutenção financeira da casa de estudos inicia-se com uma vultosa doação feita pelo bispo da diocese de Tucumán, em 1613, e se consolida com os rendimentos provenientes das estâncias, campos e gado, propriedades urbanas da Companhia de Jesus e de doações, além de taxas especiais cobradas dos estudantes. Era autogovernada, isto é, o Provincial da Ordem dos Jesuítas designava o reitor que a dirigia. Havia, também, a participação do claustro – conselho composto pelos doutores, mestres e catedráticos – com a função de assegurar o cumprimento das regras da universidade. (BUCHBINDER, 2010, p. 19).

Em 1621, por autorização do Papa Gregório XV, o Colégio Máximo recebe autorização para conceder graus universitários de bacharel, licenciado e doutor. Em 1622, é elevado à categoria de universidade, pelo rei de Espanha, Felipe IV. Essa autorização papal era direcionada aos colégios que funcionavam a mais de duzentas milhas da universidade mais próxima – este era o caso de Córdoba – e foi, de certo modo, constante nas regiões dominadas pela coroa espanhola, que muitas vezes, aprovava, formalmente, essas iniciativas. Segundo Buchbinder (2010, p. 15), tais autorizações tinham como objetivo possibilitar, às elites *criollas*, a formação necessária para ascender aos postos da administração no Estado e na Igreja.

A organização da universidade e dos estudos era baseada no modelo medieval³, mas apenas com duas faculdades, a de artes e a de teologia. Na Faculdade de Artes, estudava-se filosofia, dividida em lógica, física e metafísica, e expedia os graus de bacharel, licenciado e mestre. Na Faculdade de Teologia, eram estudados os cânones, moral, teologia e, mais tarde, a cátedra de escritura e história sagrada, onde eram conferidos os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor (MIGNONE, 1998, p. 11). Nesses estudos, propriamente, superiores, predominavam rigorosamente os princípios e métodos da escolástica. Essa formação impunha, aos estudantes, além de severa obediência, o uso de rígidas e disciplinadas regras de raciocínio. Prevalece a influência da cultura europeia, repetindo, na casa de estudos cordobesa, o modelo de ensino das universidades espanholas.

Em 1767, ocorre a expulsão dos jesuítas das terras sob domínio espanhol, e o ensino, na Universidad de Córdoba, fica sob a direção dos frades franciscanos. A gestão da Ordem Franciscana, que se deu entre os anos de 1767 e 1808, foi caracterizada por algumas inovações, com a introdução de autores modernos – Descartes, Newton e Leibnitz – bem como o estudo da física e a criação da faculdade de derecho y Ciencias Sociales.

Em 1783, ocorre a primeira intervenção estatal na Universidade de Córdoba por iniciativa do vice-rei que, sob o argumento da necessidade de modernizar a casa de estudos, define novos estatutos, nomeia seu reitor e fecha os claustros, ou seja, os conselhos das faculdades. Segundo Mignone (1998, p.12), isso alterava os estatutos universitários vigentes desde 1664 e significava uma restrição às prerrogativas universitárias, pois a universidade sempre tivera autonomia para se autogovernar.

O processo de nacionalização da universidade inicia-se no ano de 1854 quando seu financiamento passa à esfera do governo nacional. Entre as mudanças advindas desse processo, estão: o aumento das cátedras, do patrimônio bibliográfico e uma nova constituição da universidade que estabelecia a eleição do reitor pelo claustro – composto pelos doutores, licenciados, mestres, o bispo, o governador e o presidente da nação. Estabelecia, ainda, que os catedráticos seriam designados por meio de concursos. (BUCHBINDER, 2010).

³ O modelo medieval era composto de quatro faculdades. A Faculdade de Artes onde se realizavam os estudos preparatórios para as Faculdades de Direito, Medicina e Teologia.

A superação administrativa do modelo escolástico se inicia em 1863, com a supressão da Faculdade de Teologia e inovações no campo do direito. São, também, criadas as cátedras de ciências exatas e naturais e a Faculdade de Ciências Físico-Matemáticas, com a contratação de professores alemães, que deveriam se incumbir do ensino e da pesquisa nos campos da física, química, mineralogia, botânica, zoologia e astronomia (MIGNONE, 1998, p. 14; BUCHBINDER, 2010, p. 37). Em 1879, a universidade de Córdoba contava com quatro faculdades: Direito e Ciências Sociais, Ciências Físico-Matemáticas, Medicina, Filosofia e Humanidades.

A partir da década de 1880, registram-se, na universidade, embates entre liberais ortodoxos e católicos, reflexo de um processo de secularização da política e da educação na Argentina, quando o Estado se propõe a controlar o sistema de educação nacional. Em Córdoba, a divisão entre liberais e católicos divide a classe política, os professores e os estudantes. Registra-se, nessa época, a defesa de uma tese⁴ que “sustentava a igualdade de direitos civis entre os filhos naturais, adulterinos, incestuosos e sacrílegos.” (BUCHBINDER, 2010, p. 38). Afirmava a liberdade de pensamento, de consciência e defendia que a questão do direito entre os filhos estava na esfera do estritamente civil e da soberania do Estado. Esse episódio, que teve repercussão nacional, é ilustrativo desse contexto – década de 1880 – marcado, ainda segundo o autor, pela promulgação de uma série de leis nacionais na direção da laicização do ensino. Para Buchbinder (2010, p. 40), esse acontecimento e seus desdobramentos indicam que o predomínio da tradição católica mais ortodoxa e intolerante fica abalado no âmbito da universidade.

Neste esforço de contextualização, é importante registrar quem era esse estudante da universidade fundada em 1613. Os alunos da universidade, desde suas origens, eram provenientes de várias cidades, como Tucumán, Salta, Buenos Aires, Corrientes, Santiago do Chile, La Paz e de Córdoba. Todos provenientes de classes abastadas, fossem elites *criollas* ou originários da Península Ibérica, procuravam a universidade em busca de formação moral e intelectual de base

⁴ Tese de autoria de Ramón J. Cárcano torna-se referência em um contexto de recusa da autoridade eclesiástica dentro da universidade. Alguns professores sustentaram que a tese era inaceitável por ser contrária às doutrinas da Igreja e, sendo, a Universidade, uma instituição católica, não poderia aceitar um trabalho contrário aos seus preceitos. Cárcano sustentava que o tema era de natureza exclusivamente civil e que a universidade era uma tribuna livre. (Buchbinder, 2008, p.12).

religiosa. A rotina era rígida, a disciplina rigorosa determinando hábitos, costumes e maneira de vestir e falar (BUCHBINDER, 2010, p. 29). Ali se formavam os clérigos, administradores da burocracia colonial, juristas e membros do poder político, conformando estreita relação entre a burocracia colonial, a elite política urbana e o claustro docente universitário. Considerando as informações que se tem sobre os estudantes que se formavam em Córdoba, é entendimento, desta pesquisadora, que eles se enquadravam no modelo colonial de homem europeu/branco/civilizado/cristão, plenamente conformado ao processo colonizador de racialização instaurado nas Américas.

Embora, no século XVII, a universidade não exigisse “pureza de sangue” aos candidatos para ingresso, nos séculos XVIII e XIX várias medidas foram tomadas para coibir o ingresso à universidade de negros, mulatos, mestiços e indígenas, tais como a exigência ao candidato de demonstrar tanto sua legitimidade quanto a pureza de sangue (BUCHBINDER, 2010, p. 32). No entendimento da pesquisadora, sedimentava-se, dessa forma, o caráter elitista, conservador e excludente da Universidade de Córdoba, que, sob o domínio religioso e o poder das oligarquias rurais, perdurou alguns séculos.

Segundo alguns autores (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008; PORTANTIERO, 1978), as universidades na América Latina, no início do século XX, herdeiras de uma tradição colonial eclesiástica, não conseguiam atender as demandas dos países para alcançar e assegurar seu desenvolvimento na nova ordem social. De modo geral, não consideravam as realidades regionais nem os problemas nacionais em análises e propostas adequadas, restringindo-se aos procedimentos coloniais de leitura e repetição de textos produzidos na Europa. Os profissionais formados não estavam preparados para enfrentar os desafios econômicos, sociais, políticos e educacionais que se apresentavam.

A Universidade de Córdoba enquadrava-se nessa análise, dominada pelas antigas oligarquias “*terratenientes*” e o pensamento conservador da igreja católica. Sua estrutura interna era tradicional e autoritária, os costumes e as práticas acadêmicas marcados por severa obediência religiosa. Os conteúdos das disciplinas eram desatualizados, repetitivos e rotineiros, caracterizados pela ausência das novas teorias e correntes filosóficas mais contemporâneas, como o socialismo. Os métodos de ensino baseados na memorização e erudição, ignorando ou recusando

novos métodos que permitiam uma participação mais ativa dos alunos. As classes, de modo geral, eram vazias, marcadas pelo desinteresse e inassiduidade dos estudantes. As bibliotecas eram desatualizadas. As cátedras eram vitalícias e distribuídas entre determinadas famílias, quase hereditárias, sem se considerar, a rigor, as capacidades intelectuais do indicado. A distribuição de cátedras por apadrinhamentos e favoritismos era alvo de constante crítica por parte dos estudantes. (EL MANIFIESTO LIMINAR, 1918).

Esta análise sobre a situação da Universidad de Córdoba no início de século XX é realizada com base em estudo de documentos e textos, tanto de alunos da própria universidade e intelectuais e políticos envolvidos no Movimento da Reforma quanto de analistas contemporâneos⁵. No entanto, observando as mudanças pelas quais a universidade atravessava desde o século XIX, considera-se necessário relativizar um pouco a situação de atraso descrita. Houve a supressão da Faculdade de Teologia e inovações no campo do direito. Foi introduzido o ensino da matemática – aritmética, álgebra e geometria – e do francês. Foram criadas as cátedras de ciências exatas e naturais e a Faculdade de Ciências Físico-Matemáticas, com a contratação de professores alemães. Iniciaram-se o ensino e a pesquisa nos campos da física, química, mineralogia, botânica, zoologia e astronomia. Tornaram-se acessíveis, obras de Descartes, Newton, Leibniz, Darwin, Rousseau, Condorcet e Condillac.

De toda forma, é nesse cenário de início do século XX que se constitui a Reforma Universitária de Córdoba, marcado por descontentamento e críticas da classe estudantil, denunciando o atraso científico e a administração arcaica da universidade.

4.2 Antecedentes da Reforma

Considerando as primeiras décadas do século XX, é notório que as sociedades latino-americanas viviam processos de forte herança colonial, embora os países já tivessem declarado sua independência política. Como assinala Silva (2013), o fim das colônias não significou o fim da matriz de poder que se estabeleceu com o

⁵ Manifiesto Liminar, La Gaceta Universitaria 1918-1919; deputado socialista Juan Justo in: Buchbinder : 2010; Portantiero, 1978, p. 30.

colonialismo/colonização, mas a sua reconfiguração por meio da colonialidade, ou seja, a herança colonial. As universidades, na região, foram criadas e se mantiveram sob forte domínio colonial europeu e da mais ortodoxa tradição católica. Tal situação é agravada pelas investidas imperialistas dos Estados Unidos em toda a América Latina. No meu entendimento, por mais paradoxal que pareça, e realmente o foi, os movimentos estudantis na América Latina, nas primeiras décadas do século XX, mesmo nesse contexto de dominação eurocêntrica e estadunidense, conseguiram lançar as bases de uma universidade regional, americanista, comprometida com os problemas do continente. Os relatos dos encontros de estudantes de maior referência na região registram posições anticolonialistas, anti-imperialistas, marcados por forte sentimento latino-americanista, como será observado adiante.

O movimento ocorrido em Córdoba, na segunda década do século XX, é reconhecido pelos autores consultados por sua influência em toda a América Latina. Alguns eventos e processos podem ser citados como antecedentes significativos do movimento. Na Argentina, são registrados constantes protestos de estudantes ainda em finais do século XIX. Mais, precisamente, em 1871, na Universidade de Buenos Aires, em clima de insatisfação no Departamento de Jurisprudência (posteriormente, Faculdade de Direito), é formada a Junta Revolucionária pró Reforma Universitária que, segundo Ortiz e Scotti, propôs um plano de ação que contemplava:

provocar las reformas necesarias en la universidad...além de “patrocinar las causas justas de todo estudiante, catedrático o empleado de la Universidad” [...]. socorrer al estudiante indigente [...], fomentar y promover el engrandecimiento de las facultades científicas, como instituciones al servicio de la ciencia” (19-- , p. 16).

Entre 1903 e 1906, ocorreram, na mesma universidade, manifestações estudantis – nas faculdades de direito e de medicina – que tiveram, como eixo comum, a luta contra o complexo sistema de exames a que estavam submetidos os estudantes. A discussão ultrapassa os meios estudantis e torna-se presente nos debates acadêmicos, em que se questionava a adequação desse sistema de exames para qualificar um profissional, alertando que ele mais incentivava o exercício da memória do que a expressão de visão crítica ou investigativa. Registravam-se, também, sérias críticas ao governo oligárquico das faculdades e questionamentos ao nível científico dos ensinamentos. Algumas mudanças foram

⁶ Observe-se a menção ao “empleado de la universidad”, ou seja, o servidor não docente.

alcançadas por meio das reformas de estatutos e planos de estudos, permitindo tanto mudanças administrativas quanto acadêmicas (BUCHBINDER, 2008, p. 50; ORTIZ e SCOTTI, 19--., p. 21).

No Uruguai, também ocorreram várias manifestações estudantis. O país experimentara mudanças em finais do século XIX, como o aumento significativo das exportações agropecuárias, trazendo impactos na economia nacional. Ao mesmo tempo, o aumento da imigração e o surgimento de uma classe média que reivindicava oportunidades educacionais, entre outros fatores, induzem o governo a realizar melhorias educacionais. Em 1849, o Uruguai criou a Universidad de la República que, da mesma forma que em outros países da América Latina, era o caminho necessário para a ascensão social e política. Segundo Vera de Flachs (2006, p. 2), em 1893, os estudantes criaram a *Asociación de Estudiantes de Uruguay*, entendendo ser esta a melhor forma de terem ouvidas suas críticas e reivindicações. Questionavam a forma tradicional de ensino com longas explanações, não havendo espaço para participação dos alunos nem para a discussão de novas teorias, como o marxismo e o socialismo. Em 1903, foi deflagrada uma greve estudantil que teve como motivos centrais: a mudança no sistema de exames, a redução de taxas e a mudança no sistema de eleição de reitores. Chamo atenção para o fato de que, no ano de 1903, são deflagradas as greves estudantis em Montevideo e Buenos Aires, portando as mesmas bandeiras de lutas. Ainda Vera de Flachs (2006, p. 4) registra alguns avanços na universidade uruguaia nessa época: modificações nos planos de estudos, bolsas para estudantes, ampliação das instalações, mudanças nas metodologias de ensino, permitindo maior atuação do estudante e formação de hábitos de pesquisa. No entanto, questões como a representação estudantil e a autonomia, reivindicadas pelos estudantes, não apresentavam fácil solução, especialmente a última, em função da manutenção financeira da universidade.

Entre outros antecedentes significativos ao Movimento de Córdoba, estão os congressos internacionais de estudantes, ocorridos em Montevideo, em 1908; Buenos Aires, em 1910; e Lima, em 1912.

O Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, realizado em Montevideo, entre 26 de janeiro e 8 de fevereiro de 1908, reúne estudantes de vários países da América Latina. Além dos estudantes do Uruguai, recebeu

delegações e representantes da Argentina, Brasil, Chile, Peru, Bolívia e Paraguai. Estudantes de outros países que não puderam participar do evento fizeram-se representar por meio de delegações presentes, e manifestaram seu apoio às decisões da assembleia do congresso por meio de telegramas.

O evento contou com o apoio do governo nacional que, além de financiar suas despesas, forneceu importante suporte político ao evento, entre outras coisas, solicitando, aos diversos consulados, que recomendassem às universidades de seus países o envio de seus representantes.

Os temas discutidos no congresso retratam as questões fundamentais da universidade americana no início do século XX. Foram eles: universidade oficial e universidade livre, sistemas de exames, especializações e generalizações dos estudos preparatórios, estudos livres ou regulamentação obrigatória; e com o objetivo de estabelecer vínculos comuns no continente, discutiu-se a unificação dos programas universitários americanos, a equivalência dos títulos acadêmicos, franquias aos estudantes, bolsas de estudos e de viagem, fundação da Liga de Estudantes Americanos, etc. (VERA de FLACHS, 2006).

Cumprir registrar a proposta de autonomia defendida pelos estudantes. O Congresso Internacional considera a educação como função precípua do Estado e, sob esse princípio, propõe a autonomia universitária total, ampla e absoluta. Nesse sentido, ao Estado, caberia apenas o financiamento das casas de estudo superior, sem nenhuma interferência, seja em sua organização, seja em seu funcionamento.

Outras questões foram discutidas, como os métodos pedagógicos – considerados retrógrados e monótonos –, a implementação da cátedra livre, a eleição dos representantes estudantis pelos próprios estudantes e a necessidade de o Estado formar homens de ciência. Portanto, era necessário ter espaço para a ciência nas universidades.

A extensão universitária aparece em várias discussões. Vera de Flachs (2006, p. 14) registra a posição de estudantes sobre a necessidade da extensão universitária como instrumento de difusão do conhecimento e da cultura. A autora conclui: *“Es que los estudiantes estaban convencidos de la necesidad de que la Universidad cumpliera una función social, vinculada con las clases trabajadoras a través de los inicios de la extensión universitaria.”*

Entre os encaminhamentos finais do congresso, figura a demanda pela representação dos estudantes nos conselhos diretivos das universidades, proposta essa ratificada nos congressos seguintes, em Buenos Aires e Lima,

como una aspiración que es de desearse sea llevada pronto a la práctica, la representación de los estudiantes en los consejos directivos de la enseñanza universitaria, por medio de delegados nombrados directamente por ellos y renovados con la mayor frecuencia posible (PORTANTIERO, 1978, p. 36).

Algumas mudanças significativas foram registradas no Uruguai após o Congreso, como a reforma da lei universitária que contemplou demandas e conclusões dos estudantes votadas no evento, entre elas, a representação estudantil. Essa representação era parcial, pois, mesmo escolhido pelos estudantes, o representante não podia ser estudante, devia ser um egresso da universidade, não professor (PORTANTIERO, 1978, p. 36; VERA de FLACHS, 2006, p.15).

Ainda, segundo os autores citados, o mesmo princípio de representação estudantil foi introduzido no México, em 1910. Nele, o representante no Consejo Directivo é um estudante eleito pelos colegas que, no entanto, tem apenas voz e não voto nas decisões do conselho.

Pelo exposto, verifica-se que havia um clima de descontentamento e anseio por reformas em universidades da América Latina, tanto do ponto de vista político como pedagógico e administrativo. Algumas das propostas estudantis foram atendidas, tanto no âmbito das universidades como em legislações nacionais. A extensão universitária já surge nas propostas estudantis, aprovadas nas assembleias de seus encontros locais e internacionais, marcada por certo tom anticolonialista, direcionada para a difusão do conhecimento e da cultura.

4.3 O Contexto Social e Político

Os movimentos estudantis não podem ser vistos como fenômenos isolados e independentes, não podem ser analisados de forma descontextualizada; devem ser analisados e compreendidos no contexto social, econômico, político e cultural no qual se manifestam. No caso da América Latina, nas primeiras décadas do século XX, tais movimentos estiveram relacionados à questão universitária, de modo geral, retratando a dinâmica interna das instituições de educação superior, suas lutas e

contradições, as questões acadêmicas, as correntes de pensamento, as questões financeiras, as taxas e a assistência estudantil, a autonomia e a participação estudantil, etc. Ao mesmo tempo, tais movimentos estiveram articulados às questões políticas, sociais, econômicas e culturais de seu tempo, seja combatendo ditaduras ao lado de movimentos operários, seja criando ou atuando em partidos políticos, discutindo as relações da universidade com as diferentes forças sociais e políticas, o compromisso da instituição universitária com a população, entre outras.

Nessa perspectiva, o Movimento de Córdoba de 1918 precisa ser contextualizado em uma nova ordem mundial. Uma nova situação social, econômica e política, tanto interna à Argentina quanto internacional. Consolidada a condição de Estado Nacional, com base na aprovação da Constituição de 1853, a Argentina experimenta, nesse período e nas primeiras décadas do século XX, significativo aumento populacional, altas taxas de urbanização, crescimento econômico e um incipiente processo de industrialização que se instalava em um contexto de capitalismo dependente na América Latina (PORTANTIERO, 1978). Diversos autores (SALAZAR BONDY, 1968; MARSISKE, 1999; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008;) registram, como fator de considerável importância para o movimento reformista, a emergência de uma classe média que aumentara em número e participação social, pressionando pelo acesso ao ensino superior, e um proletariado que se formava e se organizava nos centros urbanos, composto por operários assalariados de pequenas empresas nacionais ou de indústrias de capital estrangeiro. Consideram que esses fenômenos são estreitamente interligados ao grande fluxo migratório registrado na Argentina a partir das últimas décadas do século XIX. Um crescente número de imigrantes com ideias socialistas e liberais chegava ao país e começou a estruturar seus sindicatos e organizações. A universidade sempre fora um espaço de privilégios, dirigida pela oligarquia “*terrateniente*” e o clero. A classe média reconhecia, na universidade, oportunidades de ascensão política e social por meio do acesso aos cursos de maior prestígio⁷.

⁷ Para Marsiske (1999, p.46), o crescimento da classe média – entendida como grupos sociais que desenvolvem atividades predominantemente urbanas, como profissionais liberais, burocratas, técnicos, trabalhadores do ensino, diretores e funcionários de estabelecimentos industriais e comerciais – na América Latina foi estimulado por exigências da tecnologia e expansão da educação e das funções do Estado. Na Argentina, cidadãos naturalizados ou filhos de imigrantes se tornaram donos de estabelecimentos comerciais e industriais. Seus filhos reclamavam uma educação profissional nas universidades para se manterem na classe média e para ascenderem aos cargos políticos.

Para Portantiero (1978, p. 28), no entanto, embora a Reforma tenha, certamente, relação com o surgimento da mobilização das classes médias, houve, porém, um componente juvenil e intelectual que ultrapassava muito esse horizonte. *“Como producto ideológico cultural no puede ser vista en relación lineal con los intereses de una clase: recogía otros contenidos y abarcaba otras pasiones.”*

Concordando com a análise de Portantiero, considero necessário avançar um pouco mais a reflexão sobre o papel desempenhado pela classe média no Movimento da Reforma de 1918. Consta que a classe estudantil da universidade era formada, quase exclusivamente, por jovens provenientes das classes mais ricas e famílias mais tradicionais de Córdoba. Foram eles que encabeçaram, em sua maioria, o movimento reformista. Não foi um movimento liderado por estudantes pobres. A Reforma foi feita por uma elite meio burguesa, constituída por estudantes que tinham os nomes de família da chamada aristocracia cordobesa. Existiram, portanto, outras motivações de ordem ideológica, filosófica, intelectual, acadêmica e administrativa que moveram esses estudantes. Essas motivações aparecem no próprio texto do *Manifiesto*, nas declarações de greves e documentos estudantis, tais como, *La Gaceta Universitaria/ Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, publicado no período do Movimento, entre maio de 1918 e setembro de 1919.

Segundo Guillermo Vásquez (2017)⁸, outro fator de influência foram as comemorações do Centenário da Independência da Argentina – *la Revolución Del Mayo de 1810* – celebrado em torno dos anos 1910, que reacende um sentimento nacionalista na população argentina. Para o professor, há uma forte conexão entre os reformistas de 1918 e os princípios da independência argentina do século XIX. Os reformistas dizem *“nosotros tenemos que hacerlo que hicieron nuestros patriotas de la Revolución Del Mayo: combatir el colonialismo del antiguo régimen. Se hablaba del antiguo régimen como se hablaba en El Mayo, se menciona todo tiempo a los grandes patriotas de la Revolución”* (Vásquez, 2017).

Ainda no campo das ideias, ocorrem denúncias por parte de intelectuais e políticos, em todo o continente, do “imperialismo yanqui”, a voracidade com que os Estados Unidos empreendem a expansão de sua influência política e exploração

⁸ Professor da UNC, estudioso da Reforma Universitária, em entrevista concedida à pesquisadora em junho de 2017.

econômica nos países latino-americanos. Como registra Acevedo Tarazona (2011, p. 2), sua primeira manifestação mais explícita data de 1823, a Doutrina Monroe, “América para os americanos” / Pan-americanismo. Segundo o autor, os Estados Unidos reafirmam sua política de intervenção no continente latino-americano, mediante a Doutrina do Destino Manifesto, proclamada por Theodore Roosevelt, em 1904, que era *“una especie de carta blanca para la intervención de los Estados Unidos en América Latina y el Caribe si cualquier nación bajo influencia de la órbita estadounidense dejaba en peligro los derechos o propiedades de sus empresas”*. Vázquez (2017) registra que, nesse contexto, o jovem Deodoro Roca – que seria um dos principais ideólogos da Reforma Universitária – defende sua tese no curso de direito, de forte conteúdo anti-imperialista, analisando a Doutrina Monroe, o Pan-americanismo, a intervenção dos Estados Unidos na América Latina de caráter neocolonial.⁹ Considera que esta tese teve grande repercussão entre os universitários de Córdoba.

Os autores apontam, como outro fato de grande importância, a chegada do radicalismo – Unión Cívica Radical – ao poder, com a eleição de Hipólito Irigoyen, por sufrágio universal, à presidência da Argentina, no ano de 1916. O presidente eleito, democraticamente, trazia, ao país, uma renovação política de abertura e combate ao antigo regime, contra as oligarquias nacionais que governavam o país há décadas. Representava a expectativa da classe média quanto a mudanças nas estruturas econômicas e sociais há tempos almejadas. O novo governo eleito apoiará os estudantes cordobeses em revolta, pois, reconhecia, no movimento, um grande aliado para desestabilizar o poder das antigas oligarquias dominantes, que, juntamente com o clero, tinha, na universidade, um reduto de poder.

Do ponto de vista internacional, alguns acontecimentos tiveram significativa influência na construção do movimento reformista de Córdoba.

A Primeira Guerra Mundial deixa a Europa em profunda convulsão, provocando crises e instabilidade em todo o mundo. Na análise da pesquisadora¹⁰, cai a metanarrativa da Europa como berço civilizatório da humanidade. Cai, em

⁹ Segundo Vázquez (2017), a tese de Deodoro Roca tem enorme atualidade. Trata do imperialismo invisível das dívidas externas. *“La vía del endeudamiento se condicionaba, es decir, que uno podría tener autonomía política, pero si no tenemos autonomía económica o estamos endeudados, no tenemos ningún tipo de autonomía”*.

¹⁰ Baseada em Taborda (1918); Mariategui (2004); Portantiero (1978); em diálogo com autores decoloniais, como Lander (2005) e Quijano (2005).

desconfiança, a matriz mundial de dominação colonial, que estabelece a sociedade europeia moderna como um modelo de desenvolvimento que todas as sociedades deveriam seguir, como padrão de referência superior, único e universal para toda a humanidade. A colonização que a América Latina sofreu, baseada na construção eurocêntrica que estabelece o europeu como superior, é desmistificada. A cultura difundida no continente, o legado epistemológico de inferioridade dos povos conquistados como populações primitivas e arcaicas, em que imperava a selvageria, a ignorância, a barbárie, a superstição, em contraponto às sociedades modernas europeias, em que reinava a civilidade, o estado de direito, a racionalidade, as ciências e as artes, cai em descrédito. Começa a desconstrução da ideia hegemônica da Europa como portadora universal da razão, da civilização e do progresso. A sangrenta Primeira Guerra Mundial mostra uma Europa como espelho de barbárie e de decadência. Para Ponce, um dos líderes do movimento reformista, a guerra foi a grande “liberatriz”:

*“Gracias a ella, tuvimos desde muy temprano la desconfianza del pasado.”
 “...todo el horror de la mentira inicua: nada de guerra por el derecho, nada de guerra por la justicia. Mercaderes de un lado, mercaderes del otro: hierro y carbón, hulla y petróleo. Nadie podrá contar jamás la indignación y el asco de nuestros corazones (1927, apud Portantiero, 1978, p. 367).*

Segundo Taborda, outro líder do movimento:

“Europa há fracassado. Ya no há que guiar al mundo. América que conoce su proceso evolutivo y así también las causas de su derrota... Es urgente hacer de modo que la manía furiosa de europeización que nos domina, no nos impida ser originales, esto es, americanos, por la creación de instituciones civiles y políticas que guarden relación con nuestra idiosincrasia.... Cien años hace que nos dijimos libres; comencemos a serlo! Seamos americanos. Seamos americanos por la obra y por la idea.” (1918, apud Portantiero, 1978, p. 312).

Quebra-se o ideal cosmopolita e reacendem as preocupações com as questões nacionais. As elites intelectuais argentinas, como em toda a região, afinadas com os movimentos literários, políticos e culturais europeus perdem seu referencial e os jovens, em especial, passam a buscar inspiração na cultura regional. Para Mariátegui (2004, p. 85), as esperanças messiânicas, os sentimentos revolucionários, típicos do pós-guerra repercutiam na juventude universitária da América Latina. “A concepção vaga e urgente de que o mundo entrava em um novo

ciclo, despertava nos jovens a ambição de cumprir uma função heroica e de realizar uma obra histórica.”

Nessa perspectiva regional, deve ser vista a Revolução Mexicana, de 1910, que apresenta a necessidade de uma consciência nacionalista, anticosmopolita. Para Paula, a Revolução Mexicana, da mesma forma que a Revolução Cubana, estabelece:

os contornos de uma variada gama de reivindicações e lutas sociais que, tendo se iniciado a partir da centralidade da luta pela terra, avançou para incorporar questões sociais mais amplas como estão sintetizadas na Constituição Mexicana de 1917, primeiro texto constitucional do mundo a, efetivamente, incorporar direitos sociais (2013, p. 15).

Ainda segundo o autor, a Revolução Mexicana, fortemente apoiada nas massas populares, teve considerável impacto na cultura e inspirou outros movimentos na América Latina.

Pelo exposto, pode-se considerar que a guerra na Europa apresenta a crise de um modelo civilizatório, de uma cultura hegemônica, e a revolução no México é o exemplo para a América Latina da valorização da cultura latino-americana, a ideia de um renascimento cultural do continente.

Portantiero (1978, p. 69) assinala que, um século antes, os povos do continente haviam experimentado as guerras internas para libertação do domínio espanhol – e, também, do português –, considerada, por muitos, como vitória anticolonialista, uma revolução americana. Surge o ideal bolivariano de uma confederação dos povos latino-americanos. Aspiração de cunho continental, Simon Bolívar propunha uma estrutura sociopolítica unificada, a convivência e coexistência solidária e atuante entre os povos recém-emancipados. O sonho não pôde se realizar, as nações se viram consumidas em lutas internas da pós-emancipação colonial, por vezes, em disputas por fronteiras e, de modo geral, incomunicáveis. Mantinham relações com as metrópoles estrangeiras que perpetuavam a situação de exploração neocolonial.

O movimento pela reforma universitária de 1918 posiciona-se contra toda forma de dependência, de colonialismo e submissão, conclamando todos ao sentimento americanista. Os reformistas são, assim, considerados herdeiros do ideal bolivariano. Defendem aquilo que consagrou a chamada originalidade latino-americana da Reforma: encontrar soluções locais para a crise. Alinham-se com as

ideias dos representantes da “*geración del 900*”¹¹ – composta por artistas e escritores de diversos países da América Latina –, que se identificaram no propósito de dar forma à ideia da pátria latino-americana: a pátria grande. A Europa havia fracassado do ponto de vista ético, para os estudantes reformistas, era a hora de consolidar uma cultura americana. Era o nascimento de uma nova civilização que deveria se configurar em um novo continente. É o que ficou conhecido como a hora americana. Para Vásquez (2017), “*esse americanismo va a ser el mecanismo esencial que va a llevar todo el movimiento reformista siempre. Si hay una cartilla esencial es el americanismo.*” O americanismo propagado pelos reformistas é a expressão de identidade, de afirmação dos povos latino-americanos e sua emancipação diante da submissão aos interesses econômicos e domínio cultural eurocêntrico e estadunidense.

Que seja Deodoro Roca, uma das principais figuras do Movimento de Córdoba a falar sobre o significado de americanismo:

Andamos entonces por la tierra de América, sin vivir en ella. Las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas, a interesarse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de literaturas exóticas, a medir su propio dolor, a suprimir los obstáculos que se oponen a la expansión de la vida en esta tierra (ROCA, 2017, p. 30).

Em sua luta contra o colonialismo europeu e o imperialismo estadunidense, e, precedendo a reflexões do movimento decolonial, Deodoro Roca orienta, em seu discurso de encerramento do *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, em Córdoba, em julho de 1918: *Esto no significa, por cierto, que nos cerremos a la sugestión de la cultura que nos viene de otros continentes. Significa sólo que debemos abrirnos a la comprensión de lo nuestro (ROCA, 2017)*

Outra influência sobre o Movimento de Córdoba, apontada pelos autores consultados, é a Revolução Russa que eclode em 1917 – em pleno caos e desorientação da civilização ocidental –, trazendo a promessa de que as classes trabalhadoras poderiam, em um curto espaço de tempo, implementar as mudanças para a criação de uma verdadeira sociedade igualitária, em uma primeira tentativa de construção de um Estado e uma sociedade socialistas. Buchbinder (2008, p. 124)

¹¹*Geración del 900*, segundo Portantiero (1978, p. 70), eram argentinos, peruanos, cubanos, mexicanos, centro-americanos, colombianos, “escritores ibero-americanos del 900”, como os denominou Manuel Ugarte, segundo o qual, “*Al instalarnos em Madrid (punto de partida) y Paris (ambiente espiritual) descubrimos dos verdades. Primero, que nuestra producción se enlazaba dentro de una sola literatura. Segundo que, individualmente pertenecíamos a una nacionalidad única, considerando a Iberoamérica.*”

assinala que a Revolução Russa teve profundo impacto na esquerda Argentina, cujas classes política e operária se dividiam entre as fileiras socialistas e anarquistas. Em janeiro de 1918, foi criado o partido comunista, originalmente com o nome de Partido Internacional Socialista que, segundo Portantiero (1978, p. 41) e AcevedoTarazona (2011, p. 4), apoiou o movimento dos estudantes.

Vera de Flachs (2006, p.8) registra que, no início de século XX, três correntes filosóficas circulavam em Córdoba. O positivismo liberal, representado pela classe política que estava à frente do governo argentino; a católica, liderada por representantes da antiga tradição universitária e católica; e *“una tercera, que contaba con influencias del pensamiento europeo, como el socialismo, y con pocos adeptos entre los que se encontraba algún docente universitario como E. Martínez Paz o un pensador como Saúl Taborda”*¹².

Em análise do movimento reformista, Mariátegui (2004, p.86) considera a influência da corrente wilsoniana¹³, nos anos 1918/1919, democrática, pacifista e liberal, muito presente entre a juventude latino-americana nesse período.

Há que se registrar, também, a influência no Movimento da Reforma da corrente de ideias denominada *“espíritu nuevo”*, ou nova geração, que teve forte influência do idealismo novecentista em oposição ao positivismo do século XIX. A ideia de uma nova geração aliada à ideia de juventude era muito importante para os reformistas, por eles, considerada como quem poderia proporcionar e provocar as mudanças.

Há que se considerar, ainda, a reconhecida influência de intelectuais, artistas e pensadores de toda a América Latina, em especial Rubén Dario, José Enrique Rodó, José Martí, Manuel González Prada, além da chamada geração do 900: Alfredo Palácios, José Ingenieros, Alejandro Korn, Manuel Ugarte, José Vasconcelos, Manuel Gómez Carrillo e outros. (PORTANTIERO, 1978; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008; BUCHBINDER, 2008).

¹² E. Martínez Paz foi o candidato a reitor apoiado pelos estudantes, nas eleições de 15 de junho de 1918, e Saúl Táborda foi um dos ideólogos da Reforma.

¹³ Trata-se do idealismo wilsoniano pelo qual Woodrow Wilson elaborou 14 pontos para, sob o liberalismo, atingir a paz mundial nas relações internacionais.

4.4 O Movimento da Reforma

Para Darci Ribeiro (1975), a principal força renovadora da Universidade latino-americana foi a Reforma iniciada em Córdoba, em 1918, em um esforço dos corpos universitários, especialmente, os estudantes, para transformar as bases da vida acadêmica, superando seus conteúdos mais arcaicos. O autor situa a Reforma no contexto social latino-americano, considerando que as elites intelectuais do continente “começaram a ter consciência do caráter auto-perpetuador de seu atraso em relação a outras nações e das responsabilidades sociais da universidade, a reclamar um grau de modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante quanto à sociedade.” (1975, p. 22).

Buchbinder (2010, p. 99) registra que a elite administrativa de Córdoba era formada de doutores saídos da universidade, e isso lhes dava coesão e reforçava seu caráter de superioridade com relação à população, em geral. O autor considera que o crescimento demográfico registrado na província, entre fins do século XIX e início do século XX, como produto das imigrações, cria pressões pela democratização e ampliação da elite, situando a universidade no centro dos debates. A maior resistência às mudanças nos estatutos universitários, solicitadas pelos estudantes, originava das poderosas academias¹⁴, dirigentes das faculdades, compostas por membros vitalícios, pertencentes a um grupo restrito de famílias tradicionais que, entre outras atribuições, definia o provimento de cátedras. E isso acontecia beneficiando sempre o mesmo grupo de famílias no ensino e na administração da universidade.

Gentili faz uma análise na perspectiva colonial da questão docente na Universidad de Córdoba:

La crítica al ejercicio oligárquico de la docencia suponía una crítica implacable y contundente a un modelo de sociedad oligárquica sobre el que

¹⁴As academias eram órgãos integrados por membros vitalícios, nomeados pelo poder executivo provincial. Eram responsáveis pelo governo das instituições universitárias: nomeavam reitor e os decanos das faculdades, definiam as listas para designação de professores titulares, nomeavam os professores suplentes, aprovavam ou recusavam programas de cursos de professores e os planos de estudo de carreiras, e fixavam normas para ingresso nas faculdades. Eram muito criticadas pelos estudantes, seja pela natureza vitalícia do cargo, seja pelos estatutos que limitavam a presença de docentes em sua composição, seja pelo autoritarismo que caracterizava sua atuação e pela nomeação de professores feita, de modo geral, entre os membros das famílias dos acadêmicos ou amigos. (Buchbinder, 2008, p. 33 e 76; La Gaceta Universitaria 1918-1919; memorial *El Comité Pro Reforma Universitaria ante el Ministro de Instrucción Pública y Consejo Superior de la Universidad*. In: *Portantiero, 1978, p. 140*).

se instituía el régimen de dominación y segregación vigente. La colonialidad del saber y la colonialidad del poder se articulaban casi de forma dialéctica. El movimiento reformista suponía que la destitución de las bases de sustentación de esa pedagogía oligárquica... era una condición impostergable para la derrota de toda forma de tiranía y opresión.” (2008, p. 48).

Considerados os antecedentes e o contexto social analisados nos tópicos anteriores, alguns fatos podem ser relacionados, cronologicamente, como desencadeadores e integrantes do Movimento da Reforma de Córdoba. Já no ano de 1917 são registrados novos e vigorosos protestos estudantis. No entanto, o episódio que desencadeou as reações mais duras por parte dos estudantes foi a supressão do internato no Hospital de Clínicas, onde os alunos do curso de medicina faziam prática e onde os alunos de poucas posses, oriundos de outros municípios no interior da província, tinham residência e alimentação. Isso ocorreu em dezembro de 1917 e a Academia da Faculdade de Medicina alegou razões de ordem econômica e de moralidade. Os estudantes tiveram recusados seus pedidos de liberação do Hospital de Clínicas, para realização de práticas, e então, enviaram um memorial ao Ministro de Justiça e Instrução Pública criticando, severamente, a administração da faculdade e o seu desconhecimento da importância de um hospital para realização de atividades práticas na formação de médicos. Para Buchbinder, o protesto dos estudantes articula objeções de caráter científico com críticas à gestão da universidade.

Denunciaban el carácter vitalicio de los miembros de las academias y las irregularidades en la provisión de los cargos docentes y administrativos. Cuestionaban los mecanismos de designación de los profesores acusando a la Academia de nepotismo y de no considerar ni a adscriptos ni a profesores suplentes. (2010, p. 93).

Os administradores da faculdade ignoraram as reivindicações dos estudantes, o que ocasionou passeatas ruidosas nas ruas de Córdoba. Em março de 1918, criou-se o Comitê Pró-Reforma, com representantes de cada faculdade. O movimento se fortalece e aprofunda em suas reivindicações. O Comitê convoca a greve geral, fazendo severas críticas à universidade e aos seus dirigentes.

Hemos llegado a lo que no queríamos, a la huelga general, ya que considerábamos como una realidad indiscutible la necesidad imperativa del progreso oportuno y eficaz en la casa de estudios; progreso que nos hiciera posible el vivir a la altura de nuestra propia época, a la que tenemos un derecho sagrado. (PORTANTIERO, 1978, p. 33).

Outro manifesto dos estudantes é divulgado, reforçando o chamado à greve geral e argumentando que esgotaram todos os recursos pacíficos e conciliatórios

para se obter a reforma necessária, e que os esforços estudantis esbarraram sempre com a intransigência deliberada dos dirigentes, que ignoraram todas as solicitações encaminhadas pelos diferentes centros estudantis das faculdades.

O Conselho Superior da universidade decide, em 20 de março, não acatar nenhuma solicitação dos estudantes enquanto não se restabelecesse a ordem e a disciplina. Confirma, ademais, que as aulas seriam iniciadas em 1 de abril, mantendo intacto o princípio da autoridade das academias. Portantiero (1978, p. 34) considera que essa atitude dos dirigentes da universidade parece adequar-se à convicção de que estava diante de um movimento encabeçado por alguns poucos estudantes agitadores.

No entanto, a disputa de autoridade se radicaliza. Um dia antes do início das aulas, os estudantes fazem um ato público e reafirmam a greve geral. A prova da força do movimento estudantil ocorreu no dia estabelecido pelo Conselho Superior para início das aulas. Os alunos da universidade não compareceram às aulas, atendendo, assim, à convocação do Comitê dos estudantes e não ao Conselho Superior que fecha a universidade, enviando mensagem ao presidente, informando os fatos e justificando as medidas aplicadas. Os estudantes, por sua vez, também se dirigem ao presidente da Nação, solicitando a intervenção na casa de estudos cordobesa e, ao Parlamento, solicitam que seja estudado um novo regime universitário para todo o país.

O governo nacional, prontamente, atende à solicitação dos estudantes. Como se disse anteriormente, era um governo que apresentava propostas de mudanças e tinha, no clero e nas antigas oligarquias, resistências às suas propostas. A Universidade de Córdoba, dominada por ambos, significava um reduto de oposição. Em 11 de abril, é nomeado, como interventor, o Procurador Geral da Nação, José Carlos Matienzo, com o objetivo de estudar os motivos e fatos que desencadearam a situação de crise na universidade e adotar medidas para reparar as causas e normalizar o seu funcionamento.

O movimento reformista transcende a cidade de Córdoba, obtendo apoio dos estudantes de outras casas de ensino superior e, em 11 de abril de 1918, funda-se a *Federación Universitaria Argentina /FUA*, com participação de estudantes de Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Santa Fé e Tucumã. O clima de intensa comoção entre os estudantes, à época, pode ser ilustrado com a fala de um dos líderes da

Reforma de Córdoba, Enrique Barros, em uma assembleia de adesão ao movimento, realizada em Buenos Aires. Diz ele:

No os extrañéis vosotros de mis palabras, vengo de la hoguera y con el calor de ella. ...Ya he tenido oportunidad en una asamblea pública y en el calor de la lucha, de comparar a la Universidad de Córdoba con la Bastilla francesa de 1789... En efecto, la Bastilla francesa, con su vetusta mole, representaba la tiranía política de los Luises de Francia y la Universidad de Córdoba, con sus costumbres coloniales, con sus claustros oscuros ... representa el predominio y la tiranía que el pasado quiere ejercer sobre el presente. (HERAS BONETTO, 2009, p. 23).

O interventor confirma algumas irregularidades denunciadas pelos estudantes e estabelece novos procedimentos, sanciona novo estatuto, segundo o qual os professores iriam eleger seus representantes: decanos, vice-decanos e conselhos diretivos. Os alunos, no entanto, ficaram fora do processo de eleição estabelecido no novo estatuto. Em clima de grande expectativa dos estudantes, convoca-se a eleição do novo reitor. Em 15 de junho, o processo de eleição se inicia no *Salón de Grados*, com as galerias tomadas por estudantes e professores. São três candidatos: Antonio Nores e Alejandro Centeno – conservadores – e Enrique Martínez Paz, candidato apoiado pelos estudantes reformistas. Por manobra da ultraconservadora Corda Frates¹⁵, um candidato se retira e o conservador Antonio Nores (membro da Corda Frates) é eleito. Dessa forma, os setores que dominavam a universidade antes da intervenção voltariam ao poder, elegendo o reitor que atendia aos interesses mais conservadores.

Os estudantes, surpreendidos com o resultado das eleições, vendo ruir a esperança e os esforços de renovação na universidade em um processo, por eles iniciado, reagem violentamente e interrompem a assembleia. Arrancam cortinas, quebram vidros, retiram quadros de ex-reitores das paredes. E impedem os procedimentos finais da eleição, ou seja, não permitem a leitura da ata e o cumprimento das disposições finais da eleição do reitor, previsto no novo estatuto. A assembleia dos estudantes da Universidad de Córdoba decreta greve geral a partir

¹⁵ Corda Frates era uma entidade jesuítica, clerical, tradicionalista, uma agrupação formada por um pequeno círculo de notáveis doutores, personagens proeminentes, vinculados aos núcleos mais seletos da sociedade cordobesa. Não era um partido político, não era um clube. Era uma irmandade de cavalheiros católicos – universitários, políticos, funcionários, legisladores, ex-legisladores, de diversos partidos políticos – unidos por laços de amizade ou parentesco. Dominavam a direção da Universidad de Córdoba e interferiam em toda a gestão municipal e assuntos de interesse maior, militando em todas as esferas do poder (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, Ano 1, nº 9; Ano 1, nº 12; PORTANTIERO, 1978, p.39; BUCHBINDER, 2008, p. 104; ACEVEDO TARAZONA, 2011, p.5).

dessa data. Tais fatos são descritos pelos autores citados e constariam do *Manifiesto Liminar*, publicado pela *Gaceta Universitaria* poucos dias depois (Ano 1, Nº 10, de 21 de junho de 1918).

Os jovens saem em passeatas pelas ruas de Córdoba. Pedem e recebem apoio dos estudantes das outras universidades argentinas. O movimento recebe apoio de grande parte da população, de segmentos da classe média que aspirava ingressar na universidade e das classes operárias, por meio de seus sindicatos. A classe obreira se fortalecera muito nos últimos anos, sendo o ano de 1917 marcado por inúmeras greves em Córdoba.¹⁶ Tê-la como aliada era sumamente importante para os jovens rebeldes. As ideias socialistas influenciavam os universitários e os operários, sendo imediato o apoio do Partido Socialista da Argentina. Receberam, também, o apoio do partido comunista argentino – denominado Partido Socialista Internacional (ACEVEDO TARAZONA, 2011, p. 4). Os estudantes líderes da Reforma estabelecem, com a *Federación Obrera de Córdoba*, os primeiros laços de solidariedade e apoio entre as classes estudantil e operária. O Movimento recebe, ainda, importante apoio de figuras de destaque no meio acadêmico e político, de socialistas, liberais e anticlericais, como José Ingenieros, Telêmaco Susini, Alejandro Korn, Manuel Ugarte, Leopoldo Ugonés e três deputados socialistas, Alfredo Palacios, Juan Justo e Mario Bravo. (PORTANTIERO, 1978; BUCHBINDER, 2008; 2010).

Em 21 de junho, publica-se, na *Gaceta Universitaria*, o documento fundacional da Reforma, o *Manifiesto Liminar*, que será o ideário do movimento reformista de Córdoba e uma referência para os movimentos estudantis na América Latina, desde então. A situação de greve estudantil se mantém, liderada pela *Federación Universitaria de Córdoba*, as passeatas e as manifestações ocorrem em toda a cidade. Os estudantes solicitam, ao presidente da Nação, nova intervenção na universidade.

O *Consejo Superior de la Universidad* reúne-se em 11 de julho para tratar a situação da universidade, decidindo fechá-la por tempo indeterminado; suspende os exames complementares e o início das aulas.

¹⁶ Segundo Tarazona (2011, p.3), em 1917, o *Departamento Nacional del Trabajo* registrou 138 greves, mobilizando um total de 136.002 pessoas.

Em clima de grande agitação, não apenas em Córdoba, mas no meio estudantil argentino, realizou-se, em 21 de julho de 1918, o *Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios*¹⁷, convocado pela FUA, reunindo representantes de todas as universidades argentinas. Nesse evento, são aprovados um *Proyecto de Ley Universitaria* e um *Proyecto de Bases Estatutarias*. Esses documentos apresentam as propostas dos estudantes universitários, não apenas de Córdoba, mas dos estudantes argentinos, e são reflexo das críticas e dos desejos de modernização das universidades, conforme será analisado mais à frente.

Entre as propostas sancionadas pelo congresso, está a supressão de toda fórmula estabelecida de juramento. Considerando que os juramentos dos formandos na universidade eram prestados, obrigatoriamente, sobre os evangelhos, eu considero a proposta dos estudantes, de cunho laico, de grande importância no contexto do Movimento, pois derruba uma prática clerical presente há trezentos anos na universidade.

A extensão universitária é uma demanda do movimento estudantil à universidade. Para o professor Diego Tatián¹⁸, em entrevista concedida em 27/6/2018, constitui “*la dimensión social de la universidad, del compromiso social de la universidad.*” A partir do congresso, a questão da extensão passa a fazer parte explícita dos textos que compõem o conjunto dos documentos que constituem a Reforma. A natureza dessa extensão que se propunha será ainda abordada neste capítulo.

O Congresso recomenda às universidades do país e às federações de estudantes que:

avoquen al estudio, conjuntamente, a objeto de implantar extensión universitaria, con carácter oficial;...recomienda asimismo, a todos los egresados y alumnos de universidad, que actúen en centros no universitarios, la organización de cursos de extensión universitaria (LA GACETA UNIVERSITARIA, Año 1, Nº 12, p. 156).

O congresso aprova a criação da Universidad Nacional del Litoral e a nacionalização da Universidad de Tucumán, a criação da *Casa de los Estudiantes*

¹⁷ As informações sobre o *Congreso* foram retiradas do livro *La Gaceta Universitaria 1918- 1919*, Ano I, Nº12, de 12 de agosto de 1918 e outras fontes.

¹⁸ Diego Tatián, professor da UNC, Decano da Facultad de Filosofía y Humanidades, 2012/2017, especialista na Reforma de Córdoba.

sob controle de cada Federação Universitária local e a assistência à saúde do estudante.

É aprovada uma moção, no entendimento da pesquisadora, de caráter anticolonial. Argumenta que os acontecimentos de ordem internacional assinalam o momento de que *“nos desvinculemos de los grandes problemas europeos para dedicarnos preferentemente a afrontar y resolver los de índole exclusivamente americanas”*. Recomenda a utilização de técnicas que permitam o desaparecimento das diferenças de níveis entre as regiões do país e das distintas regiões americanas. (LA GACETA UNIVERSITARIA, Ano 1, Nº 12, p. 157).

Encerrado o congresso que, segundo Portantiero (1978, p. 47), foi de tom mais conciliador que combativo, a agitação retoma as ruas de Córdoba, coordenada pelos estudantes. Em agosto, o reitor eleito, após fracassadas tentativas de apoio junto ao governo nacional, comunica sua renúncia, acompanhado por acadêmicos, professores e autoridades administrativas.

Foi criado o *Comité Pró-Córdoba Libre* – composto por dirigentes reformistas, profissionais e operários –, que convoca uma assembleia pública, à qual, segundo Bonetto (2009, p. 33) assistiram 20.000 pessoas, entre estudantes, operários, membros da classe média, intelectuais e políticos. Considero que isso representa uma força significativa do movimento, confirmando que este não era ação de um pequeno número de alunos agitadores. Havia assumido contornos bem mais amplos.

O presidente Yrigoyen nomeia, como novo interventor, José Santos Salinas, o Ministro de Justiça e Instrução Pública. Mas, os estudantes têm pressa. Portantiero (1978, p. 53) e Buchbinder (2008, p. 113) registram que ante a demora da chegada do novo interventor, em 9 de setembro, um grupo de pouco mais de 80 estudantes tomou a universidade, pela manhã, disposto a assumir a sua direção até a chegada da autoridade. A Federação Universitária de Córdoba/ FUC designou três alunos decanos das faculdades de direito, medicina e engenharia, respectivamente, Horacio Valdés, Enrique Barros e Ismael Bordabehere para assumir a direção da universidade. Essa junta toma algumas medidas administrativas, entre elas, a nomeação de professores interinos e de conselheiros e, ao mesmo tempo, decreta a suspensão da greve e a retomada das aulas. No mesmo dia, forças policiais retomaram a universidade e levaram os estudantes presos, liberando-os mais tarde.

Na avaliação de ambos os autores, a ação dos estudantes teve os resultados esperados, pois, dois dias depois, chega à cidade o novo interventor. Ele é recebido pelos alunos, que solenemente lhe entregam a universidade e prometem seu apoio.

Para Buchbinder (2010, p. 94), o fracasso da eleição do reitor, realizada segundo as normas propostas pelo primeiro interventor, baseada em votos apenas de docentes, legitima a luta dos estudantes pelo cogoverno da universidade que consistia na participação de estudantes, professores e diplomados, em partes iguais. Assim, a expectativa na efetivação das mudanças passa a centrar-se no corpo estudantil.

Em 5 de outubro, o ministro Salinas apresenta as modificações no estatuto da universidade. Para vários analistas da Reforma Universitária do 18, entre as mudanças mais significativas, estavam a participação estudantil na gestão da universidade e docência livre. O artigo 38 do estatuto aprovado estabelece: “*Los consejos directivos nombrarán sus miembros a propuesta de una asamblea compuesta por todos los profesores titulares, igual número de suplentes e igual número de estudiantes.*” (PORTANTIERO, 1978, p. 54). O processo é finalizado com a eleição de um reitor considerado progressista, apoiado pelos reformistas, que permanece no cargo até o ano de 1921.

Na análise de Portantiero,

Nació así la primera universidad nueva de América; ... Tras una lucha de varios meses el radicalismo yrigoyenista, apoyado en el liberalismo de las clases medias, en el sindicalismo y en los partidos de izquierda, sancionaba en el reducto del clericalismo, el triunfo de una kulturkampf teñida, además, por reclamos de americanismo anticosmopolita y de solidarismo social (1978, p. 54).

O Movimento de Reforma Universitária, iniciado pelos estudantes, foi, então, considerado vitorioso. A história, no entanto, mostraria que não seria fácil manter as conquistas conseguidas.

A partir da leitura e análise de autores citados (em especial, PORTANTIERO, 1978; MARIATEGUI, 2004; BUCHBINDER, 2008; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008), analiso o Movimento dos estudantes. Considero que as manifestações estudantis realizadas em Córdoba têm impacto nacional. O presidente nomeia dois interventores a pedido dos estudantes, figuras de destacadas posições no governo: o primeiro, o Procurador Geral da Nação, e o segundo, o Ministro de Justiça e

Instrução Pública. Verifico que as denúncias iniciais dos estudantes eram de duas ordens: uma, sobre o atraso científico da universidade, e outra, relativa ao caráter arcaico e elitista da administração universitária. Percebo que, no decorrer do processo, as propostas foram se estruturando e se tornando mais claras: a eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica, o cogoverno – exercido por estudantes, professores e diplomados –, a renovação do professorado e sua admissão efetivada por meio de concursos, a assistência livre às aulas, a docência livre, a autonomia universitária, a gratuidade do ensino, a renovação dos métodos de ensino e dos planos de estudo, a assistência financeira aos estudantes necessitados, e a extensão universitária. Dois princípios caracterizam solidamente o movimento: o compromisso social da universidade com as populações menos favorecidas e o sentimento de unidade latino-americana.

Observo que, de um movimento inicialmente motivado por questões acadêmicas, pedagógicas e administrativas na Universidad Nacional de Córdoba, a Reforma Universitária de 1918 expande suas críticas e suas propostas políticas em direção a uma reforma social. Seus princípios ideológicos esboçados, inicialmente, de forma ainda vaga, vão se estruturando durante o desenrolar da rebelião dos estudantes. Sua ideologia foi se construindo dentro do movimento estudantil reformista, nos confrontos com a polícia, com o exército, com as forças clericais e tradicionalistas de Córdoba; em suas vitórias e retrocessos, em interlocução com intelectuais e políticos progressistas, em solidariedade com as classes trabalhadoras, e se expande por toda a América Latina¹⁹.

Na análise de Mariátegui:

“A ideologia do movimento estudantil carecia, no início, de homogeneidade e autonomia... Somente através da colaboração, cada vez mais íntima, com os sindicatos operários, experientes no combate contra as forças conservadoras e a crítica concreta aos princípios e interesses em que se apoia a ordem estabelecida, podiam alcançar as vanguardas universitárias uma orientação ideológica definida” (2004, p. 86).

¹⁹Estudantes que encabeçaram o movimento reformista: Enrique Barros, Gabriel del Mazo, Julio González, Gumersindo Sayago, Ernesto Garzón, Horacio Valdés, Emilio Biagosch, Ismael Bordabehere, Sérgio Bagu, Héctor Alberdi, Carlos Cossio, os irmãos Arturo, Alfredo e Jorge Orgaz, Ceferino Garzón e outros. Tiveram, como inspiração e orientação ideológica, alguns professores e intelectuais contemporâneos: Sául Taborda, Jose Ingenieros, Deodoro Roca, Alfredo Palacios, Alejandro Korn.

4.5 El Manifiesto Liminar – uma análise

Em 21 de junho de 1918, os estudantes publicam no jornal da entidade La Gaceta Universitaria, o “*Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba: La juventud argentina de Córdoba – A los hombres libres de Sud América*”, que se tornou conhecido como *Manifiesto Liminar*.

O documento, lido pelo seu redator, Deodoro Roca, seis dias após os eventos que marcaram o insucesso na eleição do reitor da Universidad de Córdoba, retrata o ambiente tenso e revolucionário no qual vivia a cidade. De redação clara e contundente, idealista, linguagem rebelde e ousada, propõe a democracia dentro e fora da universidade, conclama a juventude americana à luta pela liberdade. Reflete as críticas e os anseios dos estudantes cordobeses durante os meses em que se estruturava o Movimento da Reforma.

4.5.1 Sentimento americanista

O documento é carregado de forte apelo latino-americanista, desde sua dedicatória aos homens livres da América do Sul. Nele, está presente a ideia “da pátria grande”, da “hora americana”, da solidariedade continental. Revela a consciência de que os problemas no continente são os mesmos nos diversos países, e a mudança necessária que se daria por meio da revolução e do emergente nascimento da nova civilização. Convida os homens livres americanos a colaborar em uma única luta pela liberdade no continente. Incita os jovens a promover em seus países a luta pela liberdade que se inicia em Córdoba. Ilustram essa análise, os seguintes trechos pinçados do *Manifiesto Liminar* (1918)

Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten-, estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. [...]. O sacrificio é o nosso melhor estímulo; a redenção espiritual das juventudes americanas nossa única recompensa, pois sabemos que nossas verdades o são - e dolorosas - de todo continente. [...]. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. [...] La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que se inicia. (MANIFIESTO...,2008, p. 143-144).

4.5.2 Crítica à universidade

As críticas à universidade são severas e profundas. É considerada uma instituição que, em pleno século XX, mantinha os povos atrelados a uma antiga dominação monárquica e monástica, jesuítica e clerical. Dominada pela religião católica e por interesses corporativos, representados por uma oligarquia de professores que comandavam a administração da universidade e a designação de cátedras, em benefício próprio. Os professores são considerados ignorantes, medíocres e autoritários. Condena a relação interna de poder entre governantes e governados e o sistema autoritário de gestão universitária, comparando-os a um regime militar. Registra a relação entre universidade e sociedade, considerando ambas decadentes e imóveis. Diz o *Manifiesto*:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún - el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. [...] No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. [...] Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros transtornos. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

4.5.3 Críticas aos métodos docentes e à autoridade:

La juventud universitaria de Córdoba... Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143)

Esse trecho do *Manifiesto* resume com vigor um dos eixos centrais do documento. A Federação Universitária de Córdoba se ergue para lutar contra o regime administrativo da universidade, contra as práticas autoritárias e contra os métodos de ensino. Com traço de ironia, diz que o regime universitário está fundado sobre uma espécie de direito divino dos professores. Esse direito dos professores se mantém intocado e inquestionado, cria a si mesmo, nele nasce e nele morre. Vinculada a essa ideia, está o conceito de autoridade imperante na universidade, caracterizada pelos alunos como tirânica e obcecada. Uma autoridade administrativa soberana e soberba que via, em cada solicitação do estudante, um agravo e, em

cada pensamento, uma semente de rebelião. O *Manifiesto* considera a educação um ato de amor, e assim, toda autoridade deve ser exercida por meio da sugestão e do amor.

Nuestro régimen universitario - aún el más reciente - es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia.

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas. [...]. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. [...] Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

A proposta de uma universidade como uma república universitária, onde primasse a liberdade e a democracia, com a eleição para todos os cargos, com participação paritária de estudantes, professores e egressos é registrada no *Manifiesto*, vinculada a um ideal de mestre: *En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitária los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.* (MANIFIESTO..., 2008, p. 144).

A crítica aos conteúdos e métodos docentes é rigorosa. Os estudantes denunciam o estudo dogmático e repetitivo de textos antigos, a ausência da ciência tanto no conteúdo quanto nos métodos de ensino. Denunciam a hostilidade na instituição para com professores que se propunham à inovação acadêmica e os pactos entre administradores para manter imutável a ordem estabelecida. Afirmam que os planos de estudos são atrasados, não sendo reformulados, visando a atualizações e à modernização dos mesmos.

Considero importante assinalar que a Lei Avellaneda, que regulava o ensino superior, facilitava esse procedimento. Segundo essa lei, as faculdades tinham atribuição e autonomia para aprovar e reformar seus planos e programas de

estudos, entre outras prerrogativas. Portanto, se a atualização dos planos de estudos não era feita realizada, devia-se à resistência das autoridades internas²⁰.

Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y ceradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. [...]. No se reformaban ni planes ni reglamentos... Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

O *Manifiesto* argumenta que a metodologia das lições baseadas na repetição de textos antigos visava à disciplina e à submissão, o que pode ser entendido como uma comparação com os métodos utilizados nos mosteiros medievais. Denuncia que as oligarquias e o clero dominantes na universidade pretendiam manter a juventude sob controle e afastada da ciência:

Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

No entanto, o documento alerta que:

la única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla. (MANIFIESTO..., 2008, p.144)

A crítica à ausência de estudos de conteúdos atualizados, de orientação filosófica diferente da religiosa é associada ao medo dos dirigentes de ver perturbada a ordem estabelecida na casa de estudos. Os estudantes chamam o Movimento de santa revolução e falam de seu sagrado direito à insurreição:

Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a tantos otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

²⁰ O *Manifiesto*, por outro lado, cobra a mudança na Lei Avellaneda, possibilitando a interpretação de que, para os reformistas, o caráter vago da lei possibilitava a gestão da universidade por uma casta de professores que não se renovavam e não permitiam a docência livre.

4.5.4 Juventude como categoria política

A ideia da juventude – como categoria política associada à necessidade de transformação e emancipação – permeia todo o documento. Juventude e rebeldia, a luta pela liberdade. A revolução como destino inexorável dos jovens. Associada à ideia de juventude, estava a ideia de “nova geração”, como quem poderia proporcionar e impulsionar as mudanças, e que sentia os problemas com intensidade e paixão. O documento ressalta a competência e o compromisso da juventude com a universidade e, baseado nisso, exige-se a participação estudantil na escolha dos dirigentes, na definição de seus representantes e na participação do cogoverno universitário, exercido por alunos, docentes e egressos inscritos.²¹ Quem fala no *Manifiesto* é a juventude universitária de Córdoba.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace méritos adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. [...] Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144)

4.5.5 Autonomia e cogoverno

Associado à proposta de eleição de seus dirigentes está o princípio da autonomia universitária. Para a Reforma, autonomia significava liberdade, que abrange, além do direito de eleger os gestores, o de definir seus programas de ensino e seus estatutos, a liberdade de cátedra com a criação de cátedras livres e paralelas que viriam a competir, ou mesmo substituir as cátedras tradicionais e oficiais, liberdade de assistência às aulas, designação de professores mediante critérios acadêmicos e, ainda, a elaboração do orçamento institucional.

O princípio da autonomia, no contexto da Reforma de 1918, apresenta contradições. Os estudantes solicitam a intervenção do governo central da nação na universidade. Universidade que tinha uma gestão autônoma garantida pela Lei Avellaneda, de 1885. No entendimento desta pesquisadora, no entanto, os

²¹ Egressos ou graduados inscritos eram pessoas diplomadas pela universidade que continuavam a ter vínculos com a instituição, tendo, para isso, que realizar uma inscrição formal.

estudantes requisitam a intervenção exatamente contra a gestão que atuava com ampla autonomia, mas em benefício próprio e do grupo que representava. O que move, então, os estudantes? Eles querem manter e ampliar a autonomia, eles querem participar da gestão da universidade, querem eliminar o poder clerical e oligárquico e o domínio de uma casta poderosa de professores. Os estudantes reivindicam, então, a intervenção governamental para obter a democracia na universidade, representada pelo cogoverno, com decisões paritárias entre os representantes de estudantes, diplomados e professores. Diz o *Manifiesto* [Se a juventude] *ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerseles la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.* (MANIFIESTO...2008, p.144)

Em outro trecho do *Manifiesto* assevera: *La juventude ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar esse pensamiento próprio em los cuerpos universitários por médio de sus representantes.* (MANIFIESTO..., 2008, p.144)

4.5.6 A rejeição ao processo de eleição do reitor

Com o primeiro processo de intervenção, iniciado em maio de 1918, os estudantes esperavam ver concretizadas mudanças radicais por meio do novo estatuto, sendo, a principal delas, a mudança da autoridade universitária para o corpo de professores. Isso, efetivamente, não aconteceu, como bem mostrou o processo de eleição, com o desfecho dos acontecimentos de 15 de junho de 1918. Constatada a dificuldade dos professores em propiciar as reformas necessárias, começando pela eleição do reitor, imediatamente os estudantes elaboram a proposta de gestão tripartite e paritária, compartilhada por professores, estudantes e graduados inscritos. O *Manifiesto* relata a revolta e o assombro da juventude universitária com os acontecimentos referindo-se à manipulação do processo eleitoral feita pelos católicos e ao comportamento sem ética de professores:

Ahora advertimos que la reciente reforma,...sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores. [...]. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere

seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. [...] Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo... Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios. (MANIFIESTO..., 2008, p. 143-144).

Há, no *Manifiesto*, uma preocupação da Federação Universitária de Córdoba em informar, ao país e à América, que os procedimentos de eleição do reitor não foram concluídos, e, também, justificar a atitude tomada pelos estudantes:

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta Universidad. (MANIFIESTO..., 2008, p.144).

O *Manifiesto* foi redigido por Deodoro Roca, jovem advogado egresso da universidade que, no entanto, não o assina. O documento é subscrito por quinze alunos do diretório da *Federación Universitaria de Córdoba*. No entanto, o papel desempenhado por Deodoro Roca, na gestação da função social da Reforma e na elaboração de sua ideologia, foi central.²²

4.6 O Programa da Reforma Universitária: princípios e postulados

Cerca de um mês após a publicação do *Manifiesto Liminar*, ocorre, em Córdoba, o *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, convocado pela FUA, entre os dias 20 e 31 de julho de 1918, recebendo a adesão das federações estudantis de Córdoba, Buenos Aires, Tucumã, La Plata e Litoral. O congresso acontece em meio à rebelião dos estudantes da *Universidad de Córdoba*, que já contava com apoio de parte da população, representada pela classe média e pelo movimento operário, além de intelectuais e políticos.

²² Deodoro Roca era de uma das mais tradicionais famílias cordobesas, representante da “elite criolla”. Inteligente, irônico, mordaz, possuidor de vasta cultura. Foi amigo da intelectualidade argentina e vários filósofos europeus (Ortega y Gasset, Stefan Zweig, Rafael Alberti, etc.). Militou com paixão e discernimento entre o liberalismo extremo e o socialismo. Após a segunda intervenção na UNC, assumiu a cadeira de filosofia (PORTANTIERO, 1978; TÜNNERMANN BERNHEIN, 2008; BUCHBINDER, 2008). Seu programa de filosofia era muito inovador para a época. Ensinava os pensadores do iluminismo francês, Espinosa, Bergson, Nietzsche, Darwin, Spencer e todo o positivismo.

Segundo Portantiero (1978, p. 47), no Movimento da Reforma, desde suas origens, era possível identificar duas tendências principais. Uma que limitava o movimento dentro de um projeto de reformas administrativas e acadêmicas para a universidade, e a outra que defendia a ideia de que, sem reforma social, não haveria reforma universitária, e, portanto, os ideais da reforma deveriam se materializar em projetos de mudanças sociais e políticas. No *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, essas tendências manifestam-se. Vários autores, entre eles, Portantiero (1978) e Buchbinder (2008, p. 126) analisam que, entre os estudantes que tomaram as ruas de Córdoba, predominava a segunda tendência. E ainda que, quando, pela primeira vez, se tentou dar forma institucional aos reclamos do movimento, exatamente durante o congresso, a iniciativa foi controlada por aqueles que reduziam o enfrentamento a questões estritamente universitárias, argumentando que o movimento estudantil deveria manter-se desvinculado de partidos políticos. Isso significava certo retrocesso no Movimento que buscava exatamente construir suas bases ideológicas.

Analisando as definições do congresso – e sua repercussão posterior na elaboração de legislações nacionais e na reestruturação administrativa e pedagógica das universidades argentinas – é entendimento da pesquisadora que o *Primer Congreso* avançou de forma expressiva nas questões administrativas e acadêmicas universitárias. Quanto à definição de princípios ideológicos, considero que prosseguiu nas ruas de Córdoba, após o congresso, coordenada pelos estudantes²³ nos embates e reflexões que se seguiram, no *acercamiento* entre os estudantes e a classe operária.

A assembleia estudantil do Congresso aprovou um *Proyecto de Ley Universitaria* e um *Proyecto de Bases Estatutarias*²⁴ que continham os princípios e regras sobre os quais deveria ser organizada a nova universidade na Argentina.

O *Proyecto de Ley Universitaria* é composto por dois artigos. O primeiro estabelece as regras às quais deveriam se ajustar os estatutos das universidades nacionais, referindo-se, basicamente, a sua composição e organização: a universidade será composta de todos os professores, diplomados inscritos e dos

²³ São citados Gabriel del Mazo, Julio González, Deodoro Roca, Enrique Barros, entre outros, que identificavam a Reforma Universitária com mudança social.

²⁴ La Gaceta Universitaria (1918-1919, Ano 1, nº 12), Ribeiro (1975), Portantiero (1978, 152), Tünnerman Bernheim (2001; 2008), Peñalver (2008) e AcevedoTarazona (2011).

estudantes; as autoridades serão o presidente, o conselho superior e os conselhos diretivos. O presidente será eleito pela Assembleia Universitária, que é constituída pelos professores, diplomados inscritos e alunos. O Conselho Superior é formado pelo presidente, os decanos das faculdades e seus delegados e por estudantes. Os Conselhos diretivos serão eleitos pelos três segmentos já nomeados

O segundo artigo estabelece que o poder executivo determine, às autoridades universitárias, a revisão de seus respectivos estatutos, considerando a nova legislação proposta pelos estudantes.

O segundo projeto de lei aprovado é o *Proyecto de Bases Estatutarias*, cujas regras se referem aos estudantes, professores, diplomados, conselhos diretivos, conselho superior, assembleia universitária e ao presidente. Quanto aos estudantes, as regras são centradas, basicamente, em sua condição de eleitor e as normas que regem as eleições das quais participarão. No meu entendimento, nisso, estabeleceu-se uma das questões originais da Reforma de Córdoba: a livre assistência às aulas. Diz o texto:

No será obligatoria la asistencia de los alumnos a las clases de los profesores titulares, libres o de cualquier otra denominación (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, p. 158).

São propostas três categorias de professores: titulares, suplentes e livres, todos com direito à participação em processos eleitorais. As normas para eleição dos titulares são explicitadas de forma clara e detalhada, ou seja, por concurso, exame de títulos, terço de votos do conselho, publicização dos fundamentos para sua eleição, etc. Somente poderia se candidatar a titular quem tivesse experiência docente e, se escolhido pelo poder executivo, seria nomeado pelo prazo de seis anos, permitida a recondução por igual período. Considero importante observar que um dos elementos para pontuar na eleição do titular é o cômputo da assistência dos estudantes às suas aulas.

Os professores suplentes seriam escolhidos por concurso ou terço de votos do conselho diretivo, entre os professores livres, pelo prazo de três anos, sendo possível sua renovação. No entendimento da pesquisadora, a proposta de nomeação dos professores concursados, tanto titulares quanto suplentes, por tempo determinado, representa uma reação dos estudantes ao criticado sistema de cátedras vitalícias, constituindo mais uma das inovações da Reforma Universitária.

A categoria do professor livre é outra proposta inovadora. O projeto de bases estatutárias estabelece as condições para sua admissão e seus direitos acadêmicos:

toda persona cuya competencia esté comprobada por la posesión del grado universitario o de título profesional o por haber realizado obras, estudios o especialización en la materia de la cátedra, podrá solicitar al Consejo Directivo su admisión como profesor libre (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, p. 158).

Quanto aos diplomados, considero necessária uma análise um pouco mais cuidadosa. Pelo teor da proposta – considerando a condição do diplomado com direito a voto paritário na universidade e a sua vinculação aos centros estudantis – parece mais o estabelecimento de uma força associada aos estudantes. O projeto estabelece que o diplomado que queira ser membro da faculdade deverá se inscrever anualmente em um centro estudantil, pagando uma pequena cota. O trecho em seguida demonstra a proximidade da condição de diplomado inscrito aos centros estudantis:

Tendrán derecho electoral aquellos que hayan estado inscritos durante todo el año anterior a la elección. Lo tendrán así mismo aquellos que no tuvieren antigüedad de un año en la posesión del grado o título, y que, habiendo sido socios del centro de estudiantes durante el año anterior a la fecha de su otorgamiento, hubieran solicitado inscripción como diplomados inmediatamente después de graduarse (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, p. 158).

Algumas importantes atividades acadêmicas são propostas para os diplomados, entre elas, a organização de cursos de extensão universitária e de seminários de investigação de cada faculdade. Outra atribuição que lhes era permitida é a proposta de modificações nos planos de estudos da faculdade, que deveriam ser analisadas e votadas pelo respectivo conselho diretivo.

O *Proyecto de Bases Estatutarias* estabelece também a composição dos conselhos – diretivos e superior – e o processo de eleição de seus membros, bem como a eleição do presidente da universidade pela assembleia universitária, composta de 30 membros eleitos, representantes dos três segmentos citados.

Além dos dois projetos de lei, o *Primer Congreso de Estudiantes* aprovou outras propostas, citadas anteriormente. O chamado Programa da Reforma teve sua primeira tentativa de institucionalização no referido congresso, mas, certamente, ultrapassou as propostas, nele, discutidas e aprovadas. Foi construído em vários documentos nos anos subsequentes por vários de seus participantes e apoiadores.

Ultrapassou os aspectos acadêmicos e desenvolveu questões políticas, sociais e econômicas (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 82).

Durante a realização das pesquisas, verifiquei que os temas que constituem o programa da Reforma receberam várias classificações. Considero-as, a princípio, inadequadas. A classificação das propostas em categorias impede a percepção da articulação entre elas. Por exemplo, a docência livre, a assistência livre, a seleção de professores por meio de concursos e a periodicidade de cátedra articulam-se, necessariamente, à ideia de democratização da universidade. Considerando, pois, o argumento da inadequação da classificação das propostas reformistas em categorias, a decisão, no âmbito desta tese, é apresentar inicialmente, os princípios que orientaram o Movimento de Córdoba para, em seguida, relacionar os postulados que constituíram o programa da Reforma.

Os princípios identificados pela pesquisadora como orientadores do Movimento da Reforma Universitária, iniciado em Córdoba, em 1918, são os seguintes:

- a) O americanismo e a unidade latino-americana. Associados a esse princípio estavam o anticolonialismo contra a colonização secular europeia, o anti-imperialismo contra a ação estadunidense no continente, o anticlericalismo contra a inquestionável hegemonia cultural e política da Igreja e o sentimento de solidariedade continental. Enfim, o americanismo como a forma de expressão da afirmação latino-americana contra qualquer tipo de dominação epistêmica, cultural e econômica. A consciência de que era o momento de criar uma cultura verdadeiramente americana, baseada em valores e tradições da região, recuperar velhos ideais e outras formas de convivência. (*MANIFIESTO LIMINAR*, 1918; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 51). Segundo Tatián (2018), quando Deodoro Roca diz no *Manifiesto* “*Estamos pisando en una hora americana*”, americana quer dizer exatamente latino-americana.
- b) A democracia dentro da universidade e fora dela, na vida social e política da nação. O *Manifiesto Liminar* assevera: “*La Federación Universitaria de Córdoba reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes*”. (1918, P.143) A democracia dentro da universidade significava a participação de todos os segmentos na direção da instituição e na tomada de decisões. O princípio da democracia extrapola os

meios universitários e se constitui bandeira de luta para os estudantes com o compromisso de defendê-la em todas as instâncias, sociais e políticas.

- c) A liberdade plena na universidade: liberdade para se autogovernar, para ensinar e para aprender. Esse princípio está presente em vários postulados da Reforma, tais como, a autonomia pedagógica e administrativa, a liberdade de cátedra que possibilitava ao mestre definir o conteúdo de sua disciplina sem se sujeitar a determinações do professor titular e, ainda, a liberdade de o aluno optar entre a disciplina ministrada por professores titulares e suplentes ou por um professor livre. Isso constitui a liberdade de aprender, uma das significativas inovações propostas pela Reforma.
- d) O compromisso social da universidade com a nação, com o povo, independentemente de classe social ou opção religiosa. Vinculado a esse princípio está a proposta de abertura de ingresso à universidade para qualquer pessoa, e não apenas aos jovens provenientes de classes abastadas, e o ensino gratuito. Para Tünnermann Berheim (2008), nesse contexto, a extensão é entendida como a dimensão por meio da qual o conhecimento chegaria às classes operárias.
- e) O monopólio do ensino universitário pelo Estado, assumindo a manutenção financeira das universidades e assegurando seu desenvolvimento, sem interferência no funcionamento, seja no âmbito administrativo, seja no acadêmico. Esse princípio é defendido no *Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios* que aprovou algumas definições, entre elas o *Monopolio universitario por el estado*. (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918, Ano 1, Nº 12, p. 156).

Abordados os princípios identificados pela pesquisadora como norteadores da Reforma, são enumerados, a seguir, os postulados que compõem o Programa da Reforma Universitária de Córdoba de 1918:

- 1) Autonomia universitária: acadêmica, administrativa e financeira
El Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, ao aprovar as *Bases para la Ley Universitaria*, define sua proposta de autonomia:

Autonomía económica, científica y administrativa, limitándose la intervención del Estado a la alta misión de superintendencia.... Fijación del mínimo de contribución del Estado para el sostenimiento y desarrollo de las

universidades (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, Ano 1, Nº 12, p. 156).

Autonomia universitária é o direito de governar-se livremente, sem interferências do estado, da igreja, ou ainda, da autoridade das classes sociais dominantes. É a universidade autogovernada, formulando seus estatutos, definindo seus planos e programas de estudo, elegendo suas autoridades administrativas segundo seus próprios requisitos, selecionando seus docentes sem interferências externas e estabelecendo seu planejamento financeiro segundo as prioridades definidas pela instituição. A liberdade de pensamento, de cátedra e de pesquisa ficam institucionalizadas. (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919).

Observe-se, no entanto, que se propõe a manutenção do vínculo com o Estado, limitando sua intervenção à missão de “superintendência” das instituições universitárias.

2) Cogoverno ou gestão compartilhada da universidade

O cogoverno institui a representação estudantil com direito a voz e voto. Essa é uma das propostas-chave do movimento, embora a participação estudantil na gestão da universidade já estivesse presente entre as demandas estudantis da região, conforme registrado anteriormente. O programa da Reforma de Córdoba propõe o cogoverno universitário, exercido por professores, estudantes e egressos inscritos, em igual proporcionalidade, com direito a voz e voto. Cogoverno foi a forma encontrada para o estabelecimento de uma autoridade universitária, baseada na coparticipação, na democracia interna. Significava a autodeterminação da comunidade universitária e, para os estudantes, representava a participação nas decisões acadêmicas e administrativas.

Considero importante registrar que a proposta de cogoverno não contempla a participação do segmento universitário que, atualmente, se denominam servidores técnico-administrativos. Considerados à época, na *Universidad de Córdoba* (e ainda hoje), os não docentes. Estes não são mencionados como integrantes da comunidade universitária, não lhes sendo asseguradas formas de participação.

Ribeiro considera o cogoverno como a “pedra de toque” da Reforma, uma das características que diferenciava a universidade latino-americana das universidades de outras partes do mundo. Diz o autor:

o regime de cogoverno acusado por alguns de degradar a Universidade, de politizá-la e impedi-la de exercer suas funções fundamentais; e visto por outros como o grande motivo de orgulho da universidade hispano-americana. Estes dois juízos opostos coincidem, evidentemente, com as posturas mais reacionárias e mais progressistas dentro da universidade (1975, p. 123).

3) Extensão universitária

A extensão aparece vinculada à discussão da função social da universidade, que não poderia se restringir às aulas ministradas dentro da instituição, mas deveria atender as classes operárias e quem não tivesse acesso à universidade. Por meio da extensão, a universidade se voltaria à investigação e solução dos problemas nacionais (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2001: 33; LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919).

Os estudantes defendem a institucionalização da extensão por meio da sua

Implantación con carácter oficial. Recomienda asimismo a todos los egresados y alumnos de universidad que actúen en centros no universitarios, la organización de cursos de extensión universitaria (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919, Año 1, Nº 12, p. 156).

A difusão cultural aparece associada à extensão, como um meio de divulgação ao povo da cultura universitária. No dizer de Tünnermann Bernheim,

la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales (2008, p. 94).

4) Eleição de todos os dirigentes da universidade pela própria comunidade universitária com participação e representação dos professores, dos estudantes e dos diplomados. Como registrado anteriormente, os profissionais da universidade dedicados a outros serviços, que não a docência, não são considerados nos processos eletivos. Não têm voz, voto e nem sequer são mencionados nos documentos *Proyecto de Ley Universitaria* e o *Proyecto de Bases Estatutarias*. A proposta de democratização da universidade, concebida no âmbito do Movimento, ignora os profissionais “não docentes” como segmento constitutivo da universidade.

5) Seleção do corpo docente por meio de concursos públicos que assegurem a ampla liberdade de acesso ao magistério.

Esse postulado estabelece a orientação de concursos públicos abertos a quaisquer candidatos que se interessassem e demonstrassem competência,

independentemente de classe social, opção filosófica, ideológica ou crença religiosa. Entendo que essa proposta visava, além da seleção de bons professores, ao combate do poder das academias das faculdades, que definiam o suprimento das cátedras, quase sempre, entre os integrantes de uma classe dirigente, entre amigos e parentes.

6) Periodicidade de cátedra tanto para titulares quanto para suplentes.

Isso significava a fixação de prazos para os mandatos – geralmente, cinco ou seis anos – para o exercício da docência, somente renováveis mediante a apreciação da eficiência e competência do professor por um conselho, ou similar, estabelecido no estatuto da universidade. Isto é, os concursos e nomeações de professores deveriam ser por tempo determinado, encerrando assim, as tão criticadas cátedras vitalícias.

7) Liberdade de cátedra e implantação de cátedras livres

A liberdade de cátedra procurava garantir a presença de diversas correntes de pensamento – filosóficas, sociais ou políticas – nas universidades, sem nenhuma censura. Significava que cada cátedra teria autonomia para investigar e definir seu conteúdo de ensino, sem obediência à autoridade do professor titular. Visava à pluralidade de ideologias e o combate ao dogmatismo.

A cátedra livre consistia na oportunidade – facultada a quem mostrasse interesse e competência – de ministrar cursos paralelos ao do professor catedrático, dando, aos estudantes, a oportunidade de optar entre ambos. Os cursos da docência livre tinham a mesma validade que os cursos regulares, representavam a democratização de acesso à carreira docente e a quebra do antigo monopólio do ensino superior por um pequeno e fechado grupo. Para vários reformistas, segundo Buchbinder, a docência livre significava:

no sólo la instrumentación del principio de la libertad para enseñar, sino también el de la libertad para aprender, ya que los alumnos podrían prescindir de los cursos de los titulares y suplentes al optar por los de los docentes libres (2008, p. 166).

8) Inovação nas metodologias de ensino

Amparado nas severas críticas aos métodos e procedimentos docentes, considerados arcaicos, restritos ao estudo dogmático e repetitivo de textos antigos, o programa da Reforma propõe a renovação dos métodos de ensino, baseados nas

novas correntes educativas da época (*MANIFIESTO LIMINAR*, 1918; BONETTO, 2009, p. 51), e a elevação do nível de qualificação dos professores. Considero importante registrar que, tal como outras propostas do programa, essa é uma denúncia e uma reivindicação dos encontros estudantis na região, desde o *Congreso Internacional de Estudiantes* ocorrido em Montevideo, em 1908.

9) Livre assistência às classes

Deve ser compreendida sob dois aspectos. Primeiramente, pretendia-se, com a regulamentação da assistência livre às classes, beneficiar os estudantes de setores econômicos mais frágeis, que precisavam trabalhar concomitantemente à frequência ao curso. Pretendia-se, com isso, obter impactos na democratização do acesso à universidade que, assim, abrir-se-ia às camadas médias e obreiras.

Por outro lado, significava a liberdade de estudo, a liberdade de aprender. O aluno poderia escolher entre a disciplina ministrada pelo catedrático ou por um professor livre, sem prejuízos. No meu entendimento, essa é uma importante inovação proposta pela Reforma: a liberdade de aprender. A liberdade de o aluno escolher o que queria estudar.

10) Gratuidade do ensino superior

Outro postulado do programa é a gratuidade do ensino superior que o tornaria acessível a todas as camadas sociais, constituindo outra proposta dos estudantes destinada a promover a democratização da universidade. Associada a ela está a assistência aos estudantes – em saúde e moradia, especialmente – e a eliminação de limites numéricos de acesso aos cursos.

11) Assunção, pela universidade, de responsabilidades políticas ante a Nação e à defesa da democracia.

Esse ponto do programa visava a vincular a universidade mais estreitamente à sociedade e seus problemas, direcionada para o povo, e não apenas àqueles que frequentavam seus cursos. A preocupação com os problemas nacionais e a defesa da democracia ancoram-se em princípios defendidos com muito empenho na Reforma, tais como, o anticolonialismo, anti-imperialismo, antimilitarismo e a luta contra todas as ditaduras.

12) Articulação do ensino superior com os demais níveis de ensino, ou seja, com o sistema de ensino nacional, que compreendia o ensino elementar e o secundário (o geral e o técnico). Propunha a melhor qualificação e remuneração do professorado.

Os postulados que compuseram o Programa da Reforma Universitária de Córdoba, de 1918, foram implementados de forma diferente nas universidades argentinas e em outros países da América Latina, em especial, os de língua espanhola. É o que será analisado em seguida.

4.7 Os Impactos da Reforma de Córdoba na América Latina

Segundo Leher (2008), o Movimento de Córdoba definiu, para a América Latina, um padrão de universidade pública, laica e democrática, cogerida por estudantes e professores, independente da Igreja e do Estado e aberta aos problemas de sua época. Considero que a Reforma de Córdoba pôs, em discussão, a unidade da transformação educativa e cultural com a transformação social e política da sociedade. A principal causa para esse Movimento e outros de rebelião estudantil universitária no início do século XX, em toda a América Latina, foi a discrepância existente entre as estruturas tradicionalistas, arcaicas e religiosas das universidades e as estruturas sociais em rápido processo de mudanças. O movimento de rebelião estudantil se expande de Córdoba para as outras universidades argentinas e toda a América Latina.

Para Mariátegui,

o desejo de reforma se apresenta, com os mesmos caracteres, em todas as universidades latino-americanas. Os estudantes de toda a América Latina, se bem que levados à luta por reivindicações peculiares de sua própria existência, parecem falar a mesma linguagem (2004, p. 85).

Na Argentina, as propostas reformistas de Córdoba tiveram impacto muito rapidamente nas outras casas de estudo, as nacionais, Buenos Aires e La Plata, e as provinciais, Tucumán e a Universidad de Litoral, em Santa Fé. Segundo Portantiero (1978, p. 55), no ano de 1921, a reforma universitária regia todas essas universidades, com a implantação do *“cogobierno estudiantil, docencia libre, asistencia libre de los alumnos a clase, la democracia universitaria en uno país económicamente estabilizado...”* Complemento Portantiero, registrando que também

a extensão universitária foi implementada nas universidades argentinas, no período considerado (LA GACETA UNIVERSITARIA, 1918-1919; BUCHBINDER, 2008; 2010). Segundo Sánchez (apud Tünnermann Bernheim 2008, p.69), o governo nacional, que apoiara o Movimento, ditou os novos estatutos para as universidades de acordo com as bases organizacionais propostas pelos estudantes no *I Congreso de Estudiantes*, de 1918.

A implementação das propostas reformistas ocorre de forma diferenciada nas instituições. A docência livre, por exemplo, foi acatada nos diversos estatutos das universidades, mas a relação entre docência livre e cursos regulares foi implementada de forma diferenciada de instituição para instituição, ou mesmo de uma faculdade para outra, dentro da mesma universidade. De modo geral, estabeleceu-se um número máximo de cursos livres simultâneos para cada matéria, instituindo, no planejamento financeiro da faculdade, recursos para custeá-los. Algumas universidades estabeleceram o que seriam os primórdios da carreira docente, regulando as atividades como docência livre, auxiliares, suplentes e titulares, e o tempo mínimo para exercício de cada uma antes de lograr acesso ao patamar seguinte.

Em 1922, no entanto, com a mudança no governo nacional, há um retrocesso nessas conquistas, com intervenções em universidades, mudanças nos estatutos, diminuindo a participação estudantil na gestão das universidades e outras conquistas da Reforma. Essas intervenções são consideradas por alguns autores como a “*contrarreforma*” (PORTANTIERO, 1978, p. 56; BUCHBINDER, 2010, p. 130). Há que se assinalar, ainda, a resistência de alguns núcleos de professores, mais conservadores, ao marco institucional implantado. Com o retorno do presidente Yrigoyen ao governo, por um curto período – de 1928 a 1930 – o movimento estudantil retoma a luta pelas conquistas da Reforma.

Acevedo Tarazona (2011, p. 1) registra uma periodização na história das universidades argentinas, associada às instabilidades políticas decorrentes de sucessivos golpes de Estado ocorridos em 1930, 1943, 1955, 1966 e 1976. Há uma recorrente perda das conquistas reformistas durante os governos ditatoriais, caracterizados pela instauração de regimes arbitrários e violentos nas universidades, mediante utilização de forças da polícia e do exército (BUCHBINDER, 2010), que ocasionaram muitas demissões de professores e encarceramento de alguns,

juntamente, com estudantes. Segundo o autor, de modo geral, após os períodos ditatoriais, as universidades retornavam à normalidade dos estatutos vigentes sob influência da Reforma.

Da Argentina, o Movimento se estende para os outros países da América Latina. Nos vários e sucessivos congressos que ocorrem²⁵, as ideias reformistas se propagam e os estudantes estabelecem formas de fraternidade, como a celebração de convênios que incluíam a distribuição de livros e monografias, a propagação de ideais do americanismo e o intercâmbio de estudantes, etc. (BUCHBINDER, 2008, p. 131).

O primeiro país onde repercute o Movimento da Reforma de Córdoba foi o Peru, em 1919. As condições políticas do país e as da universidade se assemelhavam às da Argentina e da Universidade de Córdoba.²⁶ Os estudantes estabeleceram laços com o movimento obreiro, apoiando-os em importantes lutas, como a reivindicação de jornada de trabalho de oito horas. Suas reivindicações de cunho universitário foram atendidas pelo governo nacional: conseguiram representação estudantil na gestão das casas de estudos, as cátedras livres pagas pelo estado e a supressão das listas de frequência obrigatória às aulas expositivas.

Para Haya de la Torre, principal líder estudantil, as forças que deviam encabeçar a transformação social deveriam estar lideradas por setores da pequena burguesia, os intelectuais e os jovens – estes como portadores de princípios e ideias sobre os quais se assentaria uma nova ordem política e social. À frente dos estudantes que fizeram a reforma, ele funda o primeiro partido nacional popular do continente, a *Alianza Popular Revolucionaria Americana/ APRA*.

Do partido APRA – de cunho antiimperialista e antilatifundiário, com base na unidade indo-americana – partiu José Carlos Mariátegui para elaborar seu marxismo crítico e inovador, considerando a realidade da América Latina. É, também, Mariátegui que fará a aproximação do reformismo universitário à questão dos índios

²⁵ Em Cuzco/ Peru, em 1920; Colômbia, em 1922 e 1924; Cuba, em 1923 e no México, onde realiza-se o Primer Congreso Internacional de Estudiantes, em 1921 (BUCHBINDER, 2008, p.132).

²⁶ No Peru, o presidente, apoiado pelos estudantes e grupos liberais, destituiu a oligarquia conservadora – os civilistas– e governava desde julho de 1919. A universidade era dirigida por uma casta de professores conservadores e, ademais, opositores ao governo eleito. (Portantiero,1978, p.59).

e mestiços no Peru, em uma nítida proposta de reforma social (PAULA, 2013, p. 17; TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 54).

Em 1920, alguns princípios da reforma foram incorporados na *Ley de Instrucción Pública*, mas, tal como aconteceu na Argentina, passou por períodos de perdas e de recuperação de acordo com os governos que se sucederam no poder. (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p.74). Em 1946, o congresso da nação aprovou a Lei Nº 10.550 de Reforma Universitária, que contempla vários dos postulados defendidos pelo movimento dos estudantes.

Em 1923, ocorreu, em Cuba, o *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, presidido pelo jovem líder Julio Antonio Mella, ocasião em que se criou a *Confederación de Estudiantes de Cuba*. Considerando as experiências reformistas na Argentina e no Peru, marcadas por retrocessos impostos por governos ditatoriais, Mella entende que será necessária uma revolução social para fazer uma revolução nas universidades. Argumenta que nenhum dos governos da época na América iria abraçar os princípios da reforma universitária, e que a juventude universitária, sozinha, dificilmente conseguiria impor tais princípios nas universidades. (PORTANTIERO,1978, p. 65).

Mella contrapõe a Haya de la Torre, questionando a ideia de que os trabalhadores intelectuais pudessem conformar uma força decisiva na luta contra o capitalismo. Segundo Buchbinder (2008, p. 137), Mella criticava o professorado “*caduco, integrado por viejos fósiles, ineptos, incapaces de quebrantar la venerable rutina*”, sem autênticas preocupações científicas e culturais. Considerava que a missão das novas gerações era libertar o povo do peso das tradições clericais e nacionalistas. Reforçava o compromisso político e social da reforma, que deveria compenetrar-se nas necessidades dos oprimidos, como vanguarda do proletariado²⁷. Os estudantes cubanos defendem a autonomia universitária e a participação estudantil no governo das casas de estudo.

No Chile, o movimento reformista fez campanhas em 1920 e 1922, coordenado pela *Federación de Estudiantes de Chile*. Os estudantes apoiaram um candidato liberal ao governo da nação, que, depois de eleito, não cumpriu os acordos feitos com a classe estudantil. Segundo Tünnermann Bernheim (2008,

²⁷Julio A. Mella participou da fundação do Partido Comunista de Cuba. Por sua militância, foi expulso da universidade e exilado no México, onde foi morto aos 25 anos.

p.75), no decorrer do processo reformista, os alunos alcançaram importantes conquistas: autonomia universitária, representação estudantil nos órgãos diretivos, escolha das autoridades universitárias pela própria comunidade acadêmica, docência e assistência livres, extensão universitária, concebida como uma maneira de difundir o “*que hacer universitario*” e a cultura da sociedade.

No Uruguai, as propostas reformistas foram muito semelhantes às da Argentina. É importante lembrar que, lá, registraram-se movimentos estudantis ainda antes da Reforma de Córdoba, com reivindicações bem semelhantes por parte dos estudantes.

Na Colômbia, os estudantes proclamaram a reforma em Medellín, em 1922 e, em Bogotá, em 1924. “*La universidad pertenece a la juventud. Únicamente la juventud puede guiarla con acierto, poniéndola al servicio de la raza, del pensamiento y de la vida*” (MAZO, apud TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 75).

Na Venezuela, Bolívia e Paraguai, países onde o poder dos conservadores se alicerçava nas ditaduras, os movimentos estudantis, como expressão mais radicalizada de protestos, sofreram duras perseguições políticas (PORTANTIERO, 1978, p. 64). Na Venezuela, os estudantes reformistas de 1928 retornam à luta pelos seus ideais após a morte do ditador. Depois de um período em que se alternam as ditaduras, os estudantes conseguem incorporar, à legislação nacional, em 1944, várias de suas propostas reformistas (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 76).

A situação no México tem contornos diferentes dos outros países do continente. A Revolução Mexicana, ocorrida em 1910, de cunho político e social, precedeu a reforma universitária. Os estudiosos, entre eles, Portantiero (1978, p. 66), registram que a universidade desempenhou um papel conflitivo ante o regime revolucionário. A universidade, como centro de oposição política, reclama autonomia ao congresso da nação. Seu pedido é negado, pois o entendimento dos deputados é de que o pedido consistia em uma tentativa de constituição de um poder paralelo ao estado constitucional, como reduto do antigo regime.

Ainda, segundo o autor, o espírito da reforma no México foi de política de estado. Em 1920, sob a gestão do reitor José Vasconcelos, são implementadas várias propostas constantes do Movimento de Córdoba. Em 1921, Vasconcelos, à frente da Secretaría de Educación Nacional, consegue aproximar os intelectuais à

revolução, com vistas à realização de uma reforma cultural. O problema universitário é considerado, então, como parte de uma vasta reforma pedagógica e cultural no México.

No Brasil registra-se, em 1928, o Manifesto dos Estudantes do Rio de Janeiro, que conclama os jovens à batalha reivindicadora sob a bandeira da reforma universitária. Diz o manifesto:

Nos precede el glorioso movimiento de Córdoba, la brillante página que la juventud argentina escribió, inspirada em los más altos y generosos sonhos de libertad y justicia social (SADER, 2008, p. 228).

Ao longo do documento, são reproduzidos trechos do Manifiesto Liminar. O texto apresenta críticas semelhantes às manifestadas pelos estudantes argentinos e de outros países da América Latina, tais como, a crítica ao professorado livresco, incapaz de mudanças, parasitas de empregos públicos ou de posições políticas; à estagnação burocrática e escolástica da educação superior; à universidade, considerada como uma organização parasitária, rotineira, onde se fazia a escravidão mental da juventude pela tirania dogmática do espírito e pelo incessante processo de disciplina das energias insubmissas. Também, está presente no texto a ideia da nova geração: a juventude *“iluminada por la claridad sideral de los idealismos innovadores, rebeldes... a la domesticidad de las conveniencias, a las complicidades de los intereses”*. (SADER, 2008, p. 228)

O Manifesto confirma a influência do Movimento de Córdoba, ao defender, com vigor, a função social da universidade que deverá refletir o ambiente social, suas tendências, seus desequilíbrios e seu momento histórico. E ainda, ao considerar que *“el gobierno estrictamente democrático la soberanía emanada del demos universitario, radica visceralmente em la massa estudiantil”*. (SADER, 2008, p.229).

O documento expõe diversos postulados da reforma, entre eles, a extensão universitária, em uma visão bem próxima a dos estudantes cordobeses:

Extensión universitaria: la comunicación amplia y directa con la inmensa masa trabajadora, imposibilitada de salvar las vallas onerosas de tasas y tributos absurdos que convierten los establecimientos superiores em monopolio de las clases privilegiadas (SADER,2008, p. 231).

Outros postulados do documento devem ser citados: autonomia didática e administrativa da universidade, com eliminação de interferências políticas que

impedem a eleição criteriosa dos docentes; participação dos estudantes na direção e orientação das universidades, nos conselhos diretivos e escolas especiais; criação de novas cátedras que coloquem a juventude em contato com as novas correntes do pensamento contemporâneo.

Um dos desdobramentos da ação de estudantes, na América Latina, baseado no Movimento de Córdoba, foi a criação de universidades populares, em vários países. Essa era uma experiência surgida na Inglaterra, nas últimas décadas do século XIX, que se espalhou para outros países europeus. Segundo Gurgel (2001, p.17), as universidades populares foram reconhecidas como formas de extensão universitária, caracterizando-se, de modo geral, pela aliança com setores populares, ofertando cursos livres, ações de qualificação de trabalhadores e programas de difusão cultural.

Na América Latina, as universidades populares, concebidas no âmbito dos movimentos estudantis reformistas, decorrem da concepção de solidariedade obreiro-estudantil desenvolvida durante os processos de luta, com apoios recíprocos.

Tenían entre sus funciones difundir masivamente los saberes adquiridos y generados en los ámbitos universitarios y contribuir también a la formación política y ideológica de los sectores populares (BUCHBINDER, 2008, p. 135).

Segundo Tatián (2018), uma primeira confluência entre obreiros e estudantes, em Córdoba, ocorre, exatamente, por ocasião do movimento de 1918. Os estudantes criam três universidades populares para a formação de obreiros: *Córdoba Libre, Universidad Popular e Asociación Cultural Ariel*, onde desenvolviam atividades, em especial, conferências dirigidas a um público não universitário, um público cidadão e de trabalhadores. O movimento estudantil se constitui, praticamente, ao mesmo tempo que o movimento obreiro. Há uma aliança muito forte entre eles.

No Peru, foi criada a *Universidad Popular González Prada*, em 1921, tendo, como diretor, o líder estudantil Haya de la Torre. Nelas, participavam juntos, estudantes, obreiros e intelectuais. Funcionava em Lima e em Vitarte (onde havia uma grande fábrica têxtil de capital estrangeiro) e, segundo Portantiero (1978, p. 79), a assistência era livre e gratuita, nem alunos pagavam, nem professores cobravam.

Era dirigida por uma junta composta por alunos operários, e todas as decisões deviam ser aprovadas pela assembleia geral de alunos.

Em Cuba, os estudantes fundam a *Universidad Popular José Martí*, que, diferentemente, da universidade peruana, sob a orientação do líder estudantil Julio Antonio Mella, considera o “*carácter de vanguardia que en las luchas populares debe poseer el proletariado y, por consiguiente, la función subordinada del estudiantado y de la pequeña burguesía*” (PORTANTIERO, 1978, p. 79).

Segundo Gurgel (2001, p.19), nas universidades populares, os estudantes colocavam em prática as metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e vida em sociedade, o que não vivenciavam nas universidades nas quais estudavam. Embora propagadas em vários países latino-americanos, as universidades populares, ainda, segundo o autor, só chegariam ao Brasil, em 1940²⁸, tendo sua melhor expressão com o Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes, sendo interrompida pelo Golpe Militar de 1964.

4.8 A Extensão Universitária no Movimento de Córdoba

Que extensão é esta que o Movimento traz?

Para responder a essa questão, inicialmente, serão consideradas as ideias sobre extensão universitária expressas em documentos escritos à época pelos próprios estudantes e autores contemporâneos, no sentido de apreender o(s) conceito(s) de extensão presentes no Movimento. Em seguida, serão relacionadas ações de extensão realizadas na época, com base em consulta a documentos do movimento estudantil e outros de universidades, no período após a rebelião dos estudantes, caracterizado como uma fase de implantação das propostas reformistas. E, por fim, será feita a análise dessa extensão que o Movimento da Reforma propunha.

²⁸ Cunha (1986, p. 204), no entanto, registra a criação da Universidade Popular vinculada à antiga Universidade Livre de São Paulo/ Brasil, criada em 1911, que ministrava cursos e conferências gratuitos, abertos à população de modo geral. Tais atividades, entretanto, não atraíam as camadas populares, pois, os temas tratados – Fogo sagrado da Idade Média, Latinidade da România, Importância e progresso da Otorrinolaringologia – não tinham nenhuma relação com os problemas vivenciados pela população à qual se destinava.

Alguns anos antes da Reforma, já era registrada a necessidade da extensão universitária em países da América Latina e, até mesmo, algumas experiências. Vera de Flachs, ao analisar o *Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos*, realizado em Montevideo, em 1908, registra a proposta de um congressista argentino que, ao lado da defesa do ensino como função do estado e da autonomia universitária, considera:

“La Universidad debe llenar una doble función: preparar profesionales y hombres de ciencia y difundir la cultura intelectual en la sociedad. En vista de tales fines se impone la creación de dos instituciones fundamentales dentro de su régimen: la docencia libre y la extensión universitaria” (2006, p. 10).

No mesmo evento, discutiu-se ainda a necessidade da extensão para as populações marginalizadas:

Entre as propostas aprovadas no referido congresso, Vera de Flachs registra a de um representante chileno que mostra uma postura anticolonial, recomendando que a educação se emancipasse da dependência europeia, e que se desse ênfase à extensão como meio de difusão do conhecimento e da cultura.

Para que la educación fuese apartándose de la dependencia europea e inclinándose por la extensión universitaria como medio de difusión del conocimiento y de la cultura en general (2006, p. 14).

4.8.1 O que se pensava sobre a extensão universitária?

A principal fonte de pesquisa consultada, para identificar o que os estudantes reformistas pensavam sobre a extensão universitária, foi o jornal *La Gaceta Universitaria – Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, fascículos 1 a 21, publicados entre 1 de maio de 1918 e 1 de setembro de 1919.

O *Reglamento Del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios* estabelece que a *Federación Universitaria Argentina* incluía, entre os temas a serem estudados no congresso, a *“Función social de la Universidad: la extensión universitaria”*. No congresso, foram aprovadas as seguintes recomendações:

a las universidades del país y a las distintas federaciones estudiantiles se avoquen al estudio, conjuntamente, a objeto de implantar la extensión universitaria, con carácter oficial;“ a todos los egresados y alumnos de universidad, que actúen en centros no universitarios, la organización de cursos de extensión universitaria” (*La Gaceta Universitaria* 1918-1919, 2008, p. 156).

Aprova, ainda, a recomendação de orientar o “labor universitário” para colaboração nas campanhas de higiene social e cultura; encomendar, aos centros estudantis, campanha contra o analfabetismo, organizando cursos noturnos para obreiros; que as federações universitárias solicitem, às autoridades de suas universidades, que a extensão se efetive, de fato, organizando, em cada uma das faculdades, “*series de conferencias dominicales sobre temas de interés práctico para el pueblo y a desarrollarse preferentemente en los locales obreros.*” (*La Gaceta Universitaria 1918-1919*, 2008, p.156).

A Federação Universitária de Córdoba, considerando a renovação do Conselho Diretivo do curso de medicina, apresenta, aos estudantes de medicina, uma proposta de programa a ser, por eles, discutida com os candidatos ao cargo. Nele, consta: “*Organización de la extensión universitaria con el concurso de profesores, jefes y alumnos*”. (*La Gaceta Universitaria 1918-1919*, 2008, p.194).

Em um artigo publicado na *Gaceta Universitaria*, em 11 de agosto de 1919, intitulado *Apuntes de Extensión Universitaria*, argumenta-se que a utilidade da universidade argentina não se estende a todas as classes sociais, pois sua existência beneficia, apenas, a uma classe determinada. Ela não tem chegado ao povo e não chegará nunca – apesar de suas boas intenções e esforços de vulgarização da ciência –, enquanto persistir o “*carácter cerrado e doctoral*” de instituição medieval. Segundo o autor, “*para atenuar en lo posible este mal sin remedio, emplease la extensión universitaria.*” O autor considera que a extensão oficial tem sido um fracasso, pois, apesar de ter o conhecimento, os professores não têm amor e a energia para sustentar uma obra de desinteresse, na qual o entusiasmo constitui a principal virtude. E, ainda, que as classes produtoras não poderiam assistir às aulas nem frequentar os laboratórios das universidades, sendo necessário que as instituições cheguem até o povo. Entende que, no contato com o povo, as universidades terão um caráter mais livre e mais humano:

Por medio de la Extensión se trata de resolver uno de los problemas más urgentes de la cultura moderna, la trasmisión de los elementos de una educación liberal a los adultos que non han gozado de los beneficios de una enseñanza regular. Entonces, nuestra misión por excelencia ha de ser “la cultura de las clases pobres” Esto abarca desde lo elemental – educación primaria – hasta la superior incluyendo la enseñanza técnica (La Gaceta Universitaria 1918-1919, 2008, p. 209).

A edição da Gaceta Universitaria Nº 19, de 18 de agosto de 1919, registra a ação de um grupo de jovens professores que organizam um corpo de extensão universitária, na Faculdade de Direito, com um programa a ser realizado dentro e fora da universidade. A matéria parabeniza entusiasticamente a iniciativa e considera que um amplo programa de extensão universitária só pode ser realizado por homens jovens e cheios de entusiasmo. Pode-se, ainda, pinçar do texto, em questão, as seguintes considerações sobre extensão universitária:

El fin de la Extensión Universitaria debe ser la cultura de las clases pobres. Las instituciones que no trascienden al pueblo no tienen razón social de ser, de ahí que una inteligente vulgarización daría el timbre de popularidad... a nuestras universidades medioevales. No creemos en las ventajas ni en la utilidad inmediata de una extensión verificada en los locales de la universidad, estos son cosa muerta, extraños absolutamente para el pueblo, podrán concurrir a ellos los mismos estudiantes, que es a quienes menos falta le hace la Extensión, pero las masas nunca irán. Hay que bajar al corazón del pueblo, en la plaza pública, en los locales obreros, en la biblioteca, etc. (La Gaceta Universitaria 1918-1919, 2008, p.2018).

O *Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho*, ao inaugurar os cursos de Extensão Universitária, da Faculdade de Direito de Buenos Aires, em 1920, denuncia o distanciamento entre a universidade e o povo, que afinal, é quem a sustenta. Se o povo não vai à universidade, ela irá ao povo, procurando realizar sua verdadeira missão de docência social.

Para ello, los estudiantes de derecho ... toman sobre sí la empresa de corregir este divorcio anacrónico entre la universidad y el pueblo, disponiéndose como medida previa, a divulgar los conocimientos recogidos durante sus largos estudios, conscientes de que servirán a la república, al fortalecer la consciencia jurídica de sus ciudadanos (PORTANTIERO, 1978, p. 169).

Alguns intelectuais que tiveram influência no Movimento da Reforma registraram esse entendimento da extensão universitária. É o caso de Ingenieros (1920), que defende a função social da universidade como instrumento capaz de aumentar o bem-estar dos homens, ao produzir, transmitir e estender conhecimentos necessários ao bem-estar social. Diz o autor, no livro *Universidad del Porvenir*, publicado em 1920, e que sintetiza seus pronunciamentos durante o movimento reformista:

Mientras la enseñanza superior fue un monopolio reservado a las clases privilegiadas, se explicaba que las Universidades viviesen enclaustradas y ajenas al ritmo de los problemas vitales que mantenían en perpetua inquietud a la sociedad... La cuestión, en nuestros días, tiende a cambiar sustancialmente; las Universidades comienzan a preocuparse de los asuntos de más trascendencia social y las ciencias se conciben como

instrumentos aplicables al perfeccionamiento de las diversas técnicas necesarias a la vida de los pueblos (INGENIEROS, 1920, p. 79).

E prossegue:

la necesidad de imprimir a cada Universidad una dirección ideológica concordante con las necesidades y los ideales del medio social en que funciona; es forzoso reconocer que ello dependerá del grado de exclaustación que alcancen los estudios universitarios, tomando contacto con el pueblo, sirviendo sus intereses, reflejando sus aspiraciones, comprendiendo sus problemas vitales (INGENIEROS, 1920, p. 82).

Ingenieros entendia a extensão universitária como uma possibilidade educacional, cujo ideal era utilizar todos os institutos de cultura superior para elevação intelectual e técnica de todo o povo. Considerava os benefícios da capacitação técnica de todos os indivíduos, pois os institutos habilitados para ensinar deveriam ser acessíveis a todo cidadão que estivesse em condições de aprender, de aperfeiçoar sua capacidade técnica.

É entendimento da pesquisadora que, ao contrapor os termos “*enclaustradas*” e “*exclaustación*”, o autor se refere à necessidade de superar a tradição de uma universidade fechada, voltada para si mesma, e abrir-se ao meio social, no qual estava inserida, atenta aos interesses e problemas da população em geral.

4.8.2 O que se fez?

A partir da Reforma del 18, a extensão universitária começa a ser reconhecida como uma função central da universidade e um instrumento para ampliar sua influência no meio social. Para Buchbinder, incorporada aos estatutos das universidades, a extensão teve desenvolvimento mais intenso nas universidades de Buenos Aires, La Plata e Tucumán, por meio da qual se:

procuraba extender la influencia de las casas de estudios sobre el medio social... la extensión remitía a la construcción de canales de comunicación entre las casas de estudios y la sociedad y a las estrategias de difusión de las manifestaciones científicas y culturales desarrolladas en los claustros (2010, p. 128).

La Gaceta Universitaria 1918-1919 informa algumas ações desenvolvidas em Córdoba, como a divulgação de duas conferências patrocinadas pelo *Centro Estudiantes de Medicina*, ministradas por estudantes, sobre as temáticas Medicina social, e A educação e o povo (Nº 20, de 25 de agosto de 1919). Há, ainda, a

publicação da programação de extensão do Centro de Estudantes de Medicina, composta por conferências sobre os seguintes temas: A evolução dos partidos políticos; Higiene sexual; Juventude e militarismo; A educação dos nossos filhos; Progresso e miséria; e Os fatores do delito. Algumas dessas conferências eram ministradas por professores de outras faculdades, indicando a existência de interação entre estudantes e professores de diferentes cursos (Nº 21, de 1 de setembro de 1919).

A Federação Universitária de Córdoba, por meio da *Gaceta Universitaria*, conclama os estudantes à participação em campanhas de saúde pública, colaborando de diversas formas, seja por meio de conferências, escrita de folhetos e periodismo sobre princípios de higiene particular e pública, profilaxia de enfermidades infecciosas, etc.

Além da cidade de Córdoba, foram registradas ações de extensão em outras cidades, promovidas por suas universidades. Na *Universidad de La Plata*, onde a extensão estava presente desde sua criação, os estudantes fundaram uma companhia de teatro com a finalidade de promover educação popular e difusão cultural. O Conselho Superior da universidade criou a Escola Livre de Cultura Integral, com objetivo de implementar a extensão universitária, por meio de cursos abertos a toda a comunidade sobre temas diversos. Foi também fundada uma rádio universitária que transmitia os programas de extensão (BUCHBINDER, 2008, p.172).

A extensão da *Universidad de Buenos Aires* também foi caracterizada por conferências abertas e programas radiofônicos, em que foram efetivadas parcerias com Centros de Estudantes e instituições culturais da capital. Foi implementado, pela *Facultad de Filosofía y Letras*, um programa de conferências, durante toda a década de 1920 e parte da década de 1930, com participação de cientistas de nome internacional, como Albert Einstein e Ortega y Gasset (BUCHBINDER, 2010, p.128).

A *Universidad de Tucumán* – cuja nacionalização estava entre as propostas aprovadas no primeiro congresso de estudantes, realizado em Córdoba, em julho de 1918 – teve, segundo Buchbinder (2010, p. 130), em seu decreto de nacionalização, o estabelecimento da obrigação de realizar educação popular por meio da extensão universitária. Foram organizados cursos de extensão de mecânica, eletricidade, técnicas contábeis e secretariado, que tiveram grande aceitação da comunidade.

O já citado artigo intitulado *Apuntes de Extensión Universitaria*, publicado pela *Gaceta Universitaria* (Nº 18, de 11 de agosto de 1919), faz críticas às atividades de extensão desenvolvidas nas universidades. Considera que, em 1906, inicia-se, oficialmente, na *Universidad de La Plata*, uma série de conferências ministradas por pessoas de renome. No entanto, a elas, só compareceram representantes da intelectualidade; o povo ficou alheio às conferências que se ministravam nos aristocráticos auditórios. Nesse mesmo sentido, foram realizadas experiências em Buenos Aires, Córdoba e Tucumã, também sem êxito, pois tinham o espírito conservador dos acadêmicos e conselheiros. Paralelamente, núcleos particulares trabalharam na divulgação da ciência, obtendo bons resultados e que, segundo o autor, deram origem a importantes associações, como a Liga de Educación Racionalista, os Ateneus, as universidades livres e as universidades populares. As associações de origem proletária também atuaram na divulgação da ciência e chamavam estudantes e trabalhadores. E aqui, para o autor, “*empieza el éxito verdadero y se realiza en la practica la función social definitiva de la Extensión Universitaria, dada por estudiantes, profesores y amigos de la naturaleza y el arte.* (La Gaceta Universitaria 1918-1919, 2008, p. 209).

4.8.3 Análise da extensão proposta pelo Movimento da Reforma

Com base no que foi considerado acima, em termos do que se pensava sobre extensão universitária e dos registros de algumas ações realizadas, procede-se, aqui, a uma análise na tentativa de apreender a concepção de extensão presente na Reforma. Primeiramente, parece necessário retomar, mesmo que brevemente, o idealismo dos estudantes universitários de 1918. Existia uma unidade espiritual em torno da consciência do nascimento de uma nova geração e a sua importância no novo ciclo histórico que começava. Sentiam a necessidade de mudar o mundo, de realizar obras heroicas, e de promover a paz, como reflexos decorrentes do pós-guerra. Seu idealismo vem marcado pelo entusiasmo, a esperança, a intensidade, a paixão, a renovação, a vontade de construir, de realizar obras históricas, como pôde ser constatado nos discursos e nos documentos, por eles, publicizados. Queriam a democratização dentro e fora da universidade, e externavam o seu compromisso com as classes trabalhadoras, menos favorecidas.

A Gaceta Universitaria, Nº 10, de 27 de junho de 1918, publica:

Que el nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América, porque así lo determinan factores históricos innegables, exige un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales en concordancia con una amplia democracia, sin dogmas (1918, p. 135).

Considerando os documentos analisados, as entrevistas e pesquisas, tanto de campo quanto bibliográfica, pode-se dizer que o conceito de extensão na Reforma Universitária de 1918 está diretamente associado à função social da universidade. Por meio da extensão, far-se-ia a difusão do conhecimento e da cultura para as camadas populares, com as quais o Movimento estabeleceu laços de solidariedade, especialmente os operários.

Para os estudantes reformistas no “novo ciclo de civilização” que iniciava, com sede na América Latina, a juventude tinha um papel fundamental, de impulsionar as mudanças necessárias. Parte dessas mudanças ocorreria por meio da extensão rumo à reforma social, conscientes, em grande parte, de que, sem reforma social, não haveria a reforma universitária.

A extensão era realizada por intermédio de cursos e conferências, ministrados por estudantes, professores e egressos, marcada pelo entusiasmo e por certa dose de messianismo. É a transmissão do conhecimento realizada pela elite intelectual para as classes pobres. Apesar de marcada pelo altruísmo e entusiasmo juvenil, pelo amor e energia dos estudantes na contribuição para o esclarecimento da classe operária, a concepção de extensão no Movimento da Reforma universitária não conseguiu se desvencilhar de uma visão, até certo ponto, elitista: quem “sabe” ensina a quem “não sabe”, e quem “tem cultura” leva a quem “não tem cultura”. Conhecimento e cultura aqui entendidos, em sua dimensão acadêmica, pois não havia ainda, no âmbito da extensão universitária, a consciência quanto ao valor do saber popular, dos saberes tradicionais que são de domínio do povo, das camadas populares. De fato, essa mudança radical no entendimento da extensão, na formulação do novo conceito de extensão, somente surgirá, na América Latina, algumas décadas depois, por meio de Paulo Freire e outros, como Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea.

Havia uma preocupação entre os estudantes no sentido de oficializar a extensão nos centros estudantis e, nas faculdades, por meio da participação de

estudantes, professores e egressos. Houve, também, o cuidado em recomendar a realização dos cursos em horários noturnos e nos locais de trabalho, para facilitar a participação dos operários. A mesma lógica orientou a recomendação das conferências dominicais, utilizando praças públicas e bibliotecas. Houve dedicação de estudantes no combate a problemas sociais, como na participação em campanhas de alfabetização de adultos e de saúde pública.

No entanto, essa extensão, segundo se recomendava, feita por homens jovens e cheios de entusiasmo, preocupados com a situação da classe obreira, era reduzida ao entendimento de “extensão como estender”. A elite cultural estendia a sua cultura às classes pobres. Por meio da extensão, a universidade chegaria ao povo, pela atuação, principalmente dos estudantes, que iriam divulgar os conhecimentos, nela, obtidos.

Não havia a compreensão – que muitos têm hoje – da dimensão acadêmica da extensão, por meio da qual, alunos e professores aprendem na relação com as camadas populares, no contato com outros saberes e conhecimentos. Não se considerava que a extensão contribuiria para a formação do estudante.

O trecho publicado *na Gaceta Universitaria (Ano 2, Nº19)* atesta esta análise:

No creemos en las ventajas ni en la utilidad inmediata de una extensión verificada en los locales de la universidad, ... extraños absolutamente para el pueblo, podrán concurrir a ellos los mismos estudiantes, que es a quienes menos falta le hace la Extensión... (2019, p. 2018).

Somente algumas décadas depois, tornar-se-ia mais consistente a reflexão sobre a extensão como troca entre os saberes sistematizado-acadêmico e o popular, que possibilita a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e nacional, propiciando a efetiva participação da comunidade na atuação da universidade (NOGUEIRA, 2005, p. 112).

Na análise de Portantiero, abria-se a possibilidade da extensão universitária, do “acercamiento” ao povo. No entanto, à medida que esse acercamiento, influenciado pelo filantropismo próprio da ideologia da época, caracterizava-se por uma ligação entre estudantes e trabalhadores, sem nenhuma “*auténtica intervención obrera, el puente corría en un solo sentido. Preocupados por los problemas sociales, los estudiantes reformistas terminaban por postularse, de hecho, como dirigentes de los trabajadores*”. (1978, p.20)

Os estudantes reformistas queriam uma universidade aberta, com compromisso social, mas propõem uma extensão baseada em levar conhecimento. Como seria aberta, sem entrada dos conhecimentos das populações para as quais pensavam a universidade?

Alguns líderes da reforma, entretanto, tinham uma visão mais crítica do papel da extensão universitária. É o caso de Saul Taborda, importante ideólogo da Reforma, que considerava a extensão uma função provisória na universidade, temporária, pois a luta social deveria ser por uma educação pública e universal (BONETO, 2009, p.53). É importante lembrar que a ideia que se expressava, na época, sobre extensão, era de uma dádiva dos que possuíam ensino formal para o povo. Para Taborda, isso não era aceitável, a “massa” não poderia continuar em uma situação pré-cultural:

No puede satisfacernos la extensión, precaria concesión desde arriba, porque la integración de la universidad con la vida del pueblo exige toda la educación, toda la escuela hasta llegar a la universidad. De lo contrario, la masa, capaz de dar vida a la cultura, sigue em estado precultural y la “élite” se intelectualiza y reseca por falta de germen nutritivo. (TABORDA, 1937, apud BONETO, 2009, p. 53).

Essa noção de extensão desenvolvida por Taborda esteve presente entre os pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, em 1987, quando criaram o seu Fórum. Havia, entre vários pró-reitores, o entendimento de que, se conseguissem que a universidade fizesse um ensino e uma pesquisa de fato articulada com a sociedade, a extensão não precisaria existir, como função da universidade. (NOGUEIRA, 2013, p. 43).

Encerrando o capítulo sobre a Reforma Universitária de Córdoba de 1918, considero adequada a referência de Paula (2005, p. 6), segundo o qual, o Movimento de Córdoba foi um dos mais importantes e emblemáticos movimentos para tornar a universidade latino-americana um instrumento de transformação social do ponto de vista democrático e popular. Reconhece, na Reforma Universitária de Córdoba, um processo liderado pelo movimento estudantil – a afirmação de outro decisivo pilar da universidade contemporânea –, a universidade como instrumento do desenvolvimento regional/nacional.

No meu entendimento, o Movimento trouxe a extensão universitária como um instrumento de maior democratização e projeção social da universidade. Não que ela tenha sido, imediatamente, efetivada em grande medida em Córdoba e nas

outras universidades da América Latina, mas, certamente, a partir do Movimento da Reforma, a extensão passa a fazer parte das discussões sobre o ensino superior no continente, como se verá no próximo capítulo. Da mesma forma, procurar-se-á seguir a presença da orientação americanista e anticolonialista no percurso da extensão universitária nas décadas que se seguiram à Reforma Universitária de Córdoba.

5 A CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E NA ARGENTINA

Neste capítulo, abordo o percurso da extensão universitária no Brasil e na Argentina, considerando influências de encontros regionais realizados na América Latina que contemplaram esse tema. Nos encontros de caráter regional, busquei as referências à extensão universitária, no intuito de apreender as concepções presentes nos documentos referência dos eventos. Neste texto, ainda, seguem, como eixos condutores, os conceitos e diretrizes da extensão universitária e sua institucionalização, o anticolonialismo, o americanismo e as referências aos saberes tradicionais.

O capítulo é composto de três tópicos. No primeiro tópico, abordo o processo de construção dos conceitos e diretrizes políticas da extensão universitária na América Latina, em fóruns coletivos, que se tornaram base orientativa para universidades de todo continente, tendo, como principal referência, a *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, promovida pela UDUAL, em 1972. São, também, analisados os documentos finais de congressos promovidos pela *Unión Latinoamericana de Extensión/ ULEU*, como órgão que congrega universidades de todo o continente, e os documentos das *Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe/CRES*.

No segundo e terceiro tópicos, abordo o Brasil e a Argentina, respectivamente, considerando os textos legais que normatizam o ensino superior em ambos os países, buscando as referências à extensão universitária, no sentido de apreender os conceitos e os procedimentos para sua institucionalização. São analisados os referenciais teóricos e as diretrizes para a extensão das universidades públicas brasileiras, construídos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras/Forproex e argentinas, estabelecidos pela *Rede de Extensión Universitaria/ Rexuni* e pela *Comisión de Extensión do Consejo Interuniversitario Nacional*.

As referências aos processos de institucionalização da extensão na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidad Nacional de Córdoba, bem

como a análise das políticas atuais de extensão dessas instituições, no período recortado para a pesquisa, serão apresentadas no próximo capítulo.

5.1 América Latina: O Processo de Construção das Diretrizes Conceituais e Políticas da Extensão

A abordagem dessa temática é desenvolvida em uma perspectiva histórica, com base na Reforma de Córdoba, reportando aos principais eventos de cunho regional no continente latino-americano que incidiram sobre a extensão universitária, seus referenciais teóricos, suas diretrizes e suas práticas.

Abordo, inicialmente, *El Primer Congreso Internacional de Estudiantes*, ocorrido no México, em 1921, que se reveste de especial importância quando se trata da extensão universitária na América Latina, pois se estabeleceu essa dimensão como obrigação dos centros estudantis. O evento propõe a criação de uma nova humanidade, fundada em princípios de solidariedade e justiça. Com enérgico tom anticolonial, condena as tendências imperialistas e de hegemonia, as conquistas territoriais e militaristas. O sentimento de americanismo está presente em várias passagens de suas resoluções finais, entre elas, o apoio aos estudantes peruanos e chilenos em sua luta pela solução pacífica do conflito bélico entre os governos de seus países.

O Primer Congreso Internacional de Estudiantes aprova a seguinte resolução:

Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester (PORTANTIERO, 1978, p. 191).

Declara-se, ainda, como obrigação estudantil, o estabelecimento de universidades populares, livres de orientações partidárias e qualquer dogmatismo, devendo atuar em conflitos operários pautados em princípios de justiça social. O que se percebe com base na leitura do documento final do congresso – além de um chamado à juventude universitária de todo o mundo para atuar pela justiça, intervindo na ordem econômica e social – é o seu alinhamento aos postulados de Reforma de Córdoba, nessa ocasião, com uma ênfase bem mais significativa à extensão universitária.

O outro evento de importância – não apenas com relação à conceituação, mas também, à institucionalização da extensão nas universidades do continente – foi *El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*, ocorrido em 1949, na Guatemala. Na ocasião, foram aprovadas resoluções sobre o conceito de universidade na América Latina, sua ação social e extensão cultural. Segundo Tünnermann Bernhein (2003), o congresso define pela inclusão da extensão em todas as universidades, por meio de departamentos especializados que deveriam coordenar essa atividade de todos os demais departamentos, levando o fazer universitário a todos os setores sociais que compõem a realidade nacional. Quanto ao conteúdo, recomenda que a extensão deveria abarcar os campos de conhecimento científicos, literários e artísticos. Observo que essa recomendação, de 1949, visando à institucionalização da extensão, só se efetivou mais, amplamente, no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, com a criação das pró-reitorias de extensão e estruturas similares.

Nesse encontro, criou-se a *Unión de Universidades de América Latina/UDUAL* e aprovou-se a *Carta de las Universidades Latinoamericanas*. O documento refere-se à extensão no Artigo 19, que trata dos deveres do estudante universitário: “*Dedicarse en la forma más intensa posible a su misión universitaria tanto en el orden instructivo como en el formativo y en el de extensión cultural y servicio social.*” (<http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/355>).

Em 1959, durante a realização do III Encontro da UDUAL, em Buenos Aires, a carta foi aprovada pela assembleia, em uma versão bem resumida, na qual não se mencionou a extensão universitária.

Analisando a *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, constato sua inegável importância no contexto continental, reafirmando o sentimento americanista, estruturando eixos norteadores para orientar as universidades da região quanto aos objetivos e finalidades das universidades, a educação universitária, sobre carreira acadêmica, direitos e deveres de professores e alunos, etc. Quanto à extensão, no entanto, o documento não avança, referindo-se, a ela, de forma vaga, como extensão cultural.

Considero que a contribuição da UDUAL foi, de fato, significativa, com a realização da primeira e da segunda *Conferencias Latinoamericanas de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, realizadas no Chile, em 1957, e no México, em 1972, no

sentido de estabelecer uma conceituação e institucionalização da extensão, bem como posicionamentos políticos e acadêmicos para o seu desenvolvimento. Como mencionado no capítulo 2 desta tese, com base nessas conferências, são registradas mudanças nas concepções e práticas da extensão universitária em universidades de toda a América Latina.

A primeira conferência estabelece um conceito de extensão, considerando:

Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales de todos los grupos sociales. Por sus finalidades la extensión universitaria debe proponerse como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2003, p. 271).

Chamo atenção para os elementos considerados nesse conceito de 1957, que confere, à extensão, posição de destaque nas instituições universitárias. A extensão como missão e função orientadora da universidade, que, por meio dela, exerceria sua vocação social; define o seu conteúdo, ampliando sua área de atuação de “difusão cultural” para realizar estudos e atividades nas áreas de filosofia, ciências, técnicas e artísticas; avança em recomendações metodológicas, propondo relação de escuta, de busca no meio social para o conhecimento dos problemas, dados e valores de todos os grupos sociais. Como finalidades da extensão, reporta, em sua essência, às propostas reformistas de Córdoba, de 1918.

Esse conceito de extensão foi atualizado nas discussões ocorridas durante a *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, quando foram, também, discutidos seus objetivos e orientações, bem como diretrizes acadêmicas e políticas. A conferência foi convocada pela UDUAL e pela *Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM*, por meio da *Dirección General de Difusión Cultural* da instituição. As conclusões do evento, registradas em seu documento final, tiveram grande impacto nas definições básicas sobre a extensão universitária em universidades de diversos países da América Latina. Participaram, desse fórum, representantes de universidades de todo o continente. Como expositores ou debatedores, em mesas temáticas, participaram diversos pensadores de destaque no cenário latino-americano, não só na extensão, como na gestão universitária, na educação e na realização de estudos latino-americanistas, tais

como: Leopoldo Zea/ México, que, à época, presidia a *Dirección General de Difusión Cultural da UNAM*, Darci Ribeiro²⁹ e João Cruz Costa/ Brasil, Salazar Bondy/ Peru, Domingo Piga/ Chile, José Antonio Portuondo/ Cuba, Javier Fernández/ Argentina, Angel Rama/ Uruguai e Benjamín Carrión/ Equador.

Entre as conclusões dessa conferência, merecem destaque: a definição e a recomendação de que, para as universidades latino-americanas, a função da extensão é tão importante quanto as de docência e de investigação. Considero que esta tem sido uma “bandeira de luta” dos que se dedicam à atividade extensionista, até o presente nas instituições universitárias da região. Ao analisar as relações entre as universidades e as sociedades no continente, os participantes da conferência delimitam as funções da extensão universitária e propugnam convertê-la no terceiro elemento do que denominaram a tríade “*fundamental de la universidad: investigación-docencia-extensión*”.

Outra importante questão debatida foi a necessidade de institucionalizar a função extensão nas universidades, pois, sem essa institucionalização, as atividades extensionistas acabavam sendo feitas apenas no nível de grupos interessados. No meu entendimento, a institucionalização da extensão assegura o devido respaldo aos seus executores, tanto do ponto de vista da sua formalização quanto aos possíveis apoios acadêmicos, financeiros e materiais. Aliada a essa questão, os conferencistas abordam outra de grande importância, que é a dimensão formativa da extensão para os estudantes universitários, considerando-a uma função vital para as instituições superiores, que deve ser realizada de forma permanente.

O texto final da conferência assinala, como um dos grandes problemas da ação extensionista, a falta de planejamento e avaliação, o que dificulta a “*interrelación dinámica entre doctrina y acción*”. Registra, ainda, a desvinculação da extensão com os movimentos sociais, com sindicatos obreiros, camponeses e juvenis.

²⁹ Leopoldo Zea (2003) relata amizade fraterna que surge entre ele e Darci Ribeiro, a partir desta conferência. O apoio recíproco na elaboração, coordenação e divulgação de estudos sobre a América Latina, “*vistos como instrumento para la integración de la región en la libertad. Darcy se hacía llamar 'latinoamericano del Brasil'. Me hice latinoamericanista — decía — en el destierro; los militares no sabían que estaban dando origen a la integración de nuestros pueblos. En mi destierro por el Uruguay, Venezuela, Perú y Chile y mi paso por el resto de los pueblos que forman América Latina mi visión de brasileño se transformó en latinoamericana.*”

Uma das discussões que amplia o entendimento sobre a extensão universitária foi sobre a proposta de que, ao lado da já tradicional difusão da arte: teatro, música e literatura, fosse agregada a difusão da ciência e da técnica. Esse é um elemento já presente na I Conferência, e que passa a integrar, de modo geral, às discussões e práticas dessa atividade na região.

Define-se extensão como:

Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 1972, p. 3).

Entre os objetivos da extensão estabelecidos pela conferência, destaco: contribuir para que todos os setores sociais alcancem uma visão integral e dinâmica do homem e o mundo, considerando o quadro histórico e cultural e do processo social de emancipação da América Latina; promover a integração da docência e da investigação por meio da revisão crítica dos fundamentos da universidade; e promover a conscientização de todos os seus estamentos visando a um processo permanente de criação cultural e transformação social.

Considero que as orientações estabelecidas pela conferência de 1972 – para a realização da extensão – constituem, de fato, importantes diretrizes conceituais e políticas que orientam, em geral, as universidades públicas na América Latina, ainda nos dias atuais. São elas:

- Manter-se solidariamente ligada aos processos sociais que tendam a abolir a dominação interna e externa, a marginalização e exploração de setores populares da nossa sociedade;
- Despojar-se de caráter paternalista e meramente assistencialista e, em nenhum momento, ser transmissora de padrões culturais de grupos dominantes;
- Ser planejada, dinâmica, sistemática, interdisciplinar, permanente, obrigatória, associada a fatores sociais que tenham os mesmos objetivos, promover a integração nacional e latino-americana.

A conferência faz ainda algumas recomendações de ordem prática, direcionadas para a integração do continente latino-americano, como a criação de um sistema de integração cultural da América Latina, que, entre outras ações,

encarregar-se-ia de repensar, criticamente, as tradições, a criação de centros de conservação do patrimônio artístico e a revisão de textos da história americana para contribuir para a integração cultural dos povos. Recomenda-se, ainda, a “criação de um organismo coordenador da extensão universitária na América Latina”, que deveria fomentar o intercâmbio de informações e materiais, criar um centro de documentação e promover o intercâmbio entre alunos e profissionais experts na extensão.

Observo que o tema da integração cultural na América Latina reforça discussões anteriores na região – registradas desde o início do século XX, nos encontros estudantis no continente – da necessidade de uma consciência anti-imperialista. A conferência reforça ainda que a integração cultural deveria se apoiar em uma “doutrina reivindicadora latino-americanista”, utilizando os meios de comunicação de massas no enfrentamento à doutrinação estrangeira.

Concluo a análise da *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria* considerando que ela constituiu o marco mais significativo na construção das bases conceituais e diretrizes políticas da extensão universitária no continente, a partir de sua realização, na década de 1970. Formaram-se consensos em torno de alguns elementos constitutivos da extensão que se tornam presentes nas discussões posteriores. São eles: a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como dimensões acadêmicas igualmente importantes no fazer acadêmico; a necessidade da institucionalização da extensão; o papel da extensão na oxigenação da universidade por meio do contato com a sociedade por ela promovido; o entendimento da dimensão formativa de extensão; a necessidade do planejamento e avaliação das ações de extensão; o caráter interdisciplinar da extensão; o rigor e a sistematicidade em seu planejamento e execução; o cuidado em assegurar a inter-relação dinâmica entre teoria e prática; a superação da visão da extensão como difusão apenas da cultura, mas, também, o seu papel na difusão da ciência e da tecnologia. Atestam essa análise os documentos produzidos e publicizados posteriormente, seja no Brasil, na Argentina, Uruguai, Chile e outros países, bem como os documentos referência dos encontros regionais, como será observado posteriormente.

Completam esses elementos constitutivos da extensão, as seguintes recomendações: que ela seja obrigatória nas instituições de ensino superior e

realizada de forma permanente; que seja eliminado o caráter paternalista e assistencialista; que ela se integre de forma solidária aos processos sociais que atuem na eliminação da dominação interna e externa, e no combate à marginalização e exploração das camadas sociais menos favorecidas; que ela seja instrumento de promoção da integração nacional e latino-americana.

Nas décadas seguintes, registra-se a criação de entidades regionais que tratam da extensão universitária, congregando universidades de vários países, como a *Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria/ULEU*³⁰ que foi criada sobre duas bases. Por um lado, no estabelecimento de uma rede internacional de informação entre instituições de ensino superior, entes governamentais e não governamentais e empresas diversas, que garanta um fluxo dinâmico de dados e de divulgação de planos, programas e projetos de extensão universitária. Por outro lado, na promoção de intercâmbios de experiências por meio da realização de encontros nacionais, regionais e internacionais, que assegurem o seguimento das resoluções aprovadas e proporcionem discussões de novos temas e elaboração de novas proposições visando ao realçamento permanente da função de extensão.

Outra entidade de importância continental é integrante da *Asociación de Universidades del Grupo Montevideo/AUGM*, a *Comisión Permanente de Extensión*, que tem realizado, desde 2013, congressos regionais.

Considero que o movimento continental de construção do referencial da extensão universitária é um processo em continuidade. O seu principal mecanismo é a realização dos fóruns de discussão, sejam encontros, seminários, congressos ou conferências. Nos fóruns de discussão, são elaborados os conceitos e as diretrizes políticas e metodológicas da extensão. Há uma influência recíproca entre as concepções e as práticas locais e as discussões nacionais ou regionais, pois, o que as universidades pensam e realizam na extensão, suas elaborações, suas discussões e reflexões, é levado pelos dirigentes e suas equipes para os fóruns

³⁰ Nos anos de 1994 e 1995, são realizados o *Primer* e o *Segundo Encuentro Binacional de Directores de Cultura y Extensión Universitaria*, respectivamente, em Cuba e na Venezuela. O segundo encontro recomenda a criação de um organismo coordenador da atividade de extensão universitária na América Latina, com a finalidade de fortalecer a integração na região. Em 1996, realiza-se o *I Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria*, ocorrendo, a partir de então, regularmente, como *Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Em 2015, em sua 13ª versão, passa a ser denominado *Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*. A ULEU é criada, formalmente, em 1999, durante o quarto *Congreso*, ocorrido em Caracas.

mais amplos. Nesses fóruns, em processos de discussão, permeados pelo diálogo, nos confrontos, nos debates, essas construções locais podem ser reelaboradas e incorporadas, como encaminhamento dos fóruns. Retornando às universidades, os dirigentes – considerando o seu grau de comprometimento com os encaminhamentos – divulgam e atuam no sentido da sua implementação. É necessário registrar que a implementação de diretrizes da extensão depende de disputas internas com outras áreas acadêmicas – como a pesquisa, a graduação e a pós-graduação – e administrativas, o que não constitui, neste texto, objeto de análise.

5.1.1 Que temáticas os fóruns de extensão mais recentes trazem?

A partir da leitura dos documentos dos últimos congressos promovidos pela ULEU, quais sejam: o *X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, realizado em Montevideo/ Uruguai, em 2009; o XI realizado em Santa Fé/ Argentina, em 2011; o XII em Quito/ Equador, em 2013; o XIII realizado em Havana/ Cuba, em 2015 e o XIV realizado em Manágua/ Nicarágua, em 2017, percebe-se que alguns temas antigos reaparecem, reafirmando e consolidando conceitos, diretrizes, metodologias e posicionamentos políticos. Outros temas novos surgem, em função das mudanças e exigências contemporâneas.

A *Declaración Final do X Congreso* de 2009, intitulada “*Revitalizar la extensión para transformar la universidad. Transformar la universidad para contribuir a la transformación social*”, confere, à extensão, um importante papel na transformação do modelo universitário profissionalista, como mera fábrica de profissionais aliados à lógica do sistema, contribuindo para uma formação universitária inclusiva, integral, democrática, libertadora, baseada na reflexão ético-crítica das relações de poder-saber, vinculada às demandas e necessidades dos povos do continente e suas circunstâncias históricas. O documento assegura espaço nos congressos vindouros – tal como ocorreu no *X Congreso* – às organizações sociais e populares e a todos os atores da comunidade universitária: estudantes, docentes, graduados e trabalhadores universitários. Essa é uma abertura dos dirigentes da extensão na relação da universidade com movimentos sociais e na participação dos demais segmentos da comunidade universitária – alunos e

servidores técnico-administrativos – reconhecendo-os como atores da ação extensionista, ao lado dos docentes.

O congresso assume posições políticas, tais como defender a democratização radical do acesso à educação superior na luta pelo ensino superior como um bem público, que deve ser garantido pelos Estados para toda a população ao longo de toda a sua vida, conforme acordado na II CRES/ Colômbia, 2008. Ao considerar a extensão como atividade universitária que busca contribuir com processos de emancipação social, o congresso lhe atribui importante papel na defesa dos direitos humanos. Alertam para o fato de que as universidades não podem permanecer alheias às situações de opressão e violação dos direitos humanos de povos no continente, devendo se solidarizar com os movimentos sociais, contra perseguições e discriminações. Retomam ainda uma reivindicação presente no Movimento de Córdoba, rechaçando qualquer intervenção militar estrangeira na América Latina ou qualquer tentativa de desestabilizar os sistemas democráticos. Esses posicionamentos indicam novas formas de inclusão dos movimentos sociais na vida universitária.

Reafirma-se a importância da extensão nos processos de formação acadêmica e na produção do conhecimento, considerando-a como espaço para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, intimamente, ligada à função de criação do conhecimento com pertinência social. Reitera-se a necessidade de avançar em processos de inserção da extensão nos currículos, bem como a sua potencialidade como função essencial na orientação das políticas das universidades.

A *Declaración de Santa Fé*, documento final do *XI Congreso*, em 2011, confirma concepções já consensuadas em fóruns anteriores, reforça o papel da ULEU e a necessidade de sua consolidação como rede regional de extensão, integrada por redes nacionais. Ratifica, formalmente, a *Declaración de Cartagena de Indias/ 2008*³¹, ressalta o papel da extensão e seu compromisso com o desenvolvimento econômico, social e cultural, o melhoramento da qualidade de vida dos povos latino-americanos sob os princípios de igualdade, equidade, inclusão social, justiça, responsabilidade e compromisso, gerando *“investigación pertinente con impacto sociocultural e incidir en la construcción de políticas públicas*

³¹ Trata-se do documento final da II CRES, realizada na Colômbia, em 2008, que considera a educação superior um bem público social, um direito humano universal e um dever do Estado.

nacionales” (p. 1). Reforça, portanto, a concepção de que a extensão está articulada às necessidades sociais e tem legitimidade para influenciar na elaboração e implementação de políticas públicas contemporâneas, associando-se às demandas dos movimentos sociais por garantias dos direitos humanos.

O documento apresenta, ainda, recomendações de ordem metodológica, indicando que a extensão seja desenvolvida por meio de programas e projetos articulados em redes, com propósitos de aproveitar eficientemente os recursos e incrementar seus impactos. Recomenda que tais ações sejam realizadas com enfoque inter e transdisciplinar, elencando áreas prioritárias de atuação, como proteção ao meio ambiente, erradicação da pobreza, segurança alimentar, promoção e proteção da saúde integral, promoção dos direitos humanos e resgate dos saberes ancestrais.

O XIII Congreso, realizado em Havana, em 2015, em sua Declaração Final reafirma:

Extensión universitaria como espacio de aprendizaje, reflexión y acción interdisciplinaria en interacción con la docencia y la investigación, corroborando su función formativa de profesionales socialmente responsables, con una consciencia crítica, en búsqueda de alternativas para la gestión del desarrollo local y humano. (...)El reconocimiento del valor de los saberes ancestrales de nuestros pueblos, el conocimiento y respeto de la historia y las tradiciones (2015, p.1).

Registra, ainda, outras importantes conclusões e recomendações para as universidades latino-americanas, tais como os vínculos da extensão com a construção e o desenvolvimento de políticas públicas (já registrada como conclusão no congresso anterior) e a necessidade do estabelecimento de alianças estratégicas com atores, organizações e entidades do território.

O congresso retoma e reafirma a necessidade da união latino-americana na discussão e busca de soluções para os problemas do continente, bem como a consciência sobre a instalação de novos processos de colonização – por meio da globalização – e o alerta sobre a necessidade de elaborar e colocar, em prática, alternativas que protejam os povos da região desses processos colonizadores. Esses temas são caros aos estudantes reformistas de 1918 e foram profundamente discutidos na literatura sobre a colonização na América Latina, seja nos escritos do grupo *Modernidad/Colonialidad*, seja em autores como Santos (2010). A Declaração Final de Havana registra ainda:

El ansiado afán de integración enarbolado por los próceres de la independencia americana, encontró en los debates del congreso terreno fértil para comprender, desde las particularidades de nuestros contextos, la necesidad de unirnos y tejer redes y espacios de encuentro que coadyuven a la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunes y que propicien el diseño y la puesta en práctica de alternativas que se alcen como escudo a los intentos “globocolonizadores” que tratan de imponernos patrones culturales vacíos y deformantes, alejados de la esencia identitaria de nuestras naciones y de la savia misma de la Patria Grande (2015, p. 2).

Além dos congressos organizados pela ULEU, outras instâncias e fóruns têm debatido e atualizado as concepções, práticas e finalidades da extensão universitária na América Latina. Na III *Convención de Educación Superior*, que ocorreu em Cuba, em fevereiro de 2002, foi realizado o VI *Taller de Extensión Universitaria*, cujo relatório sintetizou os *Ejes del debate contemporáneo*. Entre eles, destaco dois estreitamente ligados às perspectivas desta pesquisa:

La Extensión Universitaria como función integradora y como proceso pedagógico, se expresa fundamentalmente a través de programas y proyectos,³² los cuales se gestionan a partir de la metodología de la promoción cultural. La Extensión Universitaria está llamada a desempeñar un papel esencial en el rescate de los saberes populares y la defensa de la identidad nacional de nuestros pueblos, en el contexto globalizador (DÍAZ, HERRERA ALBRIEU, 2003, p. 111).

Mantendo a perspectiva histórica do estudo, faço referência aos documentos produzidos nas *Conferencias Regionales de la Educación Superior en América Latina y el Caribe/CRES*, promovidas pela UNESCO, de considerável importância para este percurso investigativo, uma vez que constituem as conferências prévias – com participação de representantes especialistas em educação superior dos países da região – objetivando discutir os problemas, as tendências e as necessidades mais urgentes para encaminhamento às Conferências Mundiais de Educação. Busco, neles, as referências à extensão universitária e aos outros temas centrais desta pesquisa, em especial, à interculturalidade.

A primeira *Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* foi realizada em Havana/Cuba, em novembro de 1996, com participação de representantes de 26 países do continente. Em seus encaminhamentos, recomenda que as universidades devem manter seu caráter de instituições autônomas que, de

³² Reforço aqui a análise feita anteriormente, neste tópico, de que a influência entre o local e o regional é recíproca. A recomendação metodológica sobre a realização da extensão por meio de projetos e programas consta como conclusão do IV Encontro do Forproex, em 1990. Doze anos depois, ele aparece como recomendação de um fórum continental e, novamente em 2011, no XI Congresso Ibero-americano da ULEU.

modo crítico, produzem e transmitem cultura por meio do ensino, da investigação e da extensão, para atender às necessidades educativas do mundo contemporâneo. Isso requer que tais instituições mantenham uma explícita independência política, ética e científica, além do controle de seus recursos financeiros, orientando os gastos para o cumprimento de sua missão, em função de decisões e prioridades estabelecidas com base nos princípios de autonomia e de liberdade de cátedra.

Orienta os programas de educação superior na região para três objetivos: ampliar o acesso, a permanência e as possibilidades de êxito – sem nenhuma discriminação – aos sistemas de ensino superior; melhorar sua gestão, fortalecendo seus vínculos com o mundo do trabalho; contribuir para a construção da paz, impulsionando, na região, um desenvolvimento baseado na justiça, na equidade, na solidariedade e na liberdade³³.

Um dos documentos da conferência, a *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, registra que na América Latina, a Reforma de Córdoba, de 1918,

aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países (1996, p. 124).

A leitura dos documentos que sistematizam a conferência reporta a vários outros princípios e propostas do movimento reformista de Córdoba, tais como, a autonomia, a liberdade de cátedra, o papel da extensão universitária e da pesquisa na solução dos graves problemas sociais dos países da região, o papel da universidade no desenvolvimento das nações e a integração regional.

De especial interesse para esta pesquisa são ainda as recomendações para as instituições de educação superior da região quanto à extensão universitária e a posturas anticoloniais:

³³Esses objetivos são referendados em documentos fundantes da extensão em países latino-americanos, objeto desta pesquisa, o Brasil e a Argentina. No caso do Brasil, cito o Plano Nacional de Extensão, de 1999 e a Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, além da Resolução do Conselho Nacional de Educação, de dezembro de 2018. No caso da Argentina, remeto aos documentos produzidos pela Rexuni e pela Comisión de Extensión/CIN.

- *Para que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico;*
- *promover el Servicio Civil Universitario, mediante servicios periódicos de docentes y estudiantes en la sociedad, como manera de reforzar la función de extensión y potenciar la aplicación de conocimientos y la comprensión de la realidad;*
- *(...) deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada (...) no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe;*
- *(...) deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica. (1996, P.128)*

A conferência estabelece recomendações sobre a necessidade de abordagens interdisciplinares para *“explorar y experimentar propuestas necesariamente originales en la soluciones de nuestros problemas sociales.”* Considero necessário registrar que a interdisciplinaridade já fazia parte das diretrizes para a extensão universitária, desde a II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, realizada no México, em 1972, e consta em documentos do Forproex/Brasil, desde 1988, reforçando a análise anteriormente apresentada de influências recíprocas entre as concepções e práticas locais e regionais.

Na mesma perspectiva, estão as recomendações da conferência quanto à necessidade de *“hacer más permeables y flexibles las estructuras académicas disciplinarias y profesionales”* (1996), já presente em legislações educacionais nacionais de países da região, como a Argentina³⁴ e o Brasil³⁵. Observe-se que

³⁴Ley Nacional de Educación Superior Nº 24.521, de 1995.

³⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB Nº 9394, de 1996.

essas são recomendações fundamentais dos pensadores do movimento *Modernidad/Colonialidad*, em especial Lander (2015) e Castro-Gómez (2015).

A segunda conferência, promovida pela UNESCO, foi realizada em Cartagena de Indias/Colômbia, em 2008. Identifico, na *Declaración de la II Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe— CRES 2008 —*, alguns temas e diretrizes que constituem eixos básicos neste estudo. Primeiramente, considero os registros feitos sobre a Reforma de Córdoba ao assegurar que seus princípios constituem, atualmente, orientações fundamentais em matéria de autonomia universitária, cogoverno, acesso universal e compromisso com a sociedade.

Retoma o princípio da solidariedade regional, propondo edificar uma sociedade latino-americana e caribenha diversa, forte, solidária e perfeitamente integrada. Assevera que a integração latino-americana e caribenha é necessária para criar o futuro do continente. Os temas da troca e do diálogo de saberes, da interculturalidade e da diversidade cultural constam da contextualização e, como recomendações, no sentido de serem promovidas em condições equitativas e, mutuamente, respeitadas:

Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza (Declaración de la II Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008).

Em função da diversidade de demandas para a educação superior na região, recomenda-se que as instituições de ensino superior ampliem sua diversidade e flexibilidade. Que seja garantido o acesso e a permanência a todos, por meio da integração da educação superior a:

sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carentes o vulnerables (Declaración de la II Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008).

A *Declaración de la CRES-2008*, ao tratar os valores sociais e humanos da educação superior, considera-os como parte dos compromissos vitais, devendo expressar-se nos programas de formação, bem como nas prioridades de investigação, extensão e cooperação interinstitucional. E, ao tratar a necessidade de

as instituições de educação superior manterem relação mais próxima com seu contexto, recomenda:

un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (2008).

Os documentos que registram a III CRES, realizada em Córdoba/Argentina, em 2018, encontram-se em fase de elaboração. Em sua programação, constam como dois dos seus eixos temáticos: “*Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe*” e “*A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba*”. A extensão está contemplada em uma mesa de debates com o tema “*Repensando la extensión Universitaria*”.

A propósito das comemorações dos cem anos do Movimento de Córdoba, a ULEU publicou, em março de 2018, a “*Declaración de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria en conmemoración de los 100 años de la gesta y el Manifiesto estudiantil de Córdoba*” na qual reafirma sua defesa da educação universitária como um bem público e social, estabelecendo que esse é um momento extremamente importante para a atuação da extensão universitária, tal qual tem sido construída na práxis dos povos latino-americanos, como guia político-acadêmico, que deve contribuir para a transformação das universidades do continente como ferramentas a serviço do povo: *Es la hora de seguir consolidando la Extensión como una forma de aprender, enseñar, investigar y producir conocimiento* (Castro, 2018).

Considera, ainda, que, em tempos de ameaças de processos de globalização e privatização neoliberal sobre o ensino superior no continente, a extensão tem um papel fundamental:

(...) más que nunca Extensión, más que siempre extensión dialógica y crítica, articulada con los sectores populares, como en sus inicios, junto con nuestros pueblos originarios, afrodescendientes, obreros-os y campesinas-os, junto a los pueblos americanos, intentando entender y transformar colectiva y participativamente sus problemas, aprendiendo de sus saberes, sueños y prácticas. Junto a los pueblos americanos para que los-as estudiantes universitarios puedan avanzar en valores solidarios y de justicia social, humanizando nuestras formaciones, comprometiendo y ecologizando nuestros saberes (CASTRO, 2018).

Concluo este tópico sobre o processo de construção das diretrizes conceituais e políticas da extensão na América Latina, chamando a atenção para a presença constante, nas últimas décadas, de discussões sobre o papel da extensão no resgate dos saberes populares, na defesa da cultura, da identidade e diversidade dos povos latino-americanos, no reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais e no conhecimento e respeito pela história e pelas tradições. Figura o alerta sobre a presença de novos processos de colonização – por meio da globalização – no continente. Essas discussões vêm associadas a outras que atribuem, à extensão, atuação na defesa dos direitos humanos, o seu papel na elaboração e avaliação de políticas públicas e a importância da atuação da universidade em parcerias com entidades do território. Os documentos dos fóruns mais recentes trazem o diálogo de saberes³⁶, reforçando a orientação freiriana da troca entre saberes acadêmicos e populares, a extensão como espaço de produção do conhecimento, sua dimensão formativa, a integralização curricular das ações da extensão e a necessidade da integralidade das ações de ensino, extensão e pesquisa no processo acadêmico.

A proposta dos estudantes reformistas de 1918 de compromisso social da universidade reaparece atualizada e ampliada, nos fóruns atuais, sobre as contribuições da extensão para o desenvolvimento local/regional com recomendações de atuações em redes, na busca de soluções coletivas ante os problemas sociais e econômicos que enfrentam os países da região, sob os princípios da solidariedade e justiça social. Continua presente a manifestação da necessidade de atuação, no sentido de consolidar o sentimento americanista, de fortalecer a unidade latino-americana.

Algumas questões são novas, outras, remontam à Reforma de Córdoba ou à II *Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, de 1972, demonstrando a consolidação de um arcabouço conceitual e político e, ao mesmo tempo, sua superação e atualização em função das exigências contemporâneas. Esse, em linhas gerais, é o percurso da extensão universitária na América Latina. Essa dimensão acadêmica que superou e ultrapassou formas de

³⁶ Diálogo de saberes é um conceito desenvolvido por Sousa Santos (2010, 2011). Está presente em Castro-Gómez (2015)

colonialismo europeu ou imperialismo estadunidense, criando concepções e práticas originais, genuinamente latino-americanas.

5.2 O Processo de Institucionalização e Construção das Diretrizes Conceituais e Políticas da Extensão Universitária no Brasil

Ater-me-ei a discutir as questões relacionadas à institucionalização da extensão, com base na legislação nacional, e o percurso da elaboração de suas diretrizes conceituais e políticas no país³⁷.

Do ponto de vista da legislação federal brasileira, a primeira referência à extensão universitária é feita em abril de 1931, simultaneamente, em três decretos que compuseram a proposta de Reforma do Ensino Superior da República³⁸. Segundo tal proposta, a extensão tem como função dilatar os benefícios do meio universitário aos que não estão, diretamente, a ele, vinculados e, por meio dela, dar-se-ia maior ressonância às atividades universitárias que contribuiriam para elevar o nível de cultura do povo. São estabelecidas algumas medidas para a institucionalização da extensão, a saber: definir como uma das atribuições do Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, Art. 5º) “*facilitar, na esfera de sua ação, a Extensão Universitária e promover o maior contato entre os institutos técnico-científicos e o ambiente social.*” (1931). Observa-se que o referido decreto que institui o Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública, nos assuntos relativos ao ensino, nas universidades e institutos de ensino superior, estabelece atribuições, para o órgão, relativas ao ensino e à extensão. Não se faz referência a atividades de pesquisa.

O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, Art.42) estabelece as formas por meio das quais se faz a extensão e reforça a sua institucionalização: “*a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional e utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da*

³⁷Outros aspectos deste tema podem ser pesquisados em Rocha (1986), Tavares (1997), Souza (2000) e Nogueira (2005).

³⁸ Proposta encaminhada, por meio de detalhada Exposição de Motivos, pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, a Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório. Decreto 19.850 que cria o Conselho Nacional de Educação, Decreto 19.851 que estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto 19.852 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Universidade com prévia autorização do Conselho Universitário.” (1931). Essa concepção de extensão limitada à realização de cursos e conferências é um pouco ampliada no próprio documento, ao estabelecer cursos intra e extra-universitários e demonstrações práticas que se fizessem indicadas.

Considera, como finalidade da extensão, a difusão de conhecimentos – filosóficos, artísticos, literários e científicos – úteis à vida individual e coletiva, e, também, a divulgação das atividades técnicas e científicas úteis à solução de problemas sociais, realizados em quaisquer espaços de ensino acessíveis ao grande público.

Percebo, nos documentos da Reforma do Ensino Superior da República, alguns elementos relativos à extensão universitária, presentes nas propostas estudantis de Córdoba, tais como, a sua realização por meio de cursos e conferências, bem como a sua realização em espaços de acesso ao grande público e sua contribuição na solução de problemas sociais. No entanto, não figuram outros elementos, como o compromisso com as classes trabalhadoras. Era, a utilização da universidade, como aparelho de sustentação de uma classe hegemônica no poder, e a extensão, utilizada como meio de *“propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesse nacionais”* (Decreto 19851, Art.42, parágrafo1º). (1931)

Nas décadas que se seguiram à legislação de 1931, não se observa nenhuma mudança significativa nos conceitos, nem práticas da extensão universitária no Brasil. Ela continua a ser executada como uma atividade reduzida à realização de cursos e conferências, destinados a uma clientela, de alguma forma vinculada à universidade, seja frequentando seus cursos, seja já portadora de diplomas universitários. De modo geral, é realizada como atividade isolada do ensino e da investigação.

A próxima legislação que contemplará a extensão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que constituiu uma lei geral sobre educação no Brasil, fruto de um longo processo de discussão. Considero essa lei – no que diz respeito à extensão – um retrocesso em comparação à legislação de 1931, pois faz, a ela, uma vaga e inexpressiva referência. Em seu artigo 69, registra que, nos estabelecimentos de ensino superior, podem ser ministrados *“cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou*

quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e requisitos que vierem a ser exigidos.” (1961)

O que é possível se constatar, no entanto, é que, neste período, em que o texto legal se refere à extensão de forma secundária, ocorre um dos mais significativos movimentos que transformarão o entendimento que se tinha da extensão universitária e sua prática. Os estudantes brasileiros, em diversas universidades, realizam atividades extensionistas bem além da regulamentação oficial das instituições. São atividades, em geral, desvinculadas da instituição universitária, marcadas por forte cunho político ideológico, direcionadas à conscientização das camadas populares quanto aos seus direitos, denotando influências do pensamento freiriano. Dedicaram-se a campanhas de alfabetização de adultos, de saúde, de cultura popular, de saneamento e assistência jurídica, cursos para mestres de obras e líderes sindicais, e projetos de assistência junto a comunidades mais carentes, como favelas e bairros operários. Defendem a proposta de expor a universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo, no interior dos Estados.

Entendo que as práticas e as reflexões dos estudantes, organizados na União Nacional dos Estudantes/ UNE, ampliam o conceito de extensão. De atividade restrita a cursos e conferências “para o outro”, passa a se realizar por meio de projetos de atendimento comunitário, assessorias a órgãos públicos, discussões e programas de dimensão nacional³⁹.

A UNE desempenhou importante papel na conceitualização da extensão, na definição de suas diretrizes políticas e no ensaio de uma metodologia de trabalho que só vai se estruturar, de fato, a partir de meados da década de 1980. Essa importante inovação metodológica consistiu na prática interdisciplinar dos estudantes ao desenvolver os projetos, quando, deles, participavam alunos de diferentes áreas e cursos. Os estudantes incluíram, nessas práticas, a avaliação das ações realizadas. Outro avanço, nas propostas estudantis, é um aceno na direção da integração entre o ensino e a extensão por meio de estágios curriculares em período de férias.

³⁹Entre as ações extensionistas realizadas pelos estudantes universitários, alcançaram, maior dimensão, o Centro popular de Cultura/CPC, o Serviço de Extensão Cultural/SEC e a Universidade Volante.

No início da década de 1960, a UNE mobiliza estudantes de todo o Brasil para discutir e elaborar propostas à reforma universitária brasileira. Entre os documentos finais dos seminários – realizados pela UNE com essas finalidades –, destacam-se: a Declaração da Bahia, fruto do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador/ Bahia, em 1961, e a Carta do Paraná, documento final do II Seminário Nacional da Reforma Universitária, também, promovido pela UNE, em Curitiba/Paraná, em 1962. A importância da UNE e dos documentos, por ela, produzidos, deve-se à intensa e numerosa participação estudantil; à sua repercussão no movimento estudantil universitário; e à sua influência na legislação de reforma do ensino superior e, posteriormente, nas ações de extensão do governo militar junto às universidades.

Alguns temas centrais estão presentes nos dois seminários – a realidade brasileira, o colonialismo, a universidade no Brasil, a Reforma Universitária e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB Nº 4024, promulgada em 1961. Ambos os documentos – Declaração da Bahia e Carta do Paraná – fazem análises críticas da realidade brasileira, nos aspectos socioeconômicos (capitalismo dependente, desigualdades regionais, dependência econômica e financeira de potências internacionais, etc.) e políticos, tanto nacional como internacionalmente. Efetuam severas críticas à universidade brasileira. Argumentam que ela deriva de processos de transplantação cultural, de colonização, reproduzidos por influência da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos, pois, os países desenvolvidos, na esfera capitalista, além de seus produtos manufaturados, exportam também, para as colônias, sua cultura e filosofia de vida, cujos padrões são asseguradores do estado de subordinação, estranho à realidade nacional.

O Brasil, dentro do contexto internacional, de colônia portuguesa passou para a dominação econômica imposta de início pela Inglaterra, e logo a seguir, pelos Estados Unidos da América do Norte, sob a qual permanece até hoje, apesar de sua ilusória independência política (UNE, 1961, p. X)⁴⁰.

Os estudantes denunciam a universidade como um privilégio a serviço das classes dominantes, sem compromissos regionais, não servindo aos interesses do País. Argumentam pela urgência de sua inserção na realidade brasileira, sua função cultural, suas conotações político-ideológicas e sociais, sua relação com as regiões

⁴⁰ O documento alerta, no entanto, para o fato de que o colonialismo encontra-se em declínio no mundo e anuncia o crescimento de uma consciência anti-imperialista e revolucionária na América Latina, Ásia e África.

geoeconômicas. Denunciam as más condições do ensino superior e defendem a necessidade da reforma universitária e da democratização da universidade como expressão do povo.

A exemplo dos estudantes reformistas de Córdoba, também, os estudantes brasileiros, em 1961, atribuem, aos jovens universitários, a tarefa da revolução:

Revolução entendida como posição consciente de todo o povo no sentido da mudança de uma estrutura sociopolítica ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações e das competições. Aos jovens brasileiros, principalmente a partir da universidade, cabe iniciar essa grande tarefa. São eles e os oprimidos, os elementos dinâmicos por excelência que precisam romper uma série de alienações, de preconceitos e de deficiências, oriundas da sua própria formação. Tomar consciência da realidade brasileira e partir para uma atuação política concreta ao lado dos operários e dos camponeses por uma revolução brasileira (UNE, 1961, p. XVI).

A Carta do Paraná registra que as autoridades brasileiras consideraram impossível atender às propostas da Declaração da Bahia, por entender que continha preceitos subversivos. Nesse sentido, argumentam:

Evidentemente outra não era a intenção dos estudantes – em realidade, desejamos não só subverter, no sentido exato do termo, a estrutura universitária que aí está, caduca e alienada, e sabemos que só poderemos fazê-lo, de modo integral, ultrapassando a estrutura total que caracteriza a sociedade brasileira (UNE, 1962, p. XXXIX).

Em Curitiba, os estudantes refletem e concluem que a reforma da universidade é, como várias outras, mudança de estruturas no País. Como as outras *reformas de base*, a reforma da universidade somente interessa às camadas populares que não têm acesso ao ensino superior. A reforma da universidade, concluíram os estudantes, é parte de um processo mais amplo, a revolução brasileira, “*de um front da luta antiimperialista e popular em que os estudantes estão engajados*” (UNE, 1962, p. XL) E prosseguem argumentando que, ao estudante brasileiro, impõe-se a consciência de sua situação e de suas possibilidades de atuação. É necessário firmar compromissos com a problemática nacional e com as massas trabalhadoras e, então, colocar o ponto de partida para a reforma. Denunciam, ainda, as campanhas de descrédito, lançadas sobre as tentativas de alianças operário-estudantil e estudantil campestre, tentando identificá-las com movimentos de agitação. Propunham fazer, da universidade, uma trincheira de defesa das reivindicações populares/operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa.

As principais críticas administrativas e pedagógicas à universidade brasileira são bastante semelhantes às verificadas em Córdoba, em 1918. Os estudantes questionam o sistema de cátedra vitalícia, o dogmatismo acadêmico; criticam os métodos de ensino – por eles, considerados arcaicos – bem como a desatualização do corpo docente. Propõem autonomia didática, administrativa e financeira, o cogoverno ou participação estudantil na gestão da universidade (40% docentes; 40% discentes; 20% profissionais egressos), e a implementação de um sistema de assistência estudantil. Como reivindicações mais contemporâneas, propõem a implementação do sistema departamental e do regime em tempo integral para docentes e discentes, e defendem a flexibilidade dos currículos dos cursos. Entre as diretrizes políticas propostas pelos estudantes, constam: o anticolonialismo e anti-imperialismo, em todos os seus aspectos; repúdio a todas as formas de ditadura; autodeterminação dos povos, na sua mais plena acepção, condenando qualquer forma de agressão econômica, política ou armada; etc.

5.2.1 Como a extensão universitária aparece nos documentos da UNE?

A Declaração da Bahia – no tópico: Diretrizes para a Reforma Universitária/ Compromisso com as classes trabalhadoras e com povo – recomenda uma atuação da universidade em ações, historicamente consideradas extensão, mas essas ações não são denominadas extensão, no documento. São elas:

- a) abrir a universidade para o povo por meio da criação, nas faculdades, de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos ou as próprias faculdades como organizadores de cursos de alfabetização de adultos, de mestre de obras, de líderes sindicais. Promover esses cursos, não só nas faculdades, mas, também, nas favelas, circunvizinhanças de fábricas e bairros operários. Diz o documento: *“Na América Latina essas iniciativas recebem o nome de Universidades Populares”*. (1961, p. XXI)

- b) colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais, em especial, no interior dos estados, realizando pesquisas e projetos de interesse dos municípios⁴¹;
- c) colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica e técnica. Recomenda-se que essas ações sejam feitas de forma a conscientizar as populações para seus direitos, evitando toda forma de paternalismo.

A Carta de Curitiba, de 1962, menciona a extensão algumas vezes. O entendimento é a extensão como democratização da cultura, como forma de conscientização das classes populares e de sua preparação para participar dos processos de mudança, necessários à sua emancipação.

O II Seminário sobre a Reforma Universitária assevera, como competência da universidade, no seu Setor de Extensão Cultural (Democratização da Cultura), divulgar, em nível popular, os avanços da técnica e da ciência em geral; conscientizar a população sobre o problema do subdesenvolvimento mundial e os meios para resolvê-lo; conscientizar o povo sobre a problemática da região e as soluções possíveis, e prepará-los para a participação na sua concretização; levantar os valores culturais dos povos subdesenvolvidos, visando a sua conservação para a história, e estudar as formas de desenvolvê-los. Refere-se ao papel da extensão, na difusão e elaboração de uma cultura popular com valores do próprio povo. Adverte, no entanto, que não é cultura popular para a massa, mas sim, com a massa. Considera a extensão um instrumento de humanização (UNE, 1962).

Identifico influências, nitidamente, freirianas nessas propostas dos estudantes, tais como: a questão da humanização, a importância da cultura popular, conhecer e respeitar os valores das classes populares, a recomendação para a extensão universitária de fazer “com” o povo e não “para” o povo, a questão da conscientização, entre outras.

Alerto para duas propostas, na Carta de Curitiba, que merecem análise diferenciada. A primeira refere-se aos tipos de cursos a serem ministrados nas universidades, entre eles, “os cursos de aperfeiçoamento ou extensão universitária,

⁴¹ Neste ponto, o documento recomenda que as atividades podem ser realizadas como trabalho curricular ou em períodos de férias. São citadas, como exemplos: levantamento topográfico de cidades do interior, pesquisas demográficas e realização de projetos de redes de esgotos.

abertos ao povo.” (UNE, 1962). Esse é, exatamente, o mesmo texto que vigora na LDB/1961, tão criticada nos seminários de reforma universitária, promovidos pela UNE, no início da década de 1960. Essa, no entendimento desta pesquisadora, como já considerado anteriormente, é uma visão reducionista da extensão universitária.

A segunda questão é a recomendação ao Setor de Extensão Cultural: *“planejamento e participação em programas de extensão cultural e cultura popular visando o levantamento do nível de cultura do povo”* (UNE, 1962). Esta é a concepção de extensão constante nos documentos publicados em 1931, para o ensino superior brasileiro. Permanece a perspectiva de a universidade levar a cultura ao povo. Por mais que estejam presentes no documento, expressões como:

(...) cumpre que os estudantes, principalmente os universitários, colocados numa perspectiva proletária, aliem-se às classes trabalhadoras, e ao mesmo tempo que forneçam a estas, subsídios para o aceleração do seu processo emancipatório, sofram, por parte delas a influência revolucionária que só essas classes, atualmente, podem exercer (UNE, 1962)

os estudantes não conseguiram superar a visão elitista da universidade de “levantar o nível de cultura do povo”. Essas são contradições perceptíveis nos documentos de registro de ambos os seminários que trazem as propostas dos estudantes para a reforma universitária brasileira, no período.

5.2.2 O Processo de Institucionalização e Construção das Diretrizes da Extensão Universitária a partir de 1968

Nesse percurso histórico, para entender a construção conceitual da extensão e suas diretrizes no Brasil, abordo a Reforma Universitária de 1968⁴², que estabelece a unidade entre as funções de ensino e pesquisa. A Lei Nº 5540 reduz a extensão a cursos e serviços, por meio dos quais, a universidade estende, às comunidades, atividades de ensino e resultados de suas pesquisas. (Art.20). Mantém, portanto, a concepção tradicional de extensão, não tendo incorporado importantes avanços da prática do movimento estudantil.

O Art. 40 apresenta um elemento de retrocesso às discussões sobre extensão, estabelecendo sua realização desvinculada de planejamento institucional,

⁴² Decreto-Lei Nº53, de 16 de novembro de 1966; Decreto-Lei Nº 252, de 28 de fevereiro de 1967; Lei Básica da Reforma Universitária Nº 5540, de 28 de novembro de 1968.

retirando sua natureza acadêmica, desarticulada do ensino e da pesquisa. Dirige-se, apenas, ao estudante, dispensando a participação do professor. Atribui, a ela, caráter opcional e assistencial:

As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (Lei 5540, 1968).

Nessa perspectiva, foram implementados e desenvolvidos programas de cunho nacional, como o Projeto Rondon, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária/ Crutac e outros, instituídos pelo governo militar, a partir de meados da década de 1960.

Significativos avanços, na concepção e execução da extensão universitária, são registrados a partir da atuação da Coordenação de Atividades de Extensão/Codae, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários/ DAU/MEC que, em 1975, elabora o Plano de Trabalho de Extensão Universitária (NOGUEIRA, 2005), o qual, considero como a primeira política brasileira nessa área. Define-se que a extensão é atividade própria e permanente na universidade, sendo:

a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de modo geral, delas recebendo influxo no sentido da retroalimentação dos demais componentes, ou seja, do ensino e da pesquisa (NOGUEIRA, 2005, p. 32).

O Plano avança com relação aos documentos anteriores ao definir as formas, por meio das quais se faz a extensão; cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisa, projetos de ação comunitária, de difusão cultural ou outras formas de atuação em função de necessidades apresentadas à universidade. O documento é influenciado pelas ideias de Paulo Freire, e pelas práticas do movimento estudantil da década de 1950 e início da década de 1960. Constata-se que houve empenho, por parte do Departamento de Assuntos Universitários, em estabelecer, como responsabilidade dos departamentos acadêmicos das universidades, o desenvolvimento da extensão, da mesma forma que o ensino e a pesquisa.

Nesse período, já se encontram, delineados, elementos que vão constituir a extensão universitária brasileira, sob as influências do movimento estudantil, do Plano de Trabalho da Codae e das Conferências Latino-americanas, promovidas pela Udual, além, naturalmente, dos aportes teóricos de autores já mencionados.

A partir da década de 1980, começa a se estruturar um movimento de articulação em nível nacional, que culminou na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (NOGUEIRA, 2013), que tem significativa atuação no campo da extensão no Brasil. Este período, em que ocorre a ruptura do regime militar, caracteriza-se pela revitalização da sociedade civil em um amplo movimento de participação política, marcado por conquistas democráticas, como a organização de movimentos sociais, o fortalecimento dos sindicatos e as lutas por direitos sociais. No âmbito das universidades, ocorrem fatos significativos. São criadas as associações de servidores técnico-administrativos e a de docentes, e a União Nacional de Estudantes tem sua legalidade restabelecida, em 1985. As discussões, no meio acadêmico nacional, giram em torno de dois eixos centrais: a autonomia universitária e o compromisso da universidade pública com as classes menos favorecidas. Esses temas são fundantes do movimento reformista de Córdoba, de 1918:

Nesse clima torna-se possível e necessária a reflexão sobre o papel da universidade pública, criticada por estar mais a serviço de interesses de determinados grupos da sociedade – as classes dominantes e a elite dirigente, melhor organizadas para reivindicar serviços à universidade – e do próprio Estado, do que de interesses do conjunto da população. (...) A extensão universitária é então resgatada enquanto instrumento que vai possibilitar à universidade cumprir a sua função social. Repensar a extensão universitária enquanto atividade acadêmica significava colocá-la ao lado do ensino e da pesquisa como meio para democratizar o conhecimento produzido e ensinado na universidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que esta mesma universidade atendesse às demandas mais urgentes da população (NOGUEIRA, 2013, p. 38).

Nesse contexto histórico-político favorável, algumas questões consensuais começaram a aproximar professores – ocupantes de cargos de dirigentes da extensão em universidades de várias regiões do País. São elas: a função social da universidade, entendida como compromisso da instituição pública na busca de soluções para problemas sociais que atingem a população mais fragilizada, e o entendimento de que a extensão é o instrumento principal para realizar essa função social; a necessidade da institucionalização da extensão, internamente, nas universidades, e, nacionalmente, no MEC; o reconhecimento da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão como fundamental no processo acadêmico; o caráter interdisciplinar da ação extensionista a ser incentivado; o financiamento da extensão, nas instituições públicas, como responsabilidade governamental, mantida a autonomia universitária e a importância da troca de

saberes acadêmico e popular. A partir da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, essas questões passam a constituir, juntamente com outras, as diretrizes conceituais e políticas para a extensão nas universidades públicas brasileiras, sendo objeto de seus encontros anuais, registrados nos documentos formais desses eventos.

Os dirigentes de extensão, nas universidades públicas, procuraram se entender sobre questões fundantes dessa dimensão acadêmica, considerando que a ação extensionista se desenvolvia de forma diversificada e, portanto, era necessário realizar reflexões sistemáticas no sentido de conceituá-la, delimitá-la e orientar sua institucionalização. Concordavam que a extensão trazia a pesquisa e o ensino para mais perto da realidade. Adotaram o entendimento como um princípio de atuação, e a operacionalização das propostas elaboradas nas reuniões dos fóruns como deliberação a ser tomada em cada instituição, de acordo com sua especificidade. Defendiam a unidade das universidades e a disponibilidade para alcançar objetivos comuns, respeitando sua diversidade regional e cultural (NOGUEIRA, 1999; 2013).

Logo no ano seguinte à criação do Fórum, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, no Cap. III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 207, consagra o princípio da indissociabilidade entre as atividades universitárias, ao assegurar que:

as universidades gozam de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (1988)

E estabelece que *“as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público”* (Art. 213)

O reconhecimento constitucional da extensão universitária representa um significativo avanço na institucionalização da extensão nas universidades brasileiras.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão assume, desde a sua criação, a função de definir políticas públicas para a extensão no Brasil, espaço esse vazio no MEC, desde a extinção da Codae, em 1979. No período compreendido entre 1993 e 2012, o Fórum elaborou três políticas de extensão universitária, sendo a primeira e a terceira marcadas por entendimento e colaboração com as equipes da SESu/MEC. São elas: Programa de Fomento à Extensão Universitária, em 1993; Plano Nacional

de Extensão Universitária, em 1999; e Política Nacional de Extensão Universitária, em 2012.

O conceito de extensão, definido pelos participantes do primeiro encontro de pró-reitores, é confirmado em documentos posteriores, sendo reelaborado em 2012 e publicado no texto da Política Nacional de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 42).

O entendimento é de que a extensão é um processo que se realiza na troca entre o conhecimento sistematizado/acadêmico e o popular; a universidade encontrará, pois, “na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado, que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento...” (NOGUEIRA, 2000, p. 11). Assim, o conhecimento científico, por meio da extensão, no confronto com a realidade, é testado e reelaborado e retorna à academia legitimado pela prática.

A extensão propicia, também, a democratização do conhecimento, pois, por meio de suas ações – programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços –, as pessoas que não têm acesso aos cursos regulares das universidades, seja de graduação, seja de pós-graduação, podem ter acesso aos conhecimentos, metodologias e tecnologias.

Durante a primeira década de atuação do Fórum, foram estabelecidas as diretrizes conceituais e políticas de extensão (NOGUEIRA, 2005) que orientam a atuação das instituições públicas de educação superior brasileiras. Elas referem-se, além do conceito de extensão e seus desdobramentos, à visão do trabalho acadêmico e da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendidas como dimensões, igualmente, importantes do fazer acadêmico. A produção do conhecimento que acontece no âmbito da extensão deve, necessariamente, partir da troca entre saberes – sistematizado/ acadêmico e o popular –, baseada no reconhecimento do valor dos diversos tipos de saberes. Saberes, por vezes, subalternizados, modos locais de pensar e entender o mundo. Recomenda-se que a ação de extensão seja emancipatória, contribuindo para tornar

as comunidades autônomas, pois essas são consideradas como sujeitos do processo educativo, e não como objetos que sofrem a ação da extensão.

Os princípios da inter e transdisciplinaridade são recomendados como essenciais e indispensáveis nas práticas de extensão, considerada como um espaço propício para a integração de áreas distintas do conhecimento, pois a extensão trabalha com fenômenos, e esses são, por natureza, multidisciplinares. A pesquisa e o ensino, dimensões acadêmicas mais antigas na história universal das universidades, são, tradicionalmente, mais influenciados pela visão de mundo dicotomizada, pela produção do conhecimento que parte do distanciamento entre observador e objeto. A extensão, ao desenvolver um projeto ou um programa, trabalha com fenômenos. Os fenômenos são complexos, e sua compreensão demanda abordagem multidisciplinar. Seja o objeto da ação extensionista, fenômeno escolar, ambiental, cultural, econômico, etc., precisa contar com a visão de diversos olhares de áreas distintas. Portanto, as ações mais complexas de extensão devem ter a participação de docentes e alunos de diferentes cursos ou áreas de estudo.

Na concepção do Fórum:

amplia-se a visão de sala de aula, de espaço de produção teórico- abstrata, numa dimensão tradicional, para se considerar sala de aula todo espaço, dentro e fora da universidade, onde se realiza o processo histórico social. Professores e alunos são sujeitos no ato de aprender e produzir conhecimentos, no confronto com a realidade. Caracteriza-se assim, como um processo inter e transdisciplinar, pois decorre da própria prática (NOGUEIRA, 2005, p. 115).

Defende como princípio o compromisso social da universidade que deve empenhar-se na busca de soluções para problemas da maioria da população, em especial, as classes menos favorecidas, a abertura dos espaços acadêmicos para o exercício da cidadania, a superação das formas de exclusão e marginalização. Recorde-se que esse era um dos eixos centrais do movimento reformista de Córdoba, em 1918.

Essas diretrizes foram, posteriormente, resumidas pelo Fórum, em cinco, constando, a partir de então, de seus documentos. São elas: Interação dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino/ Pesquisa/ Extensão; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social (Forproex, 2012). Entre seus objetivos, registra: “Atuar, de forma solidária, para a

cooperação internacional, especialmente a latino-americana.” (Forproex, 2012, p.16).

Merece registro, o Curso de Especialização em Extensão Universitária, uma ação coordenada por três fóruns de extensão brasileiros: o Forproex, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias/ Forext e o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares/ Forexp. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais/ Fapemig, o curso contou, em seu quadro docente, com professores provenientes de universidades públicas, comunitárias e particulares, recebendo alunos de todas as regiões do País.

Na abordagem dos processos de institucionalização e de construção das diretrizes conceituais e políticas da extensão universitária no Brasil, considero necessário fazer uma breve referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN Nº 9394, de 1996, e aos subsequentes Planos Nacionais de Educação/PNE. A citada LDBN estabelece, entre as finalidades da Educação Superior, Art. 43:

VII – promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (1996).

A concepção de extensão da LDBN de 1996 não avança muito com relação aos decretos que compuseram a chamada Reforma do Ensino Superior da República, publicados em 1931 (NOGUEIRA, 2005). Desconsiderou-se um referencial teórico, conceitual e político contemporâneo da extensão universitária, construído por especialistas de universidades de todo o Brasil, conferindo-lhe caráter formativo com impactos na formação cidadã do aluno e na atuação do docente, produtora de conhecimento, articulada ao ensino e à pesquisa, com possibilidades exemplares de atuação inter e transdisciplinar. O artigo tem uma visão reducionista da extensão, conferindo-lhe a simples atribuição de divulgar os resultados da criação cultural e da pesquisa produzidas na instituição universitária.

O Art. 52, no entanto, apresenta uma inovação, ao estabelecer que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual institucionalizada

mediante estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional. A inovação ora mencionada refere-se ao estabelecimento da “formação de quadros profissionais de nível superior de extensão”, conteúdo este não verificado em legislações anteriores e que traz, para o texto, a equivalência entre a formação na pesquisa e na extensão.

O texto legal cita ainda os cursos e programas de extensão entre os abrangidos pela educação superior, atribuindo às universidades, no uso de sua autonomia, o estabelecimento das atividades de extensão. Institui também a possibilidade de apoio financeiro do poder público, inclusive mediante concessão de bolsas.

Os dois planos nacionais de educação elaborados e sancionados após a LDBN de 1996, respectivamente, referentes aos períodos 2001/2010 e 2014/2024, em suas metas para o ensino superior, contemplam a extensão universitária ao estabelecer a acreditação curricular das ações de extensão nos currículos de graduação. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, lei Nº 10.172, de janeiro de 2001, estabelece, como uma de suas metas para o ensino superior:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Lei Nº 10.172, 2001).

O PNE 2014-2024, Lei Nº13.005, de junho de 2014, apresenta a meta com nova redação:

Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (Lei Nº 13.005, jun. 2014).

Observo que, diferentemente, da meta estabelecida no PNE em 2001, de acreditação pela participação dos alunos em ações extensionistas, o novo PNE estabelece a acreditação pela participação em projetos e programas de extensão. No meu entendimento, esse é um avanço qualitativo, pois, prevê a integralização curricular de ações de extensão mais complexas, nas quais as diretrizes de extensão podem ser mais bem contempladas.

Do ponto de vista da institucionalização e financiamento da extensão universitária no Brasil, é necessário registrar a instituição do Programa de Extensão Universitária – ProExt, por meio do Decreto Nº 6.495, de junho de 2008:

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária - PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade.

5.3 O processo de institucionalização e de construção das diretrizes conceituais e políticas da extensão na Argentina

A primeira legislação sobre ensino superior na Argentina, a Ley Avellaneda, Nº 1597, data de 1885. Na análise de Buchbinder (2010), o texto legal não faz referência às funções das universidades e nem ao papel a ser, por elas, desempenhado na sociedade argentina. Restringiam-se, de fato, à formação das elites e dos profissionais liberais – os advogados, médicos e engenheiros. Foram muito criticadas por esse caráter profissionalista e utilitarista e por não contribuir com o desenvolvimento cultural do país.

A formalização da extensão universitária na Argentina é registrada em 1905, por ocasião da criação da *Universidad de La Plata*, quando, por iniciativa de seu idealizador e primeiro presidente, Joaquín González, a extensão é incorporada no estatuto da instituição no mesmo patamar que a docência e a investigação. Segundo Herrera Albrieu (2012), em um cenário internacional em que a extensão tinha caráter de voluntarismo e espontaneísmo, González outorga outro caráter à extensão universitária, concedendo-lhe legalidade, institucionalidade e permanência.

A extensão é de suma importância no projeto da *Universidad de La Plata*, devendo atuar junto aos setores da sociedade sem condições de frequentar os cursos regulares, nela, ministrados. Por meio da extensão, a universidade divulgaria os resultados de suas pesquisas e o conhecimento de seus mestres e, ao mesmo tempo, atuaria em projetos de reforma social baseados nos conhecimentos da ciência. Para o seu idealizador:

el equilibrio y la paz social debían cimentarse a partir de la elevación del nivel de la inteligencia colectiva. La mayor ilustración del obrero y los sectores populares era, en cierta medida, un elemento que contribuía de manera decisiva a la cohesión social (BUCHBINDER, 2010, p. 84).

A universidade tinha um plano sistemático de extensão que, no entendimento desta pesquisadora, superava o modelo colonial europeu, pois, além de um plano de conferências públicas regulares, desenvolvia outras atividades, como a assistência a

escolas e colégios executada por seus professores, a abertura da instituição para visitas públicas às bibliotecas, aos museus e laboratórios, e a atuação de uma companhia teatral baseada em princípios da educação popular e difusão da cultura.

Esse modelo de extensão implementado na *Universidad de La Plata* – não sem tensões internas – torna-se conhecido em toda a Argentina, influenciando as ações de outras universidades⁴³.

A Reforma de 1918 da *Universidad Nacional de Córdoba*, conforme descrito no capítulo 4 desta tese, teve importante impacto no estabelecimento da extensão como atividade permanente nas instituições de ensino superior. Segundo Gezmet,

es a partir de ese momento en que se dejan sentados los lineamientos de una universidad abierta a la comunidad, con un fuerte compromiso social, de democratización del saber y del conocimiento; bases del planteo del ideario de universidad sostenido por el movimiento reformista... cuestionando y transformando el modelo elitista y cerrado de universidad. (2011, p. 3).

Considero que, embora a proposta política e ideológica do Movimento Reformista seja, indubitavelmente, –direcionada para o compromisso com as classes trabalhadoras, as atividades de extensão propostas não contemplam a entrada dos saberes dessa população na universidade. Prevalece a ideia de transferência do conhecimento do corpo universitário – formado por estudantes e docentes – para as classes trabalhadoras.

A nova legislação sobre o ensino superior é publicada em 1947, a Ley 13.031⁴⁴ que se refere à extensão universitária, em um artigo, sob o título “*De la enseñanza libre*”:

Art. 99 – Podrán dictar circunstancialmente cursos libres, parciales o completos y paralelos, conferencias o lecciones sobre cualquier disciplina científica, previa autorización de la facultad respectiva y de acuerdo con su reglamento: 1º Los profesores universitarios; 2º Los diplomados, universitarios nacionales o extranjeros o personas de reconocida competencia. La enseñanza libre, sistemática y regular les corresponde a los docentes autorizados y a los “vênia docendi.” Las facultades organizarán

⁴³ O decreto de nacionalização da *Universidad Nacional de Tucumán* estabelece, entre seus deveres, cuidar da educação popular, por meio da extensão universitária.

⁴⁴ Sánchez Martínez (2002) agrupa as legislações de ensino superior na Argentina, considerando o primeiro período de 1885 a 1947, no qual esteve em vigência a *Ley Avellaneda*, que consistia em um corpo normativo básico que regulava as universidades nacionais. O segundo período de 1947 a 1995, caracterizado pela promulgação de uma série de legislações que regulavam detalhes da vida universitária segundo os quais as universidades nacionais deviam se pautar. O terceiro período de 1995 até a atualidade possui legislação que constitui um corpo normativo básico, define eixos orientadores de organização e políticas universitárias, regula o conjunto da educação superior, incluindo instituições públicas e privadas.

cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos.

Observo que a legislação em nada avança com relação à concepção de extensão de origem colonial presente no início do século, limitando-se a “cursos e conferências”. Na realidade, representa certo retrocesso, se forem consideradas as concepções que embasaram as atividades de extensão desenvolvidas na *Universidad de la Plata*, já na primeira década do século XX.

A lei foi promulgada no âmbito do governo peronista que tinha, nas universidades, de modo geral, forte resistência às suas propostas (MIGNONE, 1998; BUCHBINDER, 2008; 2010; SÁNCHEZ MARTINEZ, 2002; GEZMET, 2011). Observa-se, assim, que a lei 13.031 constituiu também um retrocesso no que diz respeito às conquistas reformistas de 1918, relativas à autonomia universitária e à participação estudantil na direção da universidade. Para Gezmet (2011), no entanto, a par dessas críticas, é importante considerar que essa legislação institucionaliza a extensão nas universidades argentinas.

Em janeiro de 1954, no marco da reforma constitucional de 1949, é promulgada a Ley 14.297, durante o segundo governo de Juan Domingo Perón. Essa lei tem características similares à anterior, Nº 13.031, apresentando algumas mudanças, entre elas, nova redução da autonomia universitária e da participação estudantil no governo da universidade (MIGNONE, 1998; SÁNCHEZ MARTINEZ, 2002). No entanto, essa legislação institucionaliza uma demanda da sociedade argentina, presente nas reivindicações dos estudantes reformistas de 1918, a gratuidade dos estudos superiores.

Do ponto de vista da extensão universitária a lei estabelece:

Art. 1º- Las universidades argentinas cumplirán su misión con un sentido eminentemente humanista y de solidaridad social, a cuyo efecto tendrán los siguientes objetivos: (...)

10) Instituir cursos de extensión universitaria y favorecer toda forma de difusión de la cultura;

Art. 25- El consejo directivo [de cada facultade] tendrá las siguientes atribuciones: (...)

7) *Organizar las actividades de extensión universitaria atinentes a cada facultad;*

Art. 61- El Consejo Nacional Universitario estará constituido por los rectores de todas las universidades del país (...) y tendrá además de las funciones que expresamente le acuerda la presente ley, las siguientes: (...)

4) *Reglamentar y aconsejar lo concerniente a la extensión universitaria de cada universidad;*

Observa-se que não há avanço do ponto de vista conceitual, restringindo a extensão à realização de cursos e à difusão da cultura. No entanto, expressa recomendações importantes sobre a institucionalização da extensão, seja internamente nas unidades acadêmicas, como atribuição dos conselhos diretivos das universidades, seja nacionalmente, como atribuição do *Consejo Nacional Universitario*. Essas são medidas extremamente importantes para normatizar, regulamentar e institucionalizar as atividades de extensão que, por vezes, compreendia uma grande diversidade de práticas, realizadas sem a devida formalização nas faculdades.

A partir de 1955, no novo quadro político que se instaura no país, são promulgados novos textos legislativos sobre o ensino superior. De imediato, o decreto lei nº 477, que suspende as leis anteriores 13.031 e 14.297. Registre-se que ambas estabeleciam normatização da extensão universitária. Ainda em 1955, é sancionado o decreto lei nº 6.403, que expressa:

Art. 1 – Las universidades nacionales ... Tienen el pleno gobierno de sus estudios y la administración de su patrimonio conforme a las leyes respectivas y de acuerdo con los estatutos que cada una dicte para sí misma, según las modalidades de su tradición y las conveniencias de su ámbito local. Se dan a sí mismas la estructura y los planes de estudio que corresponden a la triple finalidad que la caracteriza en el orden de la profesión, de la investigación científica y de la universalidad de la cultura.

Para Mignone (1998), a política iniciada em 1955 restaura a autonomia universitária, com uma amplitude inédita na Argentina, revertendo o cerceamento administrativo e acadêmico existente no período anterior. Restabelece o cogoverno com participação de docentes, estudantes e graduados, concursos públicos e a liberdade de designação de professores sem interferência do poder político.

E o que dizer da extensão universitária na nova norma legislativa? Não há referência a ela no decreto lei 6.403. Observe-se que, em seu artigo primeiro, estabelece-se como tripla finalidade que caracteriza a universidade: “*en el orden de la profesión, de la investigación científica y de la universalidad de la cultura.*” (Ley 6.403,1955). É possível interpretar que, a essas finalidades, corresponderiam as funções da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão? Poder-se-ia compreender que “universalidade da cultura” corresponderia à difusão cultural, já presente em documentos na América Latina, associada à extensão universitária? O que mais importa, de fato, é averiguar se a exclusão da extensão da legislação do ensino superior impactou de forma negativa o processo da sua institucionalização, já iniciado, por meio de legislação nacional anterior, um referencial conceitual já em construção e as práticas extensionistas desenvolvidas nas instituições.

As informações de Buchbinder (2010) e Gezmet (2011) atestam o contrário. A Universidad de Buenos Aires criou, em 1956, o Departamento de Extensão Universitária, organizando, em 1958, as *Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria*. A Universidad Nacional de Córdoba inclui a extensão em seus estatutos no ano de 1958 e retoma o *Departamento Coordinador de Extensión Universitaria*⁴⁵. Essas medidas, registradas nas duas maiores universidades do país à época constituem, no meu entendimento, passos importantes na institucionalização da extensão universitária na Argentina.

Outra informação apresentada por Buchbinder (2010) reveste-se de significado especial. Entendo que experiências como essa, à qual ele se refere, conduziram a revisões conceituais e metodológicas. Permito-me inferir que essa experiência consistiu em um projeto, possivelmente, com ações articuladas, de cunho inter ou multidisciplinar. Trata-se de um projeto coordenado pelo *Departamento de Extensión da UBA*, na periferia da cidade de Buenos Aires:

El proyecto asumía la intención de llevar a cabo una investigación integral sobre la condición social de sus habitantes y su organización para tomar medidas que permitiesen mejorar su nivel de vida. En este contexto se desarrollaran distintas iniciativas. Una de las más significativas estaba vinculada con los cambios en la vivienda. La extensión, como en épocas anteriores, era concebida aquí como un instrumento privilegiado para canalizar hacia el exterior las ideas que se producían en la universidad (Buchbinder, 2010, p. 184).

⁴⁵ A extensão na UNC será abordada de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

Em 1966, instala-se novo governo militar que, do ponto de vista do ensino superior, segundo Mignone (1998, p.44), tinha, entre seus objetivos, a modernização do Estado e o ordenamento da Nação, principalmente, as universidades nacionais, consideradas, pelos novos governantes, “*como un reducto del protagonismo estudiantil, la izquierda marxista y la desintegración social.*” Durante a vigência do regime, publicam-se algumas leis referentes ao ensino superior, entre elas, a lei orgânica das universidades nacionais, Nº17.245, em 1967, que restabelece a extensão universitária na norma legal:

Art. 6º- Las universidades gozan de las siguientes atribuciones:(...)

e) Formular y desarrollar planes de investigación, educación, enseñanza y extensión.

Tal como ocorreu no Brasil, no final da década de 1950 e início da década de 1960, há uma grande distância entre o texto legal e a prática. Enquanto a legislação faz uma única menção à extensão, estabelecendo, como uma das atribuições da universidade, a elaboração de planos nessa área de atuação, para Gezmet (2011), esse texto normativo está longe das práticas que efetivamente se desenvolveram. A autora considera que, nesse período, há grande influência de correntes filosóficas e pedagógicas, com destaque para as ideias de Paulo Freire, que influenciam a prática extensionista orientada para uma relação dialógica entre as instituições educativas e a sociedade.

Nesse mesmo sentido, Buchbinder (2010) relata que, no início da década de 1970, os estudantes empreenderam uma ativa política de extensão, baseados em suas concepções sobre a relação entre a universidade e a sociedade. Entre as ações, figuram programas de construção de moradias populares, desenvolvidos por alunos dos cursos de arquitetura; estabelecimento de espaços de atendimento jurídico em regiões operárias, feitos por estudantes de cursos de direito, etc. No entendimento desta pesquisadora, essas ações apontam para nova concepção de extensão, que supera a antiga tradição colonialista de realização de cursos e conferências por professores e alunos “para” a população marginalizada que não tinha acesso à universidade. São ações de intervenção marcadas por uma aproximação e diálogo dos estudantes universitários com grupos e comunidades

mais vulneráveis, em uma proposta de atendimento às suas demandas no sentido do compromisso social da universidade, proclamado pela Reforma de 1918⁴⁶.

Recuperada a normalidade democrática no país, em 1983, após um período de governo militar totalitário, inicia-se um longo processo de discussões com todos os setores da população para estabelecer as bases da política educativa na Argentina. No contexto, cria-se o *Consejo Interuniversitario Nacional*/CIN (1985), composto pelas universidades nacionais, que aderiram, a ele, livremente, no uso de sua autonomia. O CIN tem – como funções básicas – a coordenação, consulta e proposta de políticas estratégicas de desenvolvimento universitário, e promoção de atividades de interesse para o sistema público de educação superior, contando, como uma de suas integrantes, a *Comisión de Extensión*, presidida por um reitor. Entre suas funções, consta:

Definir y coordinar planes y actividades en materia académica, de investigación científica, de extensión y de gestión entre las instituciones que lo integran, sin perjuicio de aquellas que las instituciones universitarias acuerden realizar por sí.

A nova legislação que abarca todo o sistema educativo nacional foi promulgada em abril de 1993: a Ley Federal de Educación, Nº 24.195. Buscando, nas normas relativas à educação superior, a regulamentação da extensão universitária, encontram-se referências a atividades, tradicionalmente, a ela, associadas, tais como: difundir o conhecimento, difundir bens e prestar serviços com projeção social, e contribuir para a solução dos problemas do povo argentino e os continentais. No entanto, o texto da lei não registra a palavra extensão.

A legislação específica que regulamenta as instituições de formação superior – a *Ley Nacional de Educación Superior Nº 24521* –, foi promulgada em 20 de julho de 1995, incluindo as instituições universitárias ou não universitárias, nacionais, provinciais ou municipais, tanto estatais como privadas, que formam o Sistema Educativo Nacional. A lei refere-se à extensão universitária em três capítulos. No

⁴⁶ A ditadura deixa o poder em 1973, quando se restaura a democracia. Em 1974, é promulgada a Ley Nº 20.654 que não contempla a extensão universitária. Em 1976, outra ditadura se instala no poder, por meio de uma junta militar. Duas legislações nacionais sobre ensino superior são promulgadas nesse período. A lei Nº 22.207, de 1980, refere-se à extensão universitária em seu artigo 6 ao estabelecer que as universidades nacionais têm, entre suas atribuições, formular e desenvolver planos de investigação, ensino e extensão universitária, ou seja, em nada avança, repetindo o mesmo texto da Lei 17.245, de 1966.

Capítulo 1: *De las instituciones universitarias y sus funciones, Artículo 28: Son funciones básicas de las instituciones universitarias,*

Extender su acción sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

No capítulo 2, que trata da autonomia, seu alcance e suas garantias, o Artigo 29 estabelece que as universidades terão autonomia acadêmica e institucional, definindo como uma das atribuições das instituições universitárias:” e) *Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional.*”(Ley 24.521, 1995).

E, no capítulo 3, na seção 3, que trata da avaliação e acreditação, o Artigo 44 recomenda o funcionamento de instâncias internas de avaliação que terão– como objeto – avaliar os logros e as dificuldades no cumprimento das suas funções, bem como sugerir medidas para seu melhoramento. Abarcará as funções de docência, investigação e extensão, e, no caso de universidades nacionais, também a gestão institucional.

No capítulo 7, que trata do governo e coordenação do sistema universitário, o Artigo 73 define, como uma das atribuições do Consejo Interuniversitario Nacional: “*Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos.*” (Ley 24.521, 1995).

Observa-se que a lei 24.521 estabelece a formalização e a institucionalização da extensão universitária no país, figurando entre as funções básicas e as atribuições das instituições universitárias. Está incluída entre as dimensões a serem avaliadas nos processos formais de avaliação institucional e entre as atribuições do *Consejo Interuniversitario Nacional*.

Segundo Herrera Albrieu (2012), todos os estatutos universitários reconhecem a extensão como função constitutiva do ensino superior na mesma condição que o ensino e a pesquisa. No entanto, as condições para o desenvolvimento e a disponibilidade de recursos para as ações de extensão são díspares e exíguos, comparados às outras dimensões acadêmicas, o que atenta contra seu reconhecimento e hierarquização.

Registrada a institucionalização do ponto de vista legal, retomo a questão dos conceitos, princípios e diretrizes de extensão nas universidades públicas argentinas. Em 2002, a convite da *Coordinación General del Área de Extensión Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de la Educación*, reuniram-se os secretários de extensão das universidades nacionais, para discutir questões próprias ao desenvolvimento dessa atividade. Herrera Albrieu (2012), apresenta alguns pontos como síntese do encontro, que foram: diferença na hierarquização em comparação com o ensino e a pesquisa; inexistência de financiamento nacional regular para extensão e inexistência de aportes de recursos para seu desenvolvimento em grande parte das universidades; e existência de diferenças conceituais, nominativas, estruturais e funcionais. Foi, ainda, registrada a falta de uma cultura de encontros regulares entre os representantes da extensão para discussões e encaminhamentos sobre problemas comuns.

A partir desse evento, foram definidas algumas estratégias pelo órgão competente do *Ministerio de la Educación* no sentido de sanar as deficiências apresentadas:

la formalización de convocatorias de proyectos; la generación de espacios para la difusión, reflexión, intercambio de ideas y experiencias; la capacitación sobre temas específicos; financiamiento gradual y publicaciones como acciones principales (HERRERA ALBRIEU, 2012, p. 7).

Os fóruns de discussão – *Congresos Nacionales de Extensión, Jornadas Nacionales de Extensión* – vêm ocorrendo regularmente, com a participação das universidades e da *Coordinación General del Área de Extensión Universitaria/SPU/ME*.

Em 2008, é criada a *Red Nacional de Extensión Universitaria/ REXUNI*, pelo CIN, com base em uma proposta apresentada pelo conjunto de representantes da área de extensão das universidades integrantes do conselho. Na oportunidade, aprova-se o estatuto da rede, no qual constam, entre suas finalidades:

a) Generar, promover y difundir políticas de Extensión Universitaria con el objeto de fortalecer una Universidad democrática, solidaria y socialmente comprometida. b) Promover el desarrollo de espacios de análisis y reflexión respecto de la Extensión Universitaria que posibiliten la formación permanente de los sujetos, genere aprendizajes y desarrollen capacidades críticas y creativas. c) Propiciar entre las universidades relaciones de solidaridad y cooperación para el fortalecimiento de las políticas de Extensión. d) Favorecer la institucionalización y valoración de la Extensión Universitaria en todo el ámbito del sistema universitario nacional, promoviendo la inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación (CIN, Rexuni, 2008).

O estatuto estabelece ainda, como atribuição da REXUNI, elaborar e encaminhar ao CIN propostas de articulação de políticas de extensão com outras redes e com instituições de ensino, públicas ou privadas, de caráter internacional, nacional, provincial ou municipal.

Por meio do Acordo Plenário 682/2008, o CIN estabelece importantes medidas acadêmicas e administrativas a serem implementadas, internamente em cada universidade, com a participação de órgãos deliberativos do governo, no sentido de assegurar a hierarquização da extensão universitária:

- *Hacer efectiva su ponderación en los concursos docentes y en las evaluaciones de permanencia, incluyéndola en la normativa pertinente...*
- *Analizar la posibilidad de que se incluya en las cargas horarias, tanto de docentes regulares como interinos, la dedicación a la Extensión, mediante la presentación de proyectos específicos.*
- *Procurar la formación docente-estudiantil en actividades de Extensión.*
- *Propiciar las prácticas de Extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo los distintos espacios curriculares en los que puede desarrollarse, sea por la asignación de créditos o la organización de asignaturas optativas, o a través de la inclusión en las prácticas de formación, en la elaboración de tesis, tesinas y otras.*

Em um processo de atuação integrada, em 2011, o CIN aprova o Plano Estratégico da REXUNI, que apresenta o seguinte conceito de extensão:

Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares (CIN, 2012, p. 5).

Segundo Herrera Albrieu (2012), atualmente, na maioria das universidades argentinas, entende-se a extensão como uma interação dialógica entre universidade e sociedade, e as ações promovidas pela *Secretaria de Políticas Universitarias del*

Ministerio de Educación de la Nación e, em particular, pela *Coordinación General del Área de Extensión Universitaria*, pautam-se por esse conceito de extensão.

5.4 Algumas considerações

Verifica-se que não há unicidade na denominação dos órgãos que, internamente, nas universidades da América Latina, são responsáveis pela extensão. Isso pode indicar que o debate sobre a extensão universitária prossegue, na atualidade, com certo vigor. Em algumas universidades, como na rede pública brasileira, predomina a denominação pró-reitoria. No sistema nacional argentino, predomina a denominação secretaria. Mas, tanto nos dois países como em outros do continente, são encontradas denominações como extensão e cultura, extensão e comunidade, divulgação cultural, projeção social, vinculação com o meio, vinculação com a sociedade, integração universitária ou gestão comunitária. Considerando a crítica freiriana sobre o termo extensão, várias são as universidades que o tem substituído pelo termo vinculação com o meio.

Há também uma grande diversidade de funções ou atividades ligadas aos órgãos responsáveis pela extensão tanto no Brasil como na Argentina e na América Latina, em geral. Em muitas universidades, estão ligadas ao setor responsável pela extensão: rádios universitárias, museus, teatros, centros culturais, editoras, televisões universitárias, serviços de assistência estudantil. No entendimento desta pesquisadora, essa diversidade de atividades – que, de fato, não constituem extensão – vinculadas ao setor acadêmico e administrativo da extensão, contribui para uma visão equivocada e distorcida da essência desta dimensão acadêmica. De fato, assistência estudantil não é extensão. Rádios, TVs e Centros Culturais universitários não são extensão. Pode-se desenvolver ações de extensão por meio deles, mas os equipamentos, em si, não são extensão.

Concluo que, no início do século XXI, encontram-se consolidados conceitos e diretrizes de extensão no Brasil e na Argentina, e nas duas universidades estudadas – UFMG e UNC – os quais serão referência para as análises das ações de extensão selecionadas para estudo, no próximo capítulo.

6. A DIVERSIDADE NA PRÁTICA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Para responder à questão central da pesquisa: “Pode a extensão universitária contribuir para a descolonização do pensamento na América Latina e a valorização dos saberes locais e regionais?”, foram pesquisadas ações de extensão universitária que se configuram como resistências e atuaram na desconstrução e na descolonização do imaginário e na valorização dos saberes na Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina, e na Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil.

Neste e no próximo capítulo, são discutidos, respectivamente, os conceitos e diretrizes que embasam a política de extensão universitária da Universidad Nacional de Córdoba e da Universidade Federal de Minas Gerais, no período recortado para a pesquisa, no sentido de apreender a abertura para a entrada de outros saberes nas referidas instituições.

Há um contexto favorável na América Latina, desde finais do século XX, para a discussão, nas universidades, de temas como, saberes locais e regionais, outras epistemes, interculturalidade, diversidade cultural, encontro e diálogo de saberes, ecologia de saberes, que apontam para a percepção da existência de outras formas de produzir conhecimento, que não o, estritamente, considerado científico.

Mantendo o olhar sobre o objeto de pesquisa – a extensão universitária –, identifiquei alguns eventos regionais, ocorridos na América Latina, ou nacionais, ocorridos no Brasil e na Argentina, e mesmo em suas legislações sobre educação superior, que contemplaram os temas citados, recomendando, às universidades ou mesmos aos governos, atenção às populações indígenas, quilombolas e outras populações, historicamente, subalternizadas como inferiores, incluindo o reconhecimento e o respeito aos seus saberes tradicionais, formas de vida e costumes.

Do ponto de vista regional, destaco a II CRES, realizada em Cartagena de Índias/Colômbia, em 2008, que, em seu documento final, *Declaración de la*

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008, no tópico Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social, recomienda às IES:

Implementar como parte de los planes institucionales, acciones afirmativas para la inclusión y permanencia de minorías, personas con discapacidad, etnias (indígenas, afro-descendientes), personas con escasos recursos, trabajadores, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

No tópico *Innovación Educativa*, recomenda aos governos:

Promover la educación intercultural: Promover la valoración de los “saberes”, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, propias de pueblos y comunidades indígenas y afro-descendientes; Profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afro-descendientes...

A III CRES, realizada em Córdoba/Argentina, em 2018, também faz recomendações na mesma direção, mas o documento final ainda não foi disponibilizado.

Outros eventos regionais de extensão universitária também têm dado enfoque aos referidos temas, como as conferências da ULEU e da AUGM, além das *Jornadas de Extensión del MERCOSUR*, as *Jornadas de Extensión da AUGM* e as *Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe*. No caso da ULEU, reporto-me ao já abordado no Capítulo 4 desta tese, em que foram analisados os encontros regulares, por ela, promovidos. Em seus documentos finais, são encontradas recomendações tais como o reconhecimento, a valorização e o resgate dos saberes ancestrais dos povos originários do continente, assim como o conhecimento e o respeito à sua história e às suas tradições.

A análise referente à Argentina e à Universidad Nacional de Córdoba é fundamentada em entrevistas realizadas com atores-chave – reitores, coordenadores, professores e técnico-administrativos em educação – direta ou indiretamente envolvidos no processo de concepção e implantação dos programas, conforme perfil apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos/as entrevistados/as na Universidade Nacional de Córdoba

Nome	Perfil do/a entrevistado/a	
	Cargo/Função na UNC	Período
Carolina Scotto	Reitora da UNC	2007/2013
Cecília Ulli	Membro da cátedra Antropologia Socio Cultural e do Observatorio de Medios de Pueblos Originários	2012/2014
Diego Tatián	Decano da FFyH- Especialista na Reforma Universitária-1918	2011/2017
Fabiola Heredia	Diretora da Maestria em Antropologia e do Museo de Antropologia	/2018
Francisco Tamariti	Reitor da UNC	2013/2016
Franco Morán	Coordenador do programa Direito à Cultura e Subsecretário de Cultura	2010/2013 2013/2016
Franco Rizzi	Secretário de Extensão/UNC	2013/2016
Guillermo Vásquez	Professor da FFyH e especialista na Reforma Universitária- 1918	
José María Bompadre	Coordenador do Programa Diversidad Cultural Secretário de Extensão da FFyH	2013/2016 2017/
Lilyana Pereira	Secretária de Extensão da FFyH	2011/2017
María Inés Peralta	Secretária de Extensão da UNC	2007/2013
Marta Guerreño	Presidente da Colectividad de Inmigrantes de Córdoba	/2018
Miguel Genti	Técnico da SEU/UNC	/2018
Sandra Gezmet	Técnica da SEU/ Professora do Colégio Mont Serrat	/2018
Suzana Ferucci	Subsecretária de Vinculación con la Comunidad	2013/2016
Virgínia Carranza	Coordenadora do Programa Puntos de Extensión	2013/2016

Fonte: Pesquisa de Campo na Universidade Nacional de Córdoba.

A partir das referências ao atendimento de populações indígenas e outros grupos étnicos nas legislações da Argentina e do Brasil, situa-se a ambiência criada nas duas universidades estudadas, por meio da extensão universitária, que permitiram a emergência de saberes tradicionais nos espaços acadêmicos. Nessa perspectiva, este capítulo analisa o Programa Diversidad Cultural, desenvolvido na UNC, e o capítulo 7 analisa o Programa Saberes Plurais, desenvolvido na UFMG. Esses dois programas são identificados na pesquisa como duas ações de extensão universitária que promovem o diálogo entre os saberes acadêmico e popular.

6.1 A entrada das temáticas ligadas à diversidade e à interculturalidade nas universidades da Argentina

Na Argentina registra-se a presença de temas ligados à interculturalidade e à diversidade tanto na sua legislação mais recente sobre ensino superior, quanto nas manifestações de reitores de universidades públicas, como em eventos de extensão de caráter nacional ou local. As mudanças normativas começam a ser formalizadas na década de 1990, a partir de mobilizações das organizações indígenas, cuja agenda impugnou o papel monocultural histórico do Estado. De acordo com Segato (2007), houve, na Argentina, um processo sistemático de “eliminação” da presença indígena e africana, baseado no “terror étnico” que permeou todas as políticas públicas do século XX. As modificações nesses marcos regulatórios incorporaram noções e conceitos já existentes em declarações e legislações internacionais emanadas de organizações supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outras. Essas organizações reconhecem a diversidade de culturas e o respeito por outras formas de conhecimento como dispositivos de diretrizes educacionais, enquadradas nas chamadas políticas multiculturais ou interculturais⁴⁷.

Embora se reconheça um avanço na legislação, os regulamentos adotados desde os anos 1990 trazem, implícita, a noção de uma discussão sustentada, em que os sujeitos-alvo das políticas públicas constituem uma minoria étnica, que é a

⁴⁷ Para uma análise das discussões sobre o alcance das políticas interculturais e/ou multiculturais pode-se consultar, por exemplo, Walsh (2012), Ferrao Candau (2010) e Sousa Santos (2010).

base de políticas específicas ou programas focalizados concebidos pelo Estado nacional ou pelos estados provinciais. Ao mesmo tempo, é importante considerar a articulação de projetos de cooperação promovidos por meio de financiamento internacional, que incluem a formalização de bolsas e cujo objetivo é promover a diversidade cultural, testada em diferentes países da América Latina⁴⁸.

Nesse sentido, o Art. 5º da *Ley Federal de Educación*, Nº 24195, de 1993, establece que:

El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

A *Ley da Reforma Constitucional*, Nº 24.430 de 1994 establece no Art. 75, inciso 17 que:

Corresponde al Congreso (...) reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos (...) garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural⁴⁹.

Segundo o professor Bompadre, o alcance do mandato constitucional se observa melhor na década seguinte. Cita, como exemplo o fato de o Ministerio de Educación ter criado, no ano de 2004, o Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Considera essa iniciativa como um importante antecedente para a Ley Nacional de Educación, Nº 26.206, de 2006, que reconhece a educação intercultural bilingue como uma modalidade do sistema educativo que garante, aos povos indígenas, receberem uma educação que contribua para preservar suas pautas culturais, sua língua e sua identidade étnica. O professor considera que:

la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (2018)

⁴⁸ Um exemplo é o Programa de Bolsas de Estudo IALS (Programa de Bolsas de Estudo Indígena e Afro-Latino), desenvolvido na Universidade Nacional do Litoral (UNL) entre 2008 e 2009, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e administrado pelo Centro para Educação Intercultural e Desenvolvimento (CIED), da Universidade de Georgetown. O programa baseou-se na criação de um curso técnico em Administração de Empresas Agrícolas (graduação técnica), do qual participaram vinte estudantes indígenas e afro-latinos (categorias utilizadas pelo programa) dos países andinos: Bolívia, Colômbia, Peru e Equador (OSSOLA, 2016, p. 64).

⁴⁹ A incorporação deste artigo tem, como antecedente, a ratificação do Convênio 169 da OIT, por meio da Lei nº 24.071, sancionada em 4 de março de 1992 e promulgada em 7 de abril de 1992. O Poder Executivo ditou o instrumento de ratificação em 17 de abril de 2000 e o depositou na OIT em 3 de julho daquele ano.

Alinhados às diretrizes constitucionais, reitores das universidades integrantes do *Consejo Interuniversitario Nacional/CIN*, em 2010, por ocasião das comemorações do bicentenário da independência argentina, publicaram o documento *Las Universidades Públicas en el año del bicentenario*, no qual, ao lado do compromisso com a melhoria permanente da qualidade, relevância e pertinência social da educação, a inclusão por meio do acesso massivo, a permanência e o êxito nas carreiras da educação superior, apontam entre os desafios para as universidades públicas argentinas:

- Impulsionar um modelo acadêmico formulado em conjunto com as comunidades, sustentado na solidariedade, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, por um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colaborando na identificação de problemas para a pesquisa, criando espaços de atuação junto a diferentes atores sociais, especialmente os de setores mais postergados;
- Valorizar, como riqueza, a *“diversidad humana, marcadamente pluricultural y multilingüe, incorporando el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector; y fortaleciendo las identidades culturales, la integración regional y de los pueblos originarios”* (CIN, 2010).

Nesse contexto, há uma circulação de ideias, uma comunicação e interação entre atores universitários e equipes da Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de la Educación, e assim, esses temas e propostas constam também dos encontros nacionais de extensão universitária. Exemplo disso é o VI Congreso Nacional de Extensión, realizado na Universidad Nacional de Rosario, em 2014, que apresenta no eixo, *Inclusión, ciudadanía e diversidad*, a discussão do tema *“Extensión con pueblos originarios”*. O próprio público do congresso demonstra uma atitude de abertura à diversidade: é destinado a estudantes, docentes, graduados, trabalhadores universitários de diversas áreas, organizações sociais e instituições da sociedade civil.

No mesmo sentido, o VII Congreso Nacional de Extensión, realizado em 2016, apresenta entre seus eixos de discussão, um importante rol de temas vinculados à diversidade, à inclusão, à interculturalidade, à atuação no território, temas esses aproximados da perspectiva anticolonial e de introdução de saberes outros nas

universidades, incentivando a integralização curricular entre eles. Outros temas tratados retomam as propostas dos estudantes cordobeses reformistas de 1918, como a autonomia, o compromisso social da universidade e a soberania e integração latino-americana. São eles:

Diversidad e integración a través de la extensión, Experiencias de inclusión universitaria, Pueblos Originarios, Derechos humanos e intervenciones universitarias, Discapacidad, Identidades Sociales, Géneros, Diversidad Sexual, Universidad, Estado y Políticas Públicas, Universidad en articulación con organismos e instituciones, Autonomía, Compromiso Social Universitario, Soberanía e integración latinoamericana, Rol de la Universidad como actor político-social en la región, La Extensión Universitaria como política regional para el trabajo en territorio, Integración Universitaria en la región (VII Congreso Nacional de Extensión, 2016).

Segundo Bompadre (2018), essas políticas que promoveram a diversidade cultural, mesmo que se instituem com um caráter historicamente reparatório, nem sempre contemplam as condições de desigualdade dos setores subalternos mencionados como destinatários. O reconhecimento da diversidade cultural se constitui como um avanço, porém, como uma perspectiva limitada que não atende as históricas injustiças que os povos indígenas, camponeses e afrodescendentes têm sofrido, despojados de seus territórios por meio de campanhas militares ou pela implementação de agronegócios que, desde os anos 1990, vêm se implementando na Argentina. Outro aspecto a considerar é que as normativas, por si sós, não asseguraram debates e políticas que garantam a acessibilidade e a equidade à educação superior em universidades convencionais argentinas.

6.2 O referencial da extensão na Universidad Nacional de Córdoba

Em que pese ter sido a Universidad Nacional de Córdoba a sediar o movimento que definiu a extensão como uma das funções básicas da universidade no continente latino-americano, apenas algumas décadas depois, foi criado um órgão, por meio do qual inicia o processo de institucionalização de tal função. Mais precisamente, em 1948, cria-se o Departamento de Acción Social, tendo a extensão como uma de suas áreas, embora, em seu âmbito fossem realizadas diversas atividades consideradas extensão, com pouco grau de formalização institucional.

Segundo Gezmet (2011), a partir de 1946, as questões relativas à extensão passam a ser tratadas pelo Conselho Universitário, o que lhes confere caráter

institucional. A autora cita, como exemplos, o projeto de organização de ciclos de conferências, encaminhado pelo reitor ao Conselho Universitário; a determinação por esse mesmo conselho, à Facultad de Filosofía y Humanidades, da criação de um curso de extensão para o magistério, destinado a ampliar e aprofundar a formação dos mestres, incluindo os conteúdos “*Filosofía Pedagógica y Psicología Aplicada*” e de “*Orientación Profesional*.”

As providências para a regulamentação da extensão na UNC surgem no contexto da promulgação da lei federal nº 13.031, já mencionada anteriormente, que institucionalizou a extensão nas universidades nacionais argentinas. O *Departamento de Acción Social* era integrado pelos seguintes setores: *Extensión Universitaria, Albergue de Estudiantes, Dirección General de Educación Física, Mutualidad de Estudiantes, Asistencia de Empleados Administrativos, Obreros y de Servicio*. Chamo a atenção para o fato de que, em um mesmo departamento, há uma função acadêmica e diversos assuntos administrativos. Isso, provavelmente, gerava um entendimento equivocado tanto da comunidade acadêmica como da comunidade externa sobre o que, de fato, seria a extensão universitária.

Gezmet (2011) registra a informação de que a universidade propunha a criação de comissões de docentes de diferentes faculdades para oferecer, fora da cidade de Córdoba, conferências teóricas e demonstrações práticas ligadas a temas de suas próprias disciplinas, ao estudo e aproveitamento de riquezas naturais, nos mais diversos locais, como entidades profissionais ou gremiais, fábricas, hospitais, centros culturais e sindicatos. Observo que essa era proposta dos estudantes reformistas de 1918. Não se percebe mudança conceitual. Trata-se de uma ampliação de formas e conteúdos.

Ainda, segundo Gezmet (2011), em 1952, em atendimento a uma determinação constitucional, foram criados cursos de capacitação política para os estudantes – condição para completarem a graduação – e livres para qualquer cidadão que se interessasse. Em 1953, foi criado o *Departamento de Extensión Universitaria*, com os seguintes objetivos:

- a) *Promover el acrecentamiento de la cultura y el desarrollo de la consciencia social argentina, inculcando los principios de la doctrina peronista, definida por la ley como doctrina nacional;*
- b) *Procurar el perfeccionamiento técnico de quienes no pueden ingresar a las carreras universitarias, mediante la organización de cursos especiales;*
- c) *Mantener*

un intercambio universitario que conduzca a la realización de conferencias y otros actos culturales en el interior y fuera del país (Gezmet, 2011, p. 4.).

Em 1957, o *Consejo Universitario* estabeleceu a *Comisión de Extensión Universitaria* e, em 1958, por indicação dessa comissão, criou-se (novamente) o *Departamento Coordinador de Extensión Universitaria*, do qual faziam parte os seguintes setores: o *Departamento de Extensión Universitaria*, *Recopilación y Difusión*, *Acción Social y Dirección General de Publicidad e Ilustración Gráfica*.

O novo Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba contempla a extensão em três artigos, que se mantêm até a atualidade, com outra numeração⁵⁰.

Artículo 77: La Universidad realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad, que propenda a la dignificación intelectual del hombre, a la formación de una conciencia democrática vigorosa y esclarecida y a la capacitación cultural y técnica del pueblo. Objeto preferente de esta acción serán los jóvenes que no siguen estudios regulares, sobre quienes deberá proyectarse, a través de todos los medios idóneos disponibles, los beneficios del saber y las otras manifestaciones superiores del espíritu.

Artículo 78: El Consejo Superior dictará las ordenanzas y reglamentaciones necesarias para cumplir los fines de Extensión Universitaria expuestos en el artículo 77 organizando un Departamento Coordinador con representación de cada una de las Facultades.

Artículo 79: Los Consejos Directivos dictarán reglamentaciones que materialicen y promuevan la labor de Extensión Universitaria de acuerdo con las directivas fijadas por el Consejo Superior asegurando la representación de profesores, egresados y estudiantes.

Tal como aconteceu em outras universidades argentinas, no período compreendido entre 1966 e 1973, sob governo militar, embora existissem restrições quanto à atuação política de docentes e estudantes, várias ações de extensão na UNC foram marcadas por forte compromisso social, no sentido de intervir nos setores menos favorecidos, atuando junto às suas populações. Ações de restrição à extensão universitária foram também adotadas na UNC durante o novo governo militar, entre 1976 e 1983, interrompendo a tentativa de implantação de uma atuação extensionista pautada no pensamento freiriano. Com a retomada da normalidade democrática, na década de 1980, registrou-se, em alguns setores da UNC, um movimento de retorno de ações de extensão em áreas mais vulneráveis, abandonadas durante o governo militar.

Em relação ao financiamento da extensão nas universidades argentinas, a partir dos anos 2000, incorporando o período recortado para a pesquisa, registro as

⁵⁰ Respectivamente, os artigos 98, 99 e 100.

convocatórias para projetos de extensão universitária, promovidas pela Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. As propostas submetidas a essas convocatórias devem contar com ações de pesquisa, docência e extensão.

Herrera Albrieu (2012) destaca que, em 2006, foi criado o Programa de Promoção da Universidade Argentina (PPUA). Nesse programa, foi prevista a apresentação de projetos de extensão, vinculação tecnológica e desenvolvimento local que vinculassem as universidades nacionais com seu entorno regional. Em 2007, no âmbito do PPUA, a área associada à proposta da extensão universitária foi denominada Responsabilidad Social Universitaria, tendo sido contemplados projetos relacionados ao desenvolvimento comunitário, à inovação curricular e à promoção da saúde.

A Coordenação Geral da Área de Extensão Universitária, desde 2008, tornou-se parte desse programa. No referido ano, foi publicada uma convocatória visando ao fortalecimento da dimensão extensão universitária, direcionada, especialmente para o financiamento das atividades das Secretarias de Extensão das Universidades Nacionais. Em 2009, houve uma nova convocação para desenvolvimento de projetos de extensão orientados para a integração social, produtiva, cultural e regional. Uma linha de financiamento foi incluída nessa convocatória, com o objetivo de aprofundar a formação de estudantes em disciplinas artísticas e gestão cultural, além da participação de grupos artísticos em eventos para permitir a troca de experiências (HERRERA ALBRIEU, 2012).

A convocatória de 2010 foi divulgada com três linhas de financiamento: projetos de extensão direcionados para a integração social, produtiva, cultural e latino-americana; fortalecimento internacional; e promoção da área de artes. O objetivo era desenvolver e fortalecer a função de extensão, hierarquizar as atividades de extensão cultural e facilitar a organização e o desenvolvimento de fóruns e seminários no âmbito das redes de extensão regionais latino-americanas.

Novas convocatórias foram também publicadas em 2011, 2014 e 2015, mas é importante registrar que não foram encontradas informações relacionadas aos recursos destinados para projetos de extensão no âmbito do Programa de Promoção da Universidade Argentina (PPUA) para todo o período de análise desta tese.

Outro programa a ser destacado em relação à extensão universitária na Argentina é o Programa de Voluntariado Universitario (PVU). Instituído pela Secretaría de Políticas Universitarias do Ministerio de Educación de la Nación, o programa começou a ser implementado em março de 2006. O objetivo fundamental é o de aprofundar a vinculação das Universidades Públicas e dos Institutos Universitarios Nacionales com a comunidade. O PVU incentiva o compromisso social da universidade, promovendo a participação voluntária dos estudantes universitários nos projetos sociais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população e estimular o desenvolvimento local.

Gómez, Dabat e González apontam que, com a criação desse Programa de Voluntariado Universitario, obteve-se um salto qualitativo e quantitativo em função da ampliação do conceito de voluntariado, de uma visão exclusivamente beneficente e filantrópica para associá-la a competências e habilidades universitárias. (2007)

O programa foi criado em um contexto em que o Ministerio de Educación de la Nación desenvolve políticas destinadas a fortalecer o vínculo entre os estudantes universitários e suas comunidades, considerando que *“la universidad puede y debe asumir un papel protagónico en el desarrollo de las mismas a través de prácticas orientadas a construir una sociedad más justa y participativa”* (Resolución de Creación del Programa de Voluntariado Universitario, Nº 1061/06, da SPU).

Para alcançar as metas e os objetivos do PVU, foram realizadas convocatórias anuais a fim de que docentes, investigadores e estudantes universitários de todas as instituições universitárias públicas do país apresentassem projetos de voluntariado universitário, vinculados à sua formação disciplinar e às demandas e necessidades de desenvolvimento das comunidades às quais são destinadas essas iniciativas.

O PVU tanto estimulou e apoiou o desenvolvimento de experiências de trabalho de equipes universitárias com a população e algumas de suas organizações sociais, quanto melhorou as possibilidades de trabalho de equipes que já desenvolviam experiências desse tipo (MATO, 2013).

O professor Francisco Tamarit, reitor da UNC no período 2013 a 2016, em entrevista concedida em 09/06/2017, informou que as universidades argentinas recebem recursos do governo nacional para três finalidades: educação, saúde,

ciência e tecnologia. O CIN sempre se empenha para que as universidades recebam recursos para a extensão, ou seja, que recebam dinheiro especial para gastar em extensão. Explicou que, internamente, nunca teve dificuldades para liberar recursos para extensão no Honorable Consejo Superior da UNC.

6.2.1 La herencia del dieciocho na Universidad Nacional de Córdoba

Segundo a Professora Carolina Scotto, reitora da UNC nos períodos 2007-2010 e 2010-2013, em entrevista concedida em 19/06/2017, há princípios da Reforma de 1918 muito caros à universidade, tais como o cogoverno, com definições de percentuais de participação de estudantes, docentes, funcionários e egressos. Há uma constante referência em vários episódios como nos grandes ritos, a exemplo das assembleias de Reformas de Estatuto, processos eleitorais em que se elegem as novas autoridades, etc. Nas comemorações da Reforma, sempre se promovem reflexões sobre a extensão universitária. A esse respeito, a professora Scotto considera que os textos da Reforma e o Manifesto Liminar seguem como fonte de inspiração da crítica ao “puro” universitarismo, entendido como um isolamento da universidade e das unidades acadêmicas às demandas das comunidades – local, regional, nacional ou latino-americana.

Ainda sobre a herança da Reforma, atualmente, a professora Scotto disse que:

La conciencia, por ejemplo, regional y creo que nosotros tenemos... en algunos casos seguramente es solo retórica, pero en algunos otros casos es más sentida, viene de la Reforma, de la idea y la consciencia de que ese grito de rebelión tenía un mensaje latinoamericano; deseaba tener un mensaje latinoamericano. (2017)

Na análise do professor Diego Tatián, decano da Facultad de Filosofía y Humanidades, no período 2011/2017, em entrevista concedida em 27/06/2018, todo esse laboratório que foi a cultura reformista, desde 1918 até final da década de 1930, foi muito importante como consciência a partir da universidade sobre forças sociais, não universitárias, vistas como imprescindíveis para a transformação social, além da consciência de que a universidade deve abrir-se ao povo.

Pero hay la idea de que la universidad debe abrirse y no debe ser una reproducción de privilegios de la elite gobernante, como ha sido siempre, sino que la universidad es un espacio común abierto

a los sectores populares. Esto es clarísimo ... No solamente, por lo tanto, extensión (trabajo en territorio) sino también apertura de la universidad. Yo dije que eso sobre todo la impronta más importante de la Reforma. Que es la herencia de la Reforma, no? Una universidad comprometida, una universidad abierta, una universidad sensible a sectores que clásicamente a estado excluidos de la universidad. (TATIÁN, 2018)

Para a professora Lilyana Pereira, Secretária de Extensão da Facultad de Filosofía y Humanidades, no período 2011/2017, em entrevista concedida em 16/06/2017, a existência da extensão – como uma proposta do movimento reformista – é a herança mais evidente, obviamente. Ela considera que, de acordo com distintas conjunturas políticas na Argentina, foi se definindo essa “*herencia del dieciocho*” tanto em termos gerais como em termos específicos de extensão.

Para Virginia Carranza, coordenadora do Programa Puntos de Extensión, até abril de 2016, em entrevista concedida em 04/07/2017, há vários traços da Reforma Universitária na UNC dos tempos atuais. Do ponto de vista específico da Faculdade de Filosofía y Humanidades, considera que:

La Facultad fue muy pionera y ha tomado la idea reformista desde la Extensión de una manera comprometida y con mucho sentido de la responsabilidad que no es solamente porque uno tiene como objeto de estudio lo social, sino porque esta convicción que tenían los reformistas de que la Universidad tiene su responsabilidad política de responder las necesidades que salen de la sociedad.

De um ponto de vista geral, considerando a UNC, a professora cita a questão do ingresso, registrando que essa universidade é uma das maiores e mais populares do país, contando atualmente, ou seja, em 2017, com cerca de 120 mil estudantes. Considera esta uma das heranças dos reformistas: a entrada é livre e o ingresso irrestrito.

A questão da autonomia no movimento reformista, sobre a qual há opiniões divergentes, permanece nas discussões e práticas contemporâneas na UNC. O documento *Política de Extensión de la SEU, Gestión 2007-2010*, ao abordar o tema da autonomia, considera a *autonomía relativa en el espacio público* a ser defendida pela universidade como um princípio vinculado ao cogoverno, na tomada de decisões “*la autonomía universitaria no es una gracia, se disputa y en democracia se paga en moneda de legitimidad.*” (UNC, 2007).

Na análise de Tatián, a ideia de autonomia está nos reformistas. Mas é um conceito que precisa ser resignificado:

Yo creo que hoy la autonomía no es lo mismo que en 1918. Hoy por ejemplo, sería prácticamente inimaginable que un grupo estudiantil pida la intervención... hoy sería inimaginable. Por eso momento sí... Y es un concepto muy importante que es necesario re-significar. ... sobre todo en el tiempo en lo cual la universidad es atacada como lo está siendo ahora. Me parece que la autonomía vuelve a ser defensiva. Y básicamente yo creo que hoy la autonomía tiene sentido contra los polos financieros: en contra al urbanismo internacional de créditos, contra grandes corporaciones. (2018)

O pesquisador lembra que, em 1918, a autonomia que se pretendia era com relação à Igreja. Atualmente, em um sentido mais amplo de autonomia, alerta para a atuação do Estado, que, em um contexto de neoliberalismo, se submete de maneiras mais sofisticadas:

Así que me parece una palabra muy importante y sobre todo porque hay una autonomía de derecha también (o neoliberal) que justamente se activa cuando hay un proceso de transformaciones populares... Me parece mucho más interesante una autonomía que interviene, digamos, que se contamina con los dramas históricos. Por eso no es autonomía o no autonomía, sino al interior del concepto de autonomía disputar el significado, no? (TATIÁN, 2018).

Ainda com relação à autonomia, Tatián (2018) registra que Deodoro Roca nunca usa a palavra autonomia, na época do Movimento. Somente passa a usá-la mais tarde, porém, para falar de situações de colonialismo. Fala de autonomia como o direito que tem os povos para descolonizar-se.

Quanto à participação dos estudantes na extensão universitária, na análise de Pereira (2017), o Estatuto da UNC tem artigos que colocam grande responsabilidade sobre os estudantes no que concerne à extensão universitária, e isso é algo que deve ser evitado, pois:

Yo estoy convencida que la función extensionista al igual que la investigación y la docencia son responsabilidades de la institución en su conjunto y no de los estudiantes, o sea, no de una parte específica de la comunidad. Digo docentes y investigadores y no docentes y estudiantes. Y la gestión universitaria y su involucramiento en las cuestiones de extensión son centrales.

Ainda, segundo a professora, em termos da herança reformista, existem apropriações muito diversas do que foi o movimento original. Existem, por vezes, grupos com concepções e práticas, na universidade, muito distantes das concepções e propostas dos estudantes reformistas, que se dizem herdeiros da Reforma. É necessário ser crítico com essa leitura da Reforma. É necessário

vincular seus aspectos mais críticos e mais emancipatórios. E conclui: “*entonces digo: la Reforma también es un campo de disputa*”.

A professora María Inés Peralta, entrevistada em 05/06/2017, quando indagada sobre a existência de orientações sobre extensão universitária na UNC, cujas referências reportam às propostas da Reforma de Córdoba, de 1918, considerou que:

la más importante es el cuestionamiento al conocimiento universitario como una cuestión elitista. A partir de allí se abren diversas aristas que van desde la crítica a la cuestión hereditaria de las cátedras a las que se accedía sin concursos y sin demostrar capacidades y compromiso, hasta el brindar servicios concretos a la comunidad. Si bien éste último punto es el que se vincula más con la idea de extensión universitaria, considero que el aporte central es el cambio paradigmático que implicó la Reforma Universitaria al entender al universitario como alguien comprometido y apasionado por el conocimiento liberador y lejos del conservadurismo. (2017)

Ainda como significativa repercussão do movimento reformista, registra-se a criação da Cátedra Saul Taborda – que foi um dos personagens centrais da Reforma, tornando-se educador e pesquisador em educação – para refletir sobre os movimentos sociais da América Latina e da Argentina, direcionado para um pensamento nacional e latino-americano.

E quanto às orientações anticolonialistas do Movimiento del 18? O que pode ser verificado na UNC contemporânea?

Com relação à presença de traços de colonialismo ou anticolonialismo em documentos nacionais sobre extensão na Argentina e na UNC, a professora Lilyana Pereira relatou que se tem trabalhado, desde a criação da REXUNI, no marco do Consejo Interuniversitario Nacional, os postulados, os documentos fundacionais, que ela entende ter um caráter, uma enunciação nitidamente orientada a processos, digamos, decoloniais. Segundo ela, sem dúvida, as descontinuidades começam na forma como isso depois acontece, e o quanto disso é possível encontrar não somente nos documentos como nas práticas institucionais. A professora entende que muitos dos documentos que se produz, nesse sentido, estão em nível interuniversitário: concepções da América Latina como uma totalidade, a concepção de problemáticas comuns, o olhar sobre processos de colonização.

A professora Peralta (2017), tem posição semelhante sobre essa questão. Indagada sobre a presença de traços de colonialismo ou anticolonialismo nos documentos sobre a extensão na América Latina ou nos documentos nacionais que orientam as universidades argentinas, ela se posiciona da seguinte maneira:

Se perciben avances en lecturas anticolonialistas claramente en los fundamentos y en los discursos: al respecto se han incorporado masivamente autores como Boaventura de Sousa Santos. Pero no necesariamente esto se traduce en cambios muy significativos en las metodologías de trabajo. En los documentos nacionales que se produjeron entre los años 2007 y 2015 (el bicentenario de la Argentina fue en 2010) se expresan discursos regionales muy importantes que enfatizan las particularidades de la región latinoamericana, desde una perspectiva emancipatoria, lo que tiene que ver con el perfil de los gobiernos de los países de la región.

O professor Francisco Tamarit (2017) aborda a questão do colonialismo na América Latina sob dois aspectos. Segundo ele, durante muito tempo, “*por uma dependência colonial de nossas mentes*” pensava-se que a única forma de a universidade melhorar a qualidade de vida das pessoas ou interagir com a sociedade era por meio da ciência e da tecnologia. Registrava-se muita prestação de serviços tecnológicos, nas engenharias, nas ciências duras. Havia desrespeito e desconsideração geral pelas tecnologias sociais e pelas problemáticas sociais. Ele entende que toda vinculação da universidade com a comunidade deva estar no mesmo nível, não importando se a pessoa se vincula a uma firma, a um município, a uma comunidade de povos originários ou a movimentos sociais.

Outro aspecto do colonialismo ainda presente no continente, segundo o professor, refere-se à relação das universidades entre si e com os governos nacionais. Ele argumenta que a universidade latino-americana ainda está em dívida com a sociedade, precisando atuar em cooperações internacionais focadas em problemas reais sociais, tecnológicos, hídricos, etc. Por vezes, há cooperação científica básica, boa mobilidade acadêmica, tanto de pesquisadores quanto de bolsistas, mas poucas experiências de abordagens conjuntas de problemas reais, como é o caso do Brasil e da Argentina. Os países, de modo geral, quando precisam de ajuda, solicitam ao norte – Europa e Estados Unidos. “*Tenemos un vínculo radial con el centro del imperio*”.

O professor Tamarit considera que são fortes os traços do colonialismo, sobretudo, nas ciências e tecnologia, fundamentado em uma ideia que surge no

continente, nas décadas de 1940 e 1950, segundo a qual a América Latina sairia de sua situação de miséria, da periferia para um mundo civilizado com recursos humanos locais, mas com a inteligência do Norte. Aliada a essa ideia de que há uma única inteligência e que essa inteligência procede do Norte, há atitudes de colonialismo muito fortes.

A professora Carolina Scotto não constata traços de colonialismo nos documentos e normas, mas considera que, em níveis mais sutis, certamente, há. Cita, como exemplo, discussões que ocorrem no campo das relações internacionais, referentes a questões, como:

¿Con qué comunidades académicas deseamos que nuestra comunidad se vincule de preferencia? ¿Con países centroeuropeos e las comunidades anglosajonas de primer mundo, etc., o vamos a desarrollar programas e iniciativas para fortalecer nuestras capacidades en compartir con la comunidad regional? (2017).

Segundo a professora, isso foi objeto de fortes discussões, e alguns instrumentos e decisões concretas foram tomadas institucionalmente para evitar situações de submissão colonial. Ao lado da continuação das interações prévias ou novas com diversos países do mundo, foram desenvolvidos instrumentos específicos, convênios e cooperação, até mesmo sistema de concessão de bolsas de doutorado para países irmãos, como Bolívia, Peru e Chile. Nesse caso, os estudantes dos outros países cursavam o doutorado na UNC, com bolsa da instituição, perante o compromisso da universidade de origem de integrá-los em seus quadros. A ideia era de que o recurso humano formado retornasse para atuar em seu país de origem.

A professora Sandra Gezmet (2017) considera que, nos documentos mais recentes, há uma linha anticolonialista, com certeza, baseada em uma visão latino-americana. Alerta, no entanto, que, se os atores universitários não tiverem uma sólida formação em extensão universitária, corre-se o risco de cair em práticas colonialistas, filantrópicas e paternalistas.

Na análise do professor Tatián, o Movimento da Reforma tras a extensão universitária vinculada à dimensão social da universidade e, desde então, a ideia segue, com muita força,

*con una palabra que es problemática: la palabra “extensión”.
¿Bueno, al margen de la palabra me parece que hay mucha*

sabiduría, mucho conocimiento acumulado de la Extensión a lo largo de todo este tiempo, por ejemplo (sobre todo en esta Facultad de Filosofía y Humanidades) para ver que la Extensión no tiene nada que ver con asistencialismo, no? Sino que es un trabajo en territorio con otros y no para otros. Y el otro no como objeto, digamos, sino como sujeto. (2018).

6.2.2 A formulação e a implementação da política de extensão na UNC – 2007-2016: a criação de uma ambiência favorável à diversidade e à interculturalidade.

O Estatuto da UNC registra a extensão como um dos fins integrantes da missão da universidade, por meio da difusão do saber entre todas as camadas da população, mediante programas adequados de extensão cultural, no mesmo patamar que outros fins da Universidade: a formação plena do ser humano, a formação profissional, a promoção da investigação científica e a atuação do universitário no esclarecimento e solução dos problemas nacionais.

A Política de Extensión de la SEU – período 2007-2010 – consiste em um conjunto articulado e coerente de princípios e conceitos relativos à extensão universitária e a sua gestão institucional. Inicialmente proposta para o período de 2007 a 2010, foi mantida como política de extensão que orientou a ação da UNC até o ano de 2016. Constituem o arcabouço conceitual da extensão, as seguintes concepções, assim descritas no referido documento:

- *Diálogo-intercambio de saberes*: Implica um posicionamento bi e/ou multidimensional no reconhecimento e valorização tanto da igualdade como na diferença de saberes, o científico-humanístico e o saber popular-social como condição necessária para refundar a relação universidade-sociedade. Nesse sentido, a universidade deve colocar, à disposição da sociedade, o seu patrimônio cultural – conhecimento científico, tecnologias, metodologias, etc. – e a sociedade deve orientar a universidade quanto aos novos problemas a estudar, em um processo de aprendizagem recíproco. Essa perspectiva enfatiza, na relação dialógica que promove, que os saberes e conhecimentos que não se produzem na universidade possam ser creditados, curricularmente, nas carreiras de graduação e pós-graduação, e inscrevam um giro epistemológico em um ponto de vista de direitos.

- *Autonomía relativa en el espacio público*: Em seu relacionamento, no espaço público, com outros atores dos setores público e privado – onde cada ator quer fazer prevalecer seus interesses particulares – a universidade deve sustentar, como um princípio político e estratégico, a autonomia, assegurando sua essência deliberativa e argumentativa na tomada de decisões, no marco do cogoverno.
- *Integralidad y multidimensionalidad*: Esse é um princípio a ser observado na abordagem dos problemas, temas e ações extensionistas, sendo considerado um fundamento epistemológico e político que deveria orientar os debates e tomadas de decisões, tanto no âmbito da SEU, quanto no Consejo Asesor (órgão deliberativo, acadêmico e político).
- *Ejes transversales de la política de extensión*: Têm, como função, “transformar-influir-recrear lógicas institucionales, las actitudes y conductas, la relación entre sujetos educativos, las concepciones subyacentes de paradigmas que estén en tensión en distintos ámbitos disciplinarios” (UNC, 2007).

São estabelecidos os seguintes eixos transversais: Cidadania, Direitos Humanos, Gênero, Geração, Multiculturalidade, Meio Ambiente e Gestão Local. Os dois primeiros eixos são considerados como sustento teórico e lógico e, portanto, paradigmas com base nos quais se concebem os eixos seguintes. A ideia de cidadania entra com muita força na política de extensão proposta, a partir de dois pontos de vista: o teórico, que remete a concepções de direitos universais e particulares e à necessidade de uma visão totalizadora e dialética sobre os sujeitos, seus problemas e suas posições; e o político, expresso no compromisso com a bandeira e reivindicação da inclusão. Todos os eixos são objeto de uma reflexão crítica sobre a situação atual, seja em nível internacional ou nacional. Na contextualização desses eixos, remete à reflexão sobre suas características, os problemas e suas causas históricas e contemporâneas, os avanços nas áreas e o papel fundamental da universidade, influenciando e direcionando suas práticas institucionais extensionistas.

O eixo transversal da proposta de política de extensão universitária da SEU/UNC, diretamente relacionado com o objeto desta pesquisa e, em especial, neste capítulo, no qual procuro analisar a entrada da diversidade na universidade por meio da extensão universitária, é a Multiculturalidade, assim apresentada no texto:

entendemos por ello a la combinación de una pluralidad de culturas que mantienen permanentes vínculos entre sí. Este eje instala necesariamente el respeto, el reconocimiento y el diálogo de las culturas entre las que convivimos, y, sobre todo, su calidad de iguales. Asumiendo esta perspectiva, se abandona la idea de subculturas, paraculturas y culturas subdesarrolladas, y su contrapartida, la idea de cultura de elite. En Latinoamérica y en Argentina en general, y en Córdoba en particular, un espacio de encuentro de esta diversidad son sus universidades: una verdadera amalgama de personas provenientes de diferentes regiones, realidades sociales, económicas y educativas confluyen cotidianamente para lo cual debemos educarnos en la capacidad de diálogo, de escucha, y de asombro por la riqueza de la diferencia (UNC, 2007).

A gestão é concebida na Política de Extensión como a direção política que assegure a expressão das concepções sobre a extensão na tomada de decisões sobre as linhas estratégicas, áreas, programas, projetos e aplicação dos recursos. Nesse sentido, o eixo de multiculturalidade foi concebido e trabalhado pela Secretaria de Extensión – com base nos paradigmas: cidadania e direitos humanos – tanto internamente, em sua prática cotidiana, como na relação com interlocutores institucionais, sejam as faculdades ou outras unidades da UNC, e interlocutores externos, como organismos de governo, organizações sociais, etc. Um destaque especial deve ser dado à função reservada ao Consejo Asesor, composto pelos Secretários de Extensão das Unidades Acadêmicas da UNC, concebido como um mecanismo de articulação interinstitucional, um espaço político-estratégico de debates sobre as concepções de extensão da política proposta, atuando no sentido de “*eleva el nivel de discusión política*” nas unidades acadêmicas, atuando onde ainda se observam concepções mais limitadas sobre essa dimensão acadêmica. Como suporte para a articulação interinstitucional interna, são propostas ações tanto no âmbito da própria universidade, como em conjunto com Secretarias de Extensão de outras universidades públicas, tais como, fóruns de discussão sobre os sentidos e significados da extensão e a geração de novas regulamentações e normas contemplando questões mais contemporâneas da ação extensionista.

O documento apresenta a proposta de uma nova estrutura para a SEU, composta de duas subsecretarias, uma de *Cultura* e outra de *Vinculación con la Comunidad*. A proposta de trabalho de ambas as subsecretarias é caracterizada pela abertura e valorização da comunidade, a diversidade cultural, suas manifestações e seus direitos.

Considera a cultura como um direito humano, reconhecendo a todos/as os/as integrantes da comunidade não apenas o acesso aos bens culturais, como também,

a liberdade de expressão e promoção de suas próprias pautas identitárias, sem impor modelos hegemônicos.

É necesario entonces considerar a la heterogeneidad y a la diversidad cultural no un problema sino la base de la democracia: la diversidad cultural no es un “limbo” donde flotan las identidades sino que es un espacio donde se juegan las diferencias, no para eliminarse sino para su reconocimiento y aceptación (UNC, 2007).

Ao estabelecer as diretrizes para a atuação da *Subsecretaria de Vinculación con la Comunidad*, considera-se que as demandas que se apresentam à universidade são variadas e provêm de diversos âmbitos, tanto externos quanto internos à instituição, sendo necessário, portanto, estabelecer um sentido extensionista comum, totalizador e amplo para tratar a questão das demandas. Para tanto, define-se o conceito de necessidade como articulador entre atores extrauniversitários – dos âmbitos público estatal, público societário e privado – e atores universitários. Os primeiros demandam aportes para a solução de problemas específicos, e a universidade demanda insumos para se atualizar, repensar e redefinir os perfis profissionais e as áreas temáticas prioritárias sobre as quais deve produzir conhecimentos. A universidade deve reconhecer-se como ente que tem demandas para a sociedade e, portanto, estar aberta à escuta.

Nessa mesma perspectiva, considera a dimensão formativa das ações de extensão central – na concepção dos “*procesos de formación/capacitación*” extensionista – diferente da formação em graduação ou pós-graduação, pois materializados em iniciativas mais amplas e eixos temáticos transversais.

La metodología y propuesta pedagógica preferentemente debe considerar la participación de los destinatarios en la definición de contenidos, y en todos los casos, la generación de una producción elaborada participativamente con los destinatarios del curso, favoreciendo de ese modo la apropiación de contenidos y la multiplicación-difusión de los mismos por parte de los participantes en sus ámbitos de pertinencia y desempeño cotidiano (UNC, 2007).

Os programas propostos na Política de Extensión de la SEU são definidos como um conjunto de projetos que dão concretude à política de extensão da universidade, em uma nova lógica interna e em um novo perfil de relacionamento da UNC e suas unidades acadêmicas com a sociedade. Essa política de extensão se vincula com aspectos assinalados por Santos (2011), entre eles, conceber as ações de extensão de modo alternativo ao capitalismo global, “*atribuyendo a las universidades una participación activa en la cohesión social, en la profundización de*

la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural” (UNC, 2007).

Outros dois aspectos orientados por Santos referem-se à investigação-ação e à ecologia de saberes, ambos fundamentados na promoção de diálogos entre saberes científicos e humanísticos produzidos pela universidade, e os saberes populares, tradicionais, camponeses, urbanos, provincianos, de culturas não ocidentais. Essa proposta implicou a realização de dois cursos de Traducción Intercultural, presididos pelo sociólogo português – no âmbito da Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS) - e organizados pela Secretaría de Extensión/UNC. O primeiro foi realizado em 2007, em Vaquerías/Córdoba, e o segundo, em 2016, em Villa Los Aromos/Córdoba. Participaram dos cursos, membros de organizações indígenas, camponesas, trabalhadoras sexuais, cooperativistas, ambientalistas e militantes de grupos que lutam pelo acesso à terra⁵¹.

Os programas relacionados na Política de Extensión da SEU são divididos em duas categorias. A primeira agrupa aqueles realizados com base na própria estrutura da SEU: *Programa de Becas, Foro de Debates Universitarios, Solidaridad Estudiantil e Ciclos Culturales*. A segunda categoria é composta de programas provenientes de unidades acadêmicas, propostos por atores universitários ou propostos no âmbito de convênios com atores extra universitários, todos coerentes com a política de extensão e os eixos transversais, por ela, estabelecidos. Inicialmente, foram relacionados os seguintes: *Programa Universidad, sociedad y cárcel; Derechos Humanos – Memoria, verdad y justicia; Género y mujer; Espacio rural; Trabajo, empleo y organizaciones sindicales; Instituciones sociales y salud; Niñez y juventud*. Argumenta-se que os programas escolhidos têm algo comum em seus objetos, constituem uma questão emergente, potencial e alternativa na agenda pública, e têm mérito para serem considerados pela universidade, conferindo-lhes tratamento crítico, tanto no espaço intra como extra universitário. (UNC, 2007).

A pesquisa realizada na UNC, seja por meio de consulta a documentos, relatórios e publicações, seja por meio de entrevistas, permitiu perceber a implementação dessa política de extensão. Cito, como confirmações dessa observação, trechos de várias

⁵¹ A esse respeito, consultar Peralta; Fernández; Bompadre (2018).

entrevistas realizadas nos períodos de pesquisa de campo – 2017 e 2018. Vários dos entrevistados fizeram referência ao importante papel desempenhado pela Professora María Inés Peralta à frente da SEU, que trabalhou muito pela hierarquização da extensão na universidade e estabeleceu política de extensão, com linhas e programas de trabalho, cuidando da implementação das ações pertinentes.

Segundo a professora Lilyana Pereira – para a qual, um traço característico da extensão e da filosofia é a abertura ao diálogo de saberes e à interdisciplinaridade; uma vocação questionadora – as secretarias de extensão mais próximas trabalharam juntas, gerando propostas e colocando perguntas para a discussão das políticas da SEU. Entende ser muito importante o espaço que as faculdades ocupam no Consejo Asesor. Foi um período de muita aprendizagem, havia espaço de discussão, havia escuta, por parte da SEU, da comunidade acadêmica.

A professora considera que as reuniões regulares do Consejo Asesor são fundamentais para construir consensos entre unidades acadêmicas, articular projetos. Segundo ela, *“habitamos ese espacio, lo trabajamos y lo trabajamos de manera consensuada con otras unidades académicas que dele participan, con mucho compromiso”*. (PEREIRA, 2017)

Sandra Gezmet e Miguel Genti, funcionários técnicos da SEU, entrevistados em 12/06/2017, consideram um avanço de extrema importância a realização dos Fóruns de Extensión, no período compreendido entre 2007 e 2013. Nas palavras de Gezmet,

algo muy importante que se sucedió en la época de María Inés fueron los Fóruns de Extensión. Eso fue muy importante porque se discutía sobre Extensión. O sea, la extensión como objeto de discusión. Y se sacaban las conclusiones y se las escribían los textos que eran acordados. Eso me parece importante porque en los congresos de extensión ya no tiene ese carácter político de escribir un documento como conclusión de las discusiones de los debates de los congresos.

Genti e Gezmet informaram que, a partir dos anos 2006/2007, começaram a surgir outros discursos e outros conceitos. Aparecem, nos materiais escritos e nas falas, a ideia de diálogos de saberes, de construção conjunta, de solução conjunta de problemas. Um novo olhar sobre o saber popular, sobre o saber acadêmico, a consideração de distintos modos de produzir conhecimento. De acordo com Gezmet,

¿eso marca una diferencia con la mirada neoliberal⁵² de períodos anteriores, no? En donde la vinculación era unidireccional, digamos, en cambio ahora es mucho más compleja y se tiene más en cuenta la complejidad. Por lo menos a nivel discursivo. Entonces ahí es donde aparece la necesidad de formación desde hasta otro paradigma. (2017)

Sobre esse aspecto, acho importante uma reflexão. Na realidade, trata-se da retomada dos princípios proclamados por Paulo Freire, já na década de 1970, e, outrora, praticados por muitos que faziam extensão na UNC. É a retomada da extensão como troca de saberes acadêmico e popular, em uma relação dialógica de respeito a outras formas de produzir conhecimento.

Não é desnecessário lembrar que a política de extensão pensada e implementada está inserida em uma política de gestão da universidade. A professora Carolina Scotto relatou que, assim que assumiu a reitoria da UNC, se propôs a valorizar a função extensão – que nos estatutos da universidade é equivalente à docência e à investigação –, dando-lhe uma estrutura e organograma mais sofisticado, distinguindo programas, áreas de trabalho, mais pessoal e mais recursos. Melhorou o programa de bolsas para formação em extensão, apoiou projetos de investigação com perfil extensionista para estudantes e graduados. Potencializou a atuação do Consejo Asesor como órgão de assessoramento e deliberação na participação em programas específicos, como o de gênero e o de direitos humanos. Era necessário tirar da extensão o perfil assistencialista e o perfil de voluntariado, baseado na motivação episódica, muitas vezes de quem tem sensibilidade por alguns temas, mas não é o verdadeiro sentido da extensão, nem de transferências de capacidades, nem, tampouco, de cooperar em tarefas conjuntas com a comunidade.

A professora considera que houve um grande esforço na valorização da extensão, com base na constatação de que ela não é um depósito onde vão parar os investigadores que fracassam, nem, tampouco, pessoas com sensibilidade social que querem fazer alguma coisa para acalmar sua consciência de classe. Na realidade, o esforço institucional, por meio da extensão, é parte da missão da universidade, enquanto instituição pública. Trabalhar nos bairros, com instituições, com os municípios, as comunidades, os movimentos sociais, etc.

⁵² Segundo a entrevistada, até 2005/2006, mantinha-se um modelo economicista na UNC, em que a extensão era vista mais como uma venda de serviços.

Indagada sobre como ocorre a relação entre projetos ou outras ações de extensão na UNC e os saberes locais e/ou regionais, a professora Peralta declarou que:

Hay diversas experiencias. No se puede hablar de una única manera de hacer extensión ya que la UNC es muy grande y cada facultad tiene su estilo. Pero en general se puede decir que los actores sociales, empresariales, estatales, se acercan a la UNC con sus demandas y esto ya es una relación con lo local y regional. A partir de allí esta relación se puede desarrollar de una manera más o menos dialógica, más o menos horizontal. Las facultades que tienen más desarrollo y debate sobre la extensión pueden sostener dispositivos participativos y de escucha que fortalecen esos saberes mutuamente. Otras mantienen más un perfil ligado a asesoramientos o transferencia de conocimiento, sin lograr afectarse demasiado hacia adentro de su facultad, a pesar del contacto. (2017)

A professora Pereira (2017) não reconhece, na estrutura universitária, espaço destinado aos saberes tradicionais. Percebe, sim, determinados espaços para troca de saberes, como o trabalho com comunidades camponesas. Segundo ela, é mais relacionado com o caminho de cada projeto ou programa.

Para proceder à descrição e análise do Programa Diversidad Cultural, objeto do próximo tópico deste capítulo, considero necessário e relevante contextualizar a ambiência criada, na UNC, de abertura, de diálogo, de presença da diversidade de pensamento, de concepções, de práticas extensionistas e diálogos envolvendo a academia e comunidades diversas.

A universidade foi sede, no período de 2007 a 2016, de muitos eventos, congressos, encontros. Na visão da professora Scotto, isso foi muito importante: a universidade se colocou. Ela relatou que a instituição se oferecia sempre para sediar encontros os mais diversos: de uma disciplina, de uma área, de uma escola, etc. Segundo ela, a universidade se encheu de congressos, de eventos e de atividades. Isso gera um impacto positivo direto e indireto, imediato e tardio, ou seja, positivo em todos os planos, acrescentou.

Quanto aos eventos de extensão, a professora Scotto lembra que a UNC sediou vários deles, como o do Mercosul, o da Argentina, alguns de áreas onde a extensão é muito forte, como o Congreso Latinoamericano de Trabajos Sociales e outros. Em sua avaliação,

Así como la Rexuni se fortaleció en estos años, los encuentros latinoamericanos también se fortalecieron en los últimos años.

Sospecho que este despertar de las funciones extensionistas de las Universidades públicas y no públicas solo de aquí y eso ha generado un impulso a, quizás, esos encuentros crean una especie de comunidad académica regional de extensionistas, con especialistas jerarquizados que se encuentran regularmente y que publiquen sus trabajos. Esto también forma parte del objetivo de la jerarquización de la Extensión. (2017)

A professora prossegue dizendo que:

En el contexto general estimular este tipo de actividades se las consideran parte esencial de cualquiera de nuestras tres funciones básicas: que los docentes se reúnan, que los investigadores se reúnan y que los extensionistas se reúnan. Un lugar de encuentro, o sea, pusimos la Extensión Universitaria en mejores condiciones. Hicimos mucha inversión para generar estos espacios donde la gente se sintiera bien recibida. (2017)

Segundo o professor José Maria Bompadre, entrevistado em 10/07/2017, o período recortado para a pesquisa – 2007 a 2016 – compreende as gestões de Scotto e Tamarit à frente da UNC, constituindo um projeto articulado de duas gestões, tendo uma proposta extensionista caracterizada, por um lado, pelo fato de ter fundamentos

En la tradición de la Reforma Universitaria, de abrir a otros conocimientos que la Universidad salga no solo a vender o a transferir de cursos, sino a trabajar con los territorios que además también tienen saberes o conocimientos que le van a servir a la Universidad para curricularizar, por ejemplo, sus prácticas.

Por outro lado, ainda segundo o professor, em termos metodológicos, a extensão esteve articulada com os outros aspectos da vida universitária. O período caracterizou-se por uma concepção integradora que tinha, como premissa, a integralidade das funções, ou seja, a articulação da formação de graduação, a investigação e a atuação nos territórios – a extensão. A integralidade funciona no horizonte de trabalho. Foi uma proposta que se configurou como um desafio para a equipe. Com base nesse conceito, cada um pensava sua atuação a partir do seu espaço de atuação. O professor declarou que:

esos saberes que van desvelándose en los territorios con las organizaciones, las comunidades y además, comenzaron a entrar dentro de nuestras formaciones. Eso está más integrado y por eso una mirada holística; no es fragmentaria como el pensamiento moderno. Hay cosas que se podían lograr y había otras cosas que tuvieron sus dificultades. Porque ahí hay una estructura que es colonial y que a veces impiden. Porque yo puedo tener una Universidad que tiende a descolonizar sus prácticas, pero si tenemos un sistema neoliberal - en este caso - que promueve el individualismo, promueve la fragmentación del conocimiento. No se puede logra una cosa sin la otra... (2017)

Continuando na perspectiva da ambiência criada na UNC, no período de 2007 a 2016, favorável à diversidade e à interculturalidade, é importante registrar a instituição do *Observatorio de Medio de los Pueblos Originarios*. A professora Cecilia Ulli, que coordenou o projeto de extensão, juntamente com Bompadre, concedeu entrevista em 07/07/2017. Ambos observaram, durante pouco mais de um ano, o que a imprensa gráfica local dizia sobre os povos originários e quanto espaço dedicavam a eles.

A Subsecretaria de Cultura também atuou contribuindo para essa abertura e reconhecimento das populações mais vulneráveis, adotando, como princípio norteador, a cultura como um direito. Esse conceito e as práticas, dele decorrentes, impactaram a cidade de Córdoba, que, desde então, em diversos meios ligados a cultura passou a ser vista como direito. Segundo Franco Morán, entrevistado em 06/06/2017, o fato de a Subsecretaria de Cultura estar inserida na Secretaria de Extensión permitiu, de certa forma, vincular a ideia de política cultural à ideia de extensão universitária. Nesse sentido, a ação foi de articular com políticas públicas, difundindo-as e promovendo-as em diversas áreas, como artes visuais, cine, orquestra, coproduções, ações pensadas de maneira conjunta que compunham eixos estratégicos para a universidade. O entrevistado considera que já houve, na UNC:

esa idea que yo la ligo bastante a lo que son las políticas culturales difusionistas, a la extensión entendida como mera transferencia... [ya no período 2007-2016] hubo una ligación ahí entonces como nosotros trabajábamos en esa extensión con la perspectiva de diálogo de saberes trabajamos la política cultural desde la idea de diálogo también de saberes. En eso en una perspectiva amplia de cultura. (2017).

Essa discussão ocorreu, internamente, na Subsecretaria de Cultura, alinhada às diretrizes da Secretaria de Extensão e da gestão da UNC. De acordo com o professor Franco Morán,

eso era una forma y que entendieron justamente que la política cultural era una política de extensión y que nuestro vinculo era potenciar los diálogos de saberes y problematizarlos mutuamente con los sectores no universitarios con los cuales desarrollamos cultura... ¿Y en ese sentido uno de los aspectos que también se integraba era: cuáles son los temas substanciales de la Cultura? Cuáles son los sectores de la Cultura que es necesario acompañar, visibilizar, reconocer... ¿Cuáles son las problemáticas que tiene distintos sectores de la Cultura y cuál es el aporte pertinente en la perspectiva de diálogos de saberes que podríamos hacer como Universidad? (2017).

Outra ação de grande importância, nessa mesma perspectiva, foi o *Programa Puntos de Extensión*. Em entrevista concedida em junho e julho de 2017, o professor Franco Rizzi, Secretário de Extensão da UNC, período de 2013/2016, relatou que a proposta é inspirada nos Pontos de Cultura do Ministério da Cultura do Brasil, que consistia, basicamente, em empoderar o território. Procurar alguma organização já existente, reunir outros atores e discutir os problemas e alternativas com a comunidade.

Segundo a professora Virgínia Carranza, o *Programa Puntos de Extensión*, coordenado por ela, foi concebido tendo em vista constatações de grande número de ações desenvolvidas pela UNC, em alguns territórios, de modo geral, dispersas e desarticuladas. Isso, notadamente, nas zonas sul e oeste. Assim, segundo ela, para organizar um pouco as intervenções da universidade nos territórios, o programa propôs a:

centralizar, sobre todo la información, no centralizar las acciones, sino saber qué lo que está haciendo cada actor universitario. E por otro lado, esa necesidad se conjuga con una convicción; una idea de pensar que la Extensión no da respuestas a una demanda concreta, sino que construye esa demanda con los sujetos que después las llevan adelante. Entonces nos parecían que la manera de poder hacer esto de democratizar no solamente la respuesta, pero sobretudo la pregunta, era estando en el territorio donde se construye esas demandas. (2017)

O Programa Puntos de Extensión foi concebido e realizado como um programa articulador nos territórios que, justamente, permitia transversalizar os outros programas e projetos no território. Foram escolhidos dois bairros da cidade de Córdoba: Villa Libertador, na Zona Sul, e Alto Alberdi, na Zona Oeste. Ambos os bairros têm uma tradição muito rica em organização política e história de luta. E, também, muitos vínculos com a universidade.

Nesses bairros, as populações andinas são muito fortes. Na Villa Libertador, há cerca de cinquenta mil pessoas bolivianas ou de raiz boliviana, que mantêm uma cultura muito viva e, politicamente, comprometida, não somente pelas manifestações culturais, como também pela participação em processos que ocorrem na Bolívia. No bairro Alberdi, há uma população peruana de cerca de dez mil pessoas, além de significativo número de imigrantes haitianos. Então, de acordo com a professora Carranza, *“parte del trabajo Puntos de Extensión fue involucrarse con esta*

diversidad cultural que tienen estos barrios. Por eso trabajamos mucho con Jose Bompadre, con el Programa Diversidad Cultural". (2017).

6.2.3 O Programa Diversidad Cultural

Este tópico consiste na descrição e análise do Programa Diversidad Cultural, concebido na perspectiva do diálogo de saberes e identificado, na pesquisa, como ação de extensão da UNC que atua na perspectiva da interculturalidade, da descolonização do conhecimento e valorização dos saberes locais. Em seguida, apresenta-se sua descrição fundamentada na entrevista do coordenador do programa, complementada com informações obtidas em outras entrevistas, em registros e relatórios das atividades realizadas no âmbito do programa.

O Programa foi concebido e executado durante a vigência da política de extensão descrita no tópico anterior, no contexto da citada ambiência criada na UNC de abertura a outros saberes e à integralidade entre as funções de extensão, docência e investigação. De acordo com o seu coordenador, professor Jose Maria Bompadre, o Programa tem como objetivos gerais:

reconocer la diversidad cultural y promover el diálogo intercultural con sectores históricamente excluidos y/o vulnerables en lo que respecta al acceso a derechos sociales y culturales, particularmente de pueblos indígenas, afrodescendientes y organizaciones de inmigrantes. A partir de demandas concretas formalizadas por estos colectivos, se pretende promover acciones que, a la vez que tienden a fortalecer la vinculación con la comunidad, incentivan prácticas inscriptas en el reconocimiento y valoración tanto de la igualdad como de la diferencia de saberes (saber científico-humanístico y saber popular-social), necesarios para refundar la relación Universidad-Sociedad. En estas coordinadas, se inscriben acciones y saberes otros, enmarcados en una concepción plural o ecología de saberes.

O Programa inicia em dezembro de 2013, com populações marginalizadas na sociedade cordobesa e pouco atendidas pela Universidad Nacional de Córdoba: povos indígenas (populações originárias), afrodescendentes e imigrantes. Segundo o professor Francisco Tamarit, essas sempre foram temáticas invisibilizadas na Província de Córdoba. Em particular, os povos originários nunca estiveram, até então, na agenda do sistema de Córdoba, embora totalizem cerca de trinta mil pessoas, principalmente da etnia denominada Comechingones. “Eles não estão na universidade, não existem e não são considerados. Praticamente não tem ninguém

estudando sistematicamente. Fora algumas considerações antropológicas, ninguém se preocupa com eles como setor da população”, sintetizou o professor Tamarit, (2017)

Outras comunidades vulneráveis são as de imigrantes oriundos da Bolívia, Paraguai, Peru, Haiti, África, que chegam em situação muito precária. O trabalho com esses grupos envolveu a colaboração de grupos de imigrantes mais organizados, de forma bastante solidária como os imigrantes vindos da Ucrânia, Armênia, Itália, Espanha, Alemanha, etc.

O programa, inédito na UNC, foi vinculado à Secretaria de Extensión Universitaria, no período 2013/2016, e representa uma proposta política de uma gestão universitária de trabalhar com coletivos que, historicamente, a universidade não havia trabalhado. Isso implicou muitos desafios, primeiramente, porque trabalhar com esses coletivos em um projeto de extensão em uma universidade com 400 anos de existência, e que, até 100 anos antes do projeto, pedia-se “prova de sangue” para a entrada na universidade, implicava um giro significativo em poder pensar quem são os sujeitos ou os atores com os quais a universidade trabalha.

No caso dos imigrantes, a partir do ano de 2012, foi criado um programa específico, no âmbito de Subsecretaria de Cultura, vinculada à Secretaria de Extensión, mas as populações indígenas e afrodescendentes não tiveram agenda ao longo da história da universidade. Isso implicava, como se pensou ao conceber o programa, uma mudança paradigmática, pois, como relatou o professor José Maria Bompadre, pela primeira vez apareciam, na agenda da extensão, sujeitos historicamente marcados como subalternos ou que foram atravessados pelos processos coloniais e de colonialidade. (2017).

A construção de uma agenda comum – entre universidade e coletivos tão diferentes – não foi fácil. Em primeiro lugar, porque as comunidades indígenas de Córdoba e as de imigrantes nem sempre estavam de acordo sobre certas questões, entre elas: como medem a realidade, como veem a relação da universidade com os poderes políticos, seja municipal, provincial ou nacional. Essas diferentes comunidades não concordam, muitas vezes, em como alinhar-se nas lógicas das conjunturas de turno. Foi necessário, por vezes, construir agendas diferentes.

O trabalho com os imigrantes partiu de uma base constituída, recentemente, de ações que registravam a presença de imigrantes na universidade, por meio da Subsecretaria de Cultura. Eram atividades ligadas a comemorações de festas nacionais ou atividades vinculadas ao reconhecimento, em particular, de alguma problemática especial desses grupos. Eram demandas muito diferentes. As demandas vinculadas aos coletivos da América Latina têm mais pontos em comum, de modo geral, ligadas à celebração de festas nacionais, realização de feiras ou atividades em que possam mostrar suas danças, sua culinária, por exemplo. São bem diferentes das demandas de coletivos não latino-americanos que tinham uma agenda própria que articulavam com a organização de imigrantes.

Nessa época, foi possível formalizar um projeto que vinha sendo desenvolvido com culturas aborígenes que consistia em incorporar o estudo de uma língua indígena, de forma sistemática, nos estudos de graduação ou de pós-graduação. Assim, como os estudantes de graduação e de pós-graduação devem prestar exames de suficiência em língua estrangeira – português, inglês, francês, alemão, etc. – a proposta do Diversidad Cultural, juntamente com os estudos culturais aborígenes, com o qual firmara um convênio, era que os estudantes pudessem fazer prova da língua mapuche como língua estrangeira. Essa foi uma proposta exitosa, pois, em 2017, iniciou o curso de língua mapuche, o mapudungun, que é o nome da língua mapuche. O curso é oferecido na Facultad de Filosofía y Humanidades, para os alunos de graduação e pós-graduação do curso de antropologia. Tem-se como objetivo, ampliar para outras carreiras e incorporar outras línguas indígenas. Considera-se que esse projeto está em fase experimental.

De acordo com o professor José María Bompadre, *“el proyecto de extensión originó la jerarquización de las lenguas indígenas y la posibilidad que los estudiantes accedan a las mismas. Entonces fue muy importante”*.2017).

Paralelo a esse trabalho, o grupo pensou a possibilidade de articular com as práticas de língua a partir de um convênio que o Programa Diversidad Cultural firmou com uma instituição originária de Jujuy, no norte argentino, o Consejo de Organización de Comunidades Indígenas de Jujuy/COAJ. O Conselho tem trabalhado desde a década de 1970, com diferentes comunidades indígenas com temáticas que têm, como eixo, as comunidades, as terras, a cultura indígena. Isso tem possibilitado, com o tempo, uma série de espaços de formação ou de

conformação das comunidades por meio de processos de capacitação que têm permitido a recuperação dos saberes e as práticas das comunidades, que, em comum, podem fortalecer a presença do indígena, a revisão da história, o fortalecimento das comunidades em suas práticas. O objetivo mais importante do convênio era interculturalizar as práticas acadêmicas da Universidade de Córdoba, tendo, porém, como protagonistas, não apenas a equipe do COAJ, mas também as comunidades indígenas de Córdoba.

Com esse trabalho, a dimensão espiritual - que é muito demandada pelos povos indígenas – visibilizou-se por meio do primeiro encontro com mulheres indígenas da província de Córdoba, ocorrido no ano de 2015. O evento contou com a presença de membros de povos indígenas, mulheres de Córdoba e grande participação de estudantes. O eixo, para nós, ocidentalmente, é gênero, porém, essas mulheres não falam de gênero. Essa é uma categoria ocidental que eles interpelam, sobretudo, com base na noção de dualidade que é própria do mundo andino, em que masculino e feminino estão entranhados, e não separados.

O encontro de mulheres, com duração de três dias, foi revelador de muitas questões: primeiro porque nas práticas habituais de estudantes e docentes nos âmbitos acadêmicos, o espiritual nunca é trabalhado e fica, totalmente, negado. Segundo, é vergonhoso falar da espiritualidade e, ademais, porque o que está naturalizado, no âmbito acadêmico, é que a racionalidade e as operações racionais são as formas de construir conhecimento. Então, a agenda dessas problemáticas espirituais significou, também, revelar que os processos de aprendizagem são complexos e acabam não considerando, em suas análises, essas questões. A assinatura desse convênio estabeleceu uma permissão para agendar práticas e outras formas de conhecimento dos povos indígenas, e a interpelar nos âmbitos acadêmicos.

Retomando a questão, inicialmente apresentada, um Programa que trabalhava com três macro coletivos enfrentava muitos desafios em função da realidade de cada grupo. No caso dos povos indígenas, o Programa trabalhou com algumas organizações quando se discutia, ao longo do ano, algumas temáticas, como as comemorações do Bicentenário da Declaração da Independência da Argentina, que eram datas que permitiam espaços para discutir com diferentes formatos. Com a Organización Territorial de Pueblos Originarios de Córdoba/TEPOC

foram organizados três seminários – um por ano – com convidados de todas as regiões do país, em que o eixo era problematizar a participação dos povos indígenas na história argentina. Um dos pontos interessantes dos seminários é que vários dos convidados não eram historiadores de renome acadêmico, mas eram pessoas que estavam fazendo todo um estudo com fontes alternativas, com base em memórias orais, sobre a história indígena. Assim, foi interessante incorporar pessoas que estão legitimadas fora, e não, necessariamente, na academia.

Desde seu início, o Programa Diversidad Cultural procurou se articular com outros programas que eram desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Extensão. Um deles, que deu resultados muito positivos, foi o Programa Puntos de Extensión. A partir da articulação com a coordenadora e diferentes coletivos, foram realizadas diversas ações. Um ponto de extensão funcionava no Club Belgrano, que está localizado em um espaço onde há uma comunidade de indígenas. Então convergiam para lá vários atores importantes para cuidar da comunidade de imigrantes peruanos. Ainda, no Club Belgrano, os Programas Diversidad Cultural e o Puntos de Extensión desenvolveram, juntos, algumas atividades devido à presença cada vez maior, desde 2011, de imigrantes afro-haitianos. Surgiram no bairro, jovens imigrantes procedentes do Haiti. Alguns deles começaram a estudar culturas aborígenes em carreiras como antropologia, história e música, e começaram também a participar de atividades do bairro, algumas delas desenvolvidas pela Secretaria de Extensão da UNC.

Uma das demandas manifestadas pelos imigrantes, desde o início, relacionava-se à dificuldade em se comunicarem. Os dois programas de extensão organizaram, juntos, um curso de espanhol com eixos e temas que o professor definia com os estudantes vinculados às práticas cotidianas da cidade de Córdoba, tais como: andar de ônibus, ir ao médico, se adoecer, como ir a tais bairros e onde fica a escola, ou seja, questões da práxis cotidiana que se relacionavam a como facilitar sua inserção no espaço urbano. O Club Belgrano colaborou, em termos de instalações para as atividades e atendimento aos estudantes e, além disso, o professor – que já tivera experiências com imigrantes – renunciou à sua remuneração.

Da mesma forma, o Programa Diversidad Cultural estabeleceu parceria de trabalho com a Unión de Colectividades de Inmigrantes de Córdoba (UCIC), que

havia localizado, em alguns bairros, a presença de muitas crianças que falavam apenas o guarani. A senhora Marta Guerreño, Presidente da UCIC, em entrevista concedida em 26/06/2018, ressaltou os desafios enfrentados pelos imigrantes – pela própria condição de vida fora de sua terra ou por circunstâncias locais – e relatou a parceria com a UNC no percurso. Segundo ela, anteriormente, a UCIC só se encarregava de difundir música, artesanato, comidas e dança dos povos migrantes, embora soubesse de outras necessidades por parte deles, como moradia, saúde, educação, trabalho. Isso mudou, então, o objetivo da instituição, que era a difusão da cultura dos países integrantes para lutar contra a discriminação e fazer a interrelação entre as distintas comunidades. Nas palavras da senhora Guerreño,

Partimos de lo que son y que quieren nuestra gente. Entonces empezamos: documentación, una bolsa de trabajo, una asesoría jurídica, la difusión de la ley migratoria y cambiamos todo lo que hacíamos. Entonces, nosotros luchamos mucho para que nos vean como personas; ciudadanos cordobeses nacidos en otros países. No nos vean folclore, folclore... Somos ciudadanos de mundo que viven acá. (2018).

A entrevistada considera que a universidade tinha certa responsabilidade no fato de que as teses e pesquisas seguiam sempre folclorizando os povos imigrantes, e, assim, começaram a direcionar as teses discutindo, com os estudantes que procuravam o UCIC, questões como: em vez de fazer uma pesquisa sobre as danças bolivianas, por que não fazer sobre pluriculturalidade na Bolívia? Entendiam que eram temas necessários na universidade, tais como, conhecer a diversidade de línguas, a diversidade de etnias, a diversidade de costumes existente na Bolívia.

Entenderam que precisavam de parceiros estratégicos: as universidades. Fizeram convênios e realizaram várias ações de extensão. Assim, a maioria dos encontros de formação, fóruns de informação, de difusão da lei de imigração, de lutas contra as discriminações eram realizados na universidade. Ela entende que isso foi um grande acerto, pois verificaram que imigrantes que residiam em Córdoba, há cerca de 30 anos, nunca tinham entrado na UNC.

Começaram a trabalhar e fomentar muito a interculturalidade. E, neste eixo de interculturalidade, começa uma ação muito forte de anticolonialismo. A esse respeito, Marta Guerreño declarou que:

¿Todos los saberes son iguales, es que útil para una cosa o más útil para otra cosa... no? Entonces, no me venga con el tema de que un latinoamericano es inferior a un europeo. ¿De dónde sacaron eso? ¿Quién dice? Entonces empezamos a decir:

"porque que vos que hablas no sé... griego y español sus una genial y yo porque hablo guaraní y español ¿no? Soy igual a que vos. Entonces empezamos hasta vivir un enfrentamiento leve de demostrar a nuestra propia gente y decirle al italiano, al polaco... y decir: " yo soy igual que vos. Yo no me siento inferior a vos. Y más yo nací allá y viví allá veinte años y tengo la suerte de conocer aquello y conocer esto. Vos, tu abuelo nació allá y todo lo que crees saber es por informaciones a medias. Yo viví. Es otra cosa. (2018).

Paralelamente à realização das atividades descritas, o Programa Diversidad Cultural foi problematizando o reconhecimento de pessoas que trabalhavam com setores populares, e recuperando saberes que, no âmbito acadêmico, foram deixados de lado. A UNC tem um sistema de premiação instituído mais recentemente, denominado *Premio Cultura 400 años*, em comemoração aos 400 anos da universidade, fundada em 1613. O Programa Diversidad indicou, e foi acatado pela universidade, o *Premio Cultura 400 años* à Susana Baca, uma cantora afro-peruana muito destacada, com projeção internacional na promoção da cultura afro, e que estivera em Córdoba, em outras oportunidades, cantado com Mercedes Sosa e Lila Downs. Susana Baca é muito querida da comunidade cordobesa e, para a equipe do programa, significava não somente mostrar sua face de cantora e compositora, sua fama, de recuperar os discursos que ela proclama por meio do canto, mas, também, socializar a pesquisa que ela elaborou, denominada "El amargo camino de la caña dulce". Esse é um livro que apresenta uma pesquisa sobre a população afro-peruana, e o Programa, além da premiação, promoveu a difusão do livro. Susana é admirada por ser cantora, não era conhecida sua atuação como investigadora. A apresentação do livro ocorreu em 2015, com a presença de Susana Baca, e o evento foi programado junto com a organização Córdoba Morena, que são afros de Córdoba.

O outro reconhecimento concedido pela UNC é o título de *honoris causa*. O Programa Diversidad Cultural propôs dois títulos *honores causa* que foram aprovados pelos conselhos superiores da universidade. Um deles não foi possível realizar a cerimônia de entrega, por questões de agenda, concedido a Rigoberta Menchú. O outro foi concedido, ainda no ano de 2015, a Boaventura Sousa Santos. Rigoberta Menchú é uma reconhecida líder indígena, Prêmio Nobel da Paz, em 1992. A sua escolha pelo Programa foi devido, não apenas ao fato de ser líder indígena, mas também por ser mulher. A condição de ser mulher indígena implica uma dupla disputa em termos de superar a alienação que cerca a questão étnica e a

questão de gênero. O reitor Tamarit fez uma visita à Guatemala, em 2014, e formalizou o convite que foi aceito por Rigoberta Menchú, aguardando, apenas, acertos de agenda. O nome da homenageada foi muito bem aceito na universidade, e a ideia era estabelecer um convênio em torno da questão do empoderamento de mulheres indígenas. Não foi possível entregar o prêmio na gestão que se encerrou em abril de 2016. No entanto, o grupo do Diversidad considera ainda a possibilidade de levar Rigoberta Menchú a Córdoba, por ocasião de um congresso bianual de cultura aborígine que será realizado na universidade. Será necessário, para tanto, averiguar se o reitorado atual estará interessado em conceder, à convidada, o título *honoris causa*.

O outro indicado pelo Programa, para concessão do título *honoris causa*, foi o professor e sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, reconhecido como um dos arquitetos da forma de pensar o conhecimento que orientou a gestão da UNC no período de 2007/ 2013, pela forma como apresenta o conhecimento e pelo reconhecimento de outros saberes, pela crítica às lógicas ocidentais do “epistemicídio”. Todo o processo tramitou, internamente, na instituição, e houve uma decisão política do reitorado de apoiar e acompanhar toda a programação. Foi realizada uma segunda oficina de tradução intercultural da universidade com os movimentos sociais, em articulação com a Facultad de Filosofía y Humanidades, a Escuela de Ciencia de Información e com a Facultad de Ciencias Sociales. Durante a presença de Boaventura na universidade, foram realizadas várias atividades. Uma mais formal, que foi a entrega do título, depois, outras agendas de discussão. A entrega do título *honoris causa* foi feita no Pabellón Argentina – prédio da reitoria da UNC – em um auditório de mais de mil lugares, sendo necessário providenciar mais lugares. Eram pessoas que já o ouviram, que leram seus escritos, pessoas que participaram de coletivos sociais, investigadores, etc., constituindo um grupo muito heterogêneo. Quanto às agendas de discussão, uma delas foi com equipes de pesquisa da universidade que trabalham na perspectiva proposta por Boaventura, e outra que se constituiu em três dias de oficinas de tradução intercultural, cujo eixo foi “terra-território e lutas”. Participaram dessas oficinas, diferentes organizações sociais de todo o país: membros de organizações indígenas e rurais, membros do movimento camponês, representantes dos coletivos Encuentros das Minorias, gente que trabalha com o direito à terra, moradia em espaços urbanos, gente de

cooperativas, etc. Houve grande diversidade de participantes, e o processo foi muito fecundo. Possibilitou a circulação de outros saberes por meio de diferentes metodologias, e os membros do Programa Diversidad Cultural trabalham, atualmente, na sistematização do material para publicação. O registro, feito por meio de filmagens, gravações e outras, foi sistematizado e enviado, aos participantes, para revisões – leitura, cortes, acréscimos – em um processo que garanta a reprodução das vozes dos sujeitos, textualmente, em relação às ideias que manifestaram.

O coordenador, professor José Maria Bompadre, conclui que Boaventura ratifica a lógica que as duas gestões – Scotto e Tamarit – vinham dando à extensão universitária na UNC. E completa:

eso fue muy emocionante porque aun cuando Boaventura tenga un reconocimiento académico, es una persona que tiene las patas en el barro, con la que se puede dialogar. Uno puede compartir sus experiencias y promover espacios de participación con sectores históricamente excluidos. (2017)

Faz-se necessário considerar, ainda, um importante impacto acadêmico do Programa Diversidade Cultural. A implementação da língua mapuche na Facultad de Filosofía y Humanidades, tem como antecedente o Programa Diversidad Cultural, embora não seja uma de suas ações. Representou a decisão política da diretora da Maestría em Antropología, Fabiola Heredia, e sua pertinência à cátedra de Etnografía de Grupos Indígenas. É necessário considerar a importância do estudo de uma língua como direito, mas também, como reconhecimento da subalternização de línguas indígenas na Argentina.

No entanto, ainda há esforços a serem empreendidos rumo à concretização da universidade como espaço de reconhecimento e difusão de saberes multiculturais. Indagada sobre a existência, na UNC, de espaços para convivência de saberes acadêmico e popular, a ex-reitora Scotto, respondeu:

¿Si percibo que ya existe condiciones? No. Creo que las estamos construyendo... Creo que estamos en proceso de comprender exactamente que existe una pluralidad de saberes...A mí, lo que parece interesante del proceso político que hicimos en estos años fue que todos tuvimos que abrir un poco nuestras respectivas miradas de origen y aprender a enriquecer las visiones de la universidad. (2017)

Susana Ferucci, *Subsecretaria de Vinculación con la Comunidad*, no período 2013/2016, em entrevista concedida em 06/06/2017, considera que há abertura para os saberes tradicionais em espaços específicos na universidade, como em disciplinas da antropologia, que trabalham os saberes de povos originários de Córdoba. Registra, ainda, que no período citado “*se hacían muchísimos actos e eventos con migrantes, con pueblos originarios, pero, no necesariamente eso es dar lugar al saber de ellos, según mía opinión*”. (2017).

Para a professora Virgínia Carranza, o espaço para os saberes tradicionais, na universidade, é um desafio permanente. Relata que, no último Fórum de Extensión, discutiram uma questão muito importante a esse respeito. Refletiram que estão acostumados com a universidade avaliar os impactos de sua ação na sociedade, porém, não se indaga sobre os paradigmas da academia e sua forma de construir conhecimento. E prossegue,

entonces una de las propuestas que teníamos para discutir y para intentar promover ciertas acciones era invertir eso. Pensar cómo la Extensión, como vínculo de los saberes tradicionales (no académicos) e los saberes populares, no solamente impactan en las formas que nos hemos formado para construir conocimientos, sino también para pensar, por ejemplo, las líneas de ciencias técnicas. (2017).

7 A DIVERSIDADE NA PRÁTICA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL)

Dando prosseguimento à resposta da questão central da pesquisa, este capítulo apresenta uma síntese das ações de extensão universitária que se configuram como resistência e atuaram na desconstrução do imaginário e na valorização dos saberes, tendo, como eixo central de investigação, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A análise é precedida por uma breve contextualização da introdução das temáticas relacionadas à diversidade e à interculturalidade nas universidades brasileiras.

7.1 O contexto da introdução dos temas diversidade e interculturalidade nas universidades do Brasil

Para contextualizar os condicionantes favoráveis à discussão de temas, como diversidade e interculturalidade nas universidades brasileiras, são consideradas as legislações educacionais mais recentes. Como a análise dessas legislações não é objeto desta pesquisa, abordo essas legislações apenas para registrar como contemplam os temas relacionados à diversidade e interculturalidade, e como conduziram as discussões e práticas no âmbito educacional no País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, de 1996, obedecendo a princípio constitucional, estabelece que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado, às comunidades indígenas, a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. Expressa, em seu artigo 78, que o Sistema de Ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivo, entre outros, de:

proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (LDBN Nº 9.394, 1996).

A lei assegura, ainda, apoio técnico e financeiro no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, no sentido de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, além de manter programas de formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar nessas comunidades.

O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 2001, ao tratar das Modalidades de Ensino, apresenta um tópico sobre Educação Indígena, definindo responsabilidades: legal e financeira, respeito às técnicas de edificação próprias dos grupos para a construção das escolas, conferindo-lhes autonomia e garantindo, às comunidades indígenas, a participação nas decisões relativas ao funcionamento da escola. Assegura o respeito, aos modos de vida, às visões de mundo e às situações sociolinguísticas específicas das comunidades indígenas.

O Plano Nacional de Educação de 2014, Lei Nº 13.005, estabelece, entre suas diretrizes, a promoção dos princípios do respeito à diversidade, elaborando diversas referências às necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, recomendando que lhes sejam asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

Aponta, ainda, diversas estratégias relacionadas à oferta da educação em tempo integral às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas; à garantia nos currículos escolares de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas; à realização de fóruns de educação para a diversidade étnico-racial; à consolidação da educação escolar no campo, de populações tradicionais e itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas. De especial interesse para esta pesquisa, é a proposta de implementar *“ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.”* (PNE, Lei Nº 13.005, 2014).

Outra fonte consultada, para buscar a presença de temas relacionados à diversidade cultural e o incentivo à sua discussão e práticas no campo da extensão universitária nas IES públicas brasileiras, foram os encontros nacionais realizados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão/Forproex e os Congressos Brasileiros de Extensão Universitária/CBEU.

O VI CBEU, realizado na cidade de Belém/Pará em 2014, por exemplo, teve como tema central – “Diálogos de Extensão: Saberes Tradicionais e Inovação Científica”, com debates de temas, tais como a Interação de saberes na construção do desenvolvimento rural: experiências e desafios da extensão universitária.

Verificando os documentos finais dos encontros nacionais do Forproex, no período de 2011 a 2018 – as Cartas –, encontro a questão da diversidade como tema do evento ocorrido em maio de 2016, em São Bernardo do Campo/SP: Políticas Públicas para a Extensão Universitária no Contexto da Diversidade; Extensão e Desenvolvimento territorial. A Carta de São Bernardo do Campo recomenda, ao Forproex, aprimorar as formas de interlocução com os órgãos responsáveis pelas políticas públicas para a extensão universitária no contexto da diversidade, diante da reestruturação implementada pelo novo governo que se instalava – que resultou na extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e do Ministério do Desenvolvimento Agrário – procurando garantir espaços de discussão sobre políticas de cultura, educação popular e de comunidades tradicionais, como quilombolas e indígenas. O Fórum defendeu, de forma intransigente, a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis.

O encontro nacional do Forproex, ocorrido em Porto Seguro/BA, em 2017, refere-se à temática diversidade, recomendando ao Fórum:

fortalecer a atuação de redes de ações extensionistas para balizar a construção de um projeto nacional em prol da inserção da extensão nos currículos de graduação e democratização de acesso e apoio às IPES, tendo em vista a inclusão social, sustentabilidade e valorização de diversidades (Forproex, Carta de Porto Seguro, 2017).

Documentando o encontro do Fórum de junho de 2018, a Carta de Natal reafirma o compromisso dos extensionistas das universidades públicas no fortalecimento das ações articuladas com os movimentos sociais, povos originários, comunidades tradicionais e de culturas, historicamente, marginalizadas. “O Fórum estabelece o pacto de, por meio da extensão, contribuir para o combate aos processos de subalternidade e racismo estrutural, de modo a incorporar, no meio acadêmico, outros modos de pensar e agir no mundo.” (Forproex, Carta de Natal, 2018).

Argumenta-se, ainda, que, na luta para assegurar o lugar de fala aos distintos saberes, práticas e conhecimentos, é necessário o estabelecimento de condições orçamentárias, financeiras, institucionais e acadêmicas para o processo de alinhamento da extensão aos interesses, demandas, causas e problemas sociais e da classe trabalhadora.

O encontro do Forproex, realizado em Vitória/ES, em dezembro de 2018, teve a conferência de abertura proferida por Boaventura de Sousa Santos, que analisou a conjuntura de ataques ao modelo de universidade pública no mundo, em especial, nos países vítimas do colonialismo europeu. Nesses países, os ataques, ao modelo de universidade pública, são impulsionados pelo neoliberalismo, o qual procura desarticular os projetos de País. Argumenta o cientista que, nesse contexto, a educação superior é “atravessada” por processos de mercantilização do conhecimento, evidenciada pela suposta demanda de formação para o mercado, e pela introdução de práticas de gestão capitalistas que levam concepções neoliberais para as administrações das instituições de ensino superior públicas. Ao mesmo tempo, as universidades públicas são questionadas e pressionadas pelos movimentos sociais, comunidades tradicionais e classes populares, para que sejam incluídas no público-alvo da Educação Superior.

Na oportunidade, com base nas reflexões sobre a descolonização de saberes, o Fórum debateu também sobre a necessidade da criação e fortalecimento de redes de cooperação internacionais de modo a promover a integração latino-americana, executando a internacionalização, efetivamente, por meio da integração entre Extensão – Ensino – Pesquisa.

No entendimento desta pesquisadora, quando as questões relativas à diversidade se tornam temas dos encontros nacionais do Forproex, elas já estavam nas agendas de discussões e práticas da extensão nas universidades públicas brasileiras, por meio de um importante programa de fomento que é o Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu/ProExt. Conforme referido no Capítulo 3 desta tese, o Proext constitui importante fonte de financiamento para a extensão nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) brasileiras e, mais que isso, um importante instrumento de implementação de políticas públicas. Com efeito, no período de 2003 a 2016, as universidades públicas brasileiras foram parceiras dos ministérios e outros órgãos de governo, na concepção e implementação de políticas,

por meio de ação coordenada pelo Ministério da Educação, que contou com publicação de editais, de forma ininterrupta, no citado período.

Inicialmente denominado Programa de Apoio à Extensão Universitária, direcionado às Políticas Públicas/Proext, contava com recursos do MEC, e cada universidade poderia concorrer com quatro propostas (dois programas e dois projetos), trazendo, entre as temáticas, atenção às populações indígenas e quilombolas. Os editais, elaborados com a cooperação do Forproex, adotam seus conceitos e diretrizes, tanto acadêmicas quanto de relação com a sociedade, estabelecendo sua observância como condição de aprovação das propostas. São eles: indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino, interdisciplinaridade, impacto na formação do estudante, a integralização curricular com atribuição de créditos acadêmicos ao aluno, sob orientação docente, avaliação, geração de publicações, teses e monografias, aberturas de novas linhas de extensão e de pesquisa. Ainda, o impacto social e a contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas.

A partir do ano de 2009, entram – como parceiros do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Cultura e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Um importante trabalho de articulação foi realizado por membros das equipes da SESu junto a outros ministérios, e, em 2015 – último ano de publicação do edital –, vinte ministérios ou secretarias equivalentes foram parceiros no fomento de programas e projetos de extensão, por meio do ProExt. São os seguintes ministérios: Educação, Cultura, Integração Nacional, Justiça, Pesca e Agricultura, Saúde, Cidades, Comunicações, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Trabalho e Emprego, Meio Ambiente, Ciência, Tecnologia e Inovação, Esporte, e Planejamento, Orçamento e Gestão. Além desses ministérios, participaram o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e as seguintes secretarias nacionais: de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Políticas para as Mulheres e Secretaria Geral da Presidência.

Neste período de articulação entre os ministérios, para financiamento de ações de extensão, os temas referentes à diversidade, interculturalidade, encontro de saberes, povos e comunidades tradicionais, indígenas, afro-brasileiros e outros foram ampliados e apareceram com muito destaque nos editais. No meu

entendimento, as universidades são, não apenas estimuladas, mas, de certa forma, induzidas a trabalhar com temáticas que contemplam a interculturalidade, orientando-se pelas diretrizes de extensão, e, neste ponto, eu destaco o princípio do diálogo entre a academia e as comunidades.

Para demonstrar a evolução e crescimento do Proext, utilizarei dois indicadores: número de projetos por instituição e aporte financeiro. No ano de 2003, foram disponibilizados 4,5 milhões de reais, contemplando somente as universidades federais, e cada uma poderia concorrer com dois programas e dois projetos. A partir do ano de 2006, concorrem, também, as universidades estaduais, tendo já os recursos ampliados para 6 milhões de reais. Em 2009, com a entrada de novos parceiros, os recursos foram ampliados, atingido o valor de 19,2 milhões de reais, quando, então, cada universidade poderia concorrer apresentando sete programas e vinte projetos. Até esse período, o valor máximo era de cem mil reais por programa e de 30 mil reais por projeto.

Os recursos foram, sucessivamente, ampliados, atingindo, no ano de 2015, à cifra de 85,4 milhões de reais, possibilitando o financiamento de programas com duração de dois anos. Cada universidade poderia concorrer apresentando até 41 projetos, no valor de 50 mil reais cada um, e 40 programas, no valor de 300 mil reais cada um. Isso representou, de fato, um investimento significativo na extensão universitária brasileira.

Em função da crise financeira que assolou e, ainda, persiste no País, ao Proext, 2016, foi aportado 46,4 milhões de reais, valor 45,7% inferior àquele investido no ano anterior.

Considerando que, ao se inscreverem em um edital, as pessoas se implicam e se comprometem com suas diretrizes, entendo ser significativo informar os dados referentes ao número de projetos e programas que concorreram às linhas dos editais, relacionadas aos objetivos desta pesquisa. Esses dados representam a presença e o interesse de grupos pelos temas, contemplados ou não com recursos. São, também, informados os quantitativos das ações, efetivamente, aprovadas, pois fornecem indícios do quanto essas temáticas estão presentes nas universidades, por meio de programas e projetos de extensão, efetivamente, desenvolvidos. Utilizei, como critério para escolha das linhas e subtemas a serem analisados, a menção explícita - em suas respectivas ementas - à diversidade cultural, encontro de

saberes, povos e comunidades tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, diálogos entre educação e cultura, saberes formal e popular, inserção de populações locais e regionais em ações inter e intragovernamentais, descendentes de imigrantes, de comunidades afro-brasileiras, entre outras. Essas referências são consideradas na perspectiva do reconhecimento, da valorização das histórias e culturas locais, valorização de saberes tradicionais, atenção à diversidade linguística de populações tradicionais com ênfase no diálogo de saberes.

Nesse sentido, foram selecionadas 14 linhas temáticas e 33 subtemas que contemplam ações de extensão propostas e/ou aprovadas de IPES atuantes na perspectiva da valorização de saberes regionais, da diversidade e da interculturalidade. A seleção foi baseada na leitura das respectivas ementas das linhas temáticas e dos subtemas. Os editais do Proext, em que foi possível identificar essas ações, foram os dos anos 2013, 2014 e 2015. O Quadro 1, do APÊNDICE A, apresenta o total de projetos submetidos e aprovados em cada linha, e respectivos subtemas selecionados para análise.

No meu entendimento, os editais do Proext, promulgados nos últimos anos, tiveram grande impacto na agenda da extensão nas universidades públicas brasileiras, que contempla, de maneira mais efetiva, temas como: diversidade, interculturalidade, diálogo de saberes, saberes tradicionais, indígenas, afrodescendentes⁵³, etc. As universidades foram incentivadas a atuar nas temáticas relacionadas à diversidade e interculturalidade em articulação com diversas políticas públicas de diferentes ministérios. Como citado, mais que incentivadas, foram induzidas mediante disponibilização de fomento para programas e projetos em um vasto leque de temas que contemplavam as diversidades. Percebo que a extensão universitária torna-se parceira, nas Ipes, para elaboração e implementação de políticas públicas por diversos órgãos do governo brasileiro.

7.2 A emergência e consolidação da extensão na UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais, instituída, em 1927, como Universidade de Minas Gerais, já registrava, no período de 1928 a 1930, a

⁵³ Uma relação de programas e projetos aprovados pela UFMG nos Proext de 2013 a 2015, que abordam a diversidade e/ou interculturalidade, é apresentada nos Quadros 2 e 3 do APÊNDICE A.

realização de uma série de atividades que podem ser classificadas como extensão (MORAIS, 1971). Essas atividades constituíam conferências e cursos⁵⁴ sobre diversos temas e, tal como aconteceu em outras universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, beneficiavam uma clientela já ligada à universidade – alunos e professores – e uma classe intelectual ou, economicamente, mais bem estabelecida, fora da universidade.

Tal como recomendado no Primer Congreso Internacional de Estudiantes/ México/ 1921, a promoção de conferências consta como atribuição da entidade estudantil, conforme o Art.1º do Cap. I do Estatuto da Associação Universitária Mineira, criada em 1929:

VI- Realizar conferências sobre assuntos de interesse científico, social e artístico, convidando para proferi-las professores, alunos e pessoas estranhas ao grêmio universitário, e provocar o debate sobre teses científicas, literárias, sociais e artísticas.

No entanto, analisando as informações sobre a extensão na UFMG, no período de 1932 até a década de 1960, e, em especial, os títulos das conferências e dos cursos, e, mais tarde, outras atividades como congressos, simpósios e seminários, Morais (1971) constatou que é perceptível que, mesmo gratuitos, seus temas excluíam a maioria da população, que já não tinha acesso à universidade por meio de seus cursos regulares de graduação. Ou seja, o modelo colonial/ europeu de extensão universitária, implementado na década de 1920, manteve-se inalterado nas décadas seguintes.

No contexto de implantação da Reforma Universitária de 1968, cria-se, em janeiro de 1969, o Conselho de Extensão, com atribuições de promover, desenvolver e coordenar as atividades relacionadas à extensão na universidade. Alguns textos escritos, nessa época, permitem verificar indagações, reflexões e mudanças no conceito de extensão.

Lauar registra que poucos conhecem o significado e a imensa potencialidade da extensão, entendida, por muitos, como atividade residual. Argumenta que pouco incentivo é dado à extensão como atividade fim da universidade, pois:

⁵⁴ Cursos de Psicologia, Psicologia de Trabalho e Orientação Profissional, preparatório para ingresso à universidade. Conferências: Sociedade Futura, Conceito psicanalítico da pena, Reforma Universitária Argentina, O problema da democracia, da liberdade de voto e do voto secreto, entre outras.

não é computada na carga horária docente, não justifica a concessão de regimes especiais de trabalho; as experiências vividas fora da sala de aula em programas de extensão não conferem créditos aos alunos e o trabalho em extensão acrescenta muito pouco no currículo do professor. Muitas unidades se recusam a rotular de extensão certas atividades que tradicionalmente realizam, como a assistência médica, odontológica, judiciária, psicológica, pedagógica e outros exemplos de ação extensionista (1977, p. 43).

Em agosto de 1977, ocorre o Primeiro Encontro de Dirigentes de Extensão das Universidades Mineiras, que contou com a participação de oito universidades, entre federais, particulares e comunitária, além da participação de representantes da Coordenação de Atividades de Extensão/Codae/DAU/MEC. O documento do evento registra uma série de diretrizes de ação e a proposta de um relacionamento mais dinâmico entre as instituições de ensino superior mineiras, visando a um futuro trabalho conjunto.

No decorrer do ano de 1977, são publicados vários artigos sobre a extensão universitária. Em alguns deles, é possível perceber concepções que remetem às discussões e publicações de Paulo Freire, como no texto de Dulce. Segundo o autor,

[a Reforma Universitária de 1968] permitiu que as universidades deixassem de ser simplesmente instituições de ensino superior nos moldes convencionais e pudessem aspirar à condição de verdadeiras fontes de produção do saber e de comunicação de seu produto à sociedade envolvente, recebendo desta, ao mesmo tempo, permanente influxo para seu trabalho (1977, p. 22).

Em outro ponto do artigo, refere-se a um conceito difuso de extensão que conduz a uma visão de relação unilateral entre a universidade e o meio social, que é visto como um recipiente de serviços que a universidade – detentora do saber – pode proporcionar. Isso implica um papel ativo da universidade e uma atitude passiva da comunidade, à qual caberia apenas receber os conhecimentos transmitidos pela universidade (DULCE, 1977).

Outros artigos reproduzem conceitos do Plano de Trabalho de Extensão escrito e publicado no âmbito da Codae e, também, fortemente influenciado por Paulo Freire. Alguns artigos tratam questões debatidas com ênfase na *II Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural*, realizada no México, como a relação entre o ensino e a extensão, entendida como instrumento que vai possibilitar à universidade receber os elementos com que aprimorar o ensino, tornando-o mais crítico e mais próximo à realidade e às necessidades sociais. Nesse sentido, Souza (1977) considera que extensão é alimento da universidade. Alimento do ensino à

medida que pode lhe dar significado. É alimento da pesquisa, à medida que a fertiliza. É fonte para reformar as atividades docentes e reformular os projetos de pesquisa, contribuindo para o rejuvenescimento da universidade.

A questão da institucionalização da extensão passa a ser discutida com base em reflexões bem profundas. De acordo com Souza,

se a extensão, para se consolidar, necessita transformar o modo de vida da universidade, do professor, do aluno e dos administradores, é fundamental que, a cada novo programa, possamos pensar em como conseguir dar um passo nessa direção (1977, p. 39)

O professor prossegue na discussão da institucionalização da extensão abordando a necessidade de recursos orçamentários e financeiros para seu desenvolvimento, ao lado de estruturas administrativas e organizacionais na gestão central e nas unidades acadêmicas. Aponta uma série de indicadores para avaliar a institucionalização da extensão, contemplando atividade docente e dos departamentos, dos alunos, das Coordenadorias de Extensão nas unidades acadêmicas, do Conselho de Extensão e, ainda, o reconhecimento da comunidade acadêmica.

A análise das atividades extensionistas da UFMG, durante o período recortado para a pesquisa (2003 a 2015), revela que houve um grande empenho no estabelecimento e implementação de diretrizes políticas e operacionais para regulamentar, normatizar e institucionalizar a extensão na universidade. Com efeito, verifica-se a elaboração e revisão de editais, resoluções e normas acadêmicas, regulamentação de fomento, assessoria à elaboração de projetos, elaboração e implementação de processos de avaliação das ações de extensão, gerenciamento de informações da extensão, de comunicação e de divulgação, entre outras ações.

Foi dedicado esforço especial para o fortalecimento e reconhecimento dos Centros de Extensão/Cenex, órgão responsável pela extensão em cada unidade acadêmica. Foi, também, institucionalizado, em nível das unidades acadêmicas da universidade, o Fórum dos Coordenadores de Extensão das Unidades, como colégio eleitoral de indicação de três docentes para membros do Cepe, designados à Câmara de Extensão. Essa ação se estruturou como parte da política de apoio à gestão descentralizada da extensão, em um contexto de valorização dos Centros de Extensão, permeada por uma interlocução permanente com o coletivo desses

dirigentes, com os coordenadores de programas e projetos, bem como a atuação permanente das Coordenadorias técnicas da Proex.

Há registro também de um frutífero envolvimento da Câmara de Extensão – órgão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/ Cepe – na concepção e apoio ao desenvolvimento de políticas e ações de extensão. O Planejamento das ações da Pró-Reitoria de Extensão – gestão 2002/2006 – propôs como missão:

estabelecer a interação entre a Universidade e setores da sociedade, tendo como referencial a complexidade e a diversidade, para desenvolvimento de processos estratégicos de impacto sobre as questões sociais, tecnológicas e culturais (UFMG, Proex, 2006).

Define como diretrizes a:

compreensão da extensão como ação produtora de conhecimento; compromisso de atuação social deliberada, de impacto e indutora de desenvolvimento regional e nacional, articulada às políticas públicas; construção de relação dialógica com a comunidade externa buscando a sua emancipação; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; articulação com o ensino e a pesquisa de forma institucionalizada, com ampla participação de alunos; participação no projeto de flexibilização da formação acadêmica de graduação e de pós-graduação, de forma a incorporar as atividades de extensão como componente curricular; processo de avaliação contínuo e progressivo, tanto do desempenho institucional como das ações de extensão (UFMG, Proex, 2006).

A partir de então, são adotadas as Áreas Temáticas e as Linhas de Extensão estabelecidas pelo Forproex. As áreas são: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia e Produção. As 53 linhas definidas não se ligam a uma área específica, tendo especial importância para a nucleação de ações de extensão, ou seja, na construção de programas. São concebidas de modo a contemplar a transversalidade e a interdisciplinaridade na elaboração e desenvolvimento de ações extensionistas. Entre elas, algumas se aproximam dos eixos da pesquisa: a interculturalidade e o diálogo de saberes. São elas: Artes integradas, Grupos sociais vulneráveis, Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial, Desenvolvimento rural e questão agrária, Direitos individuais e coletivos, Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares.

O Relatório de Gestão 2002-2006 considera que uma das estratégias importantes para a sistematização e institucionalização da extensão foi a realização dos Encontros anuais de Extensão da UFMG, que constituíram momentos de articulação, de gestão e de trocas de experiências entre alunos e professores, cujos

resultados foram registrados em anais eletrônicos, impressos em livros, garantindo autoria e divulgação das ações realizadas:

Os Encontros de Extensão foram significativos para dar visibilidade à extensão na universidade, divulgar e consolidar a política de extensão com as suas diretrizes conceituais e operacionais, bem como inserir novos desafios para estudantes e docentes nas suas práticas cotidianas, tanto nos aspectos metodológicos quanto avaliativos das ações que desenvolvem. Foram importantes para o debate de temas relevantes e atuais da extensão, contribuindo fortemente para a reflexão sobre uma formação crítica e cidadã ((UFMG, Proex, 2006).

Outra estratégia importante foi a realização dos Encontros de Alunos de Extensão, com participação dos alunos bolsistas, voluntários ou com creditação curricular. Nesses eventos, são realizadas discussões conceituais de extensão, além da apresentação de projetos e outras ações de extensão, com participação de representantes da comunidade externa. A partir de 2010, o evento foi denominado Jornada de Extensão, continuando a ocorrer em edições anuais.

Do ponto de vista do fomento, conforme previsto no Regimento da UFMG, há dotação orçamentária destinada à extensão. No período analisado, a opção foi alocar cerca de 80% dos recursos orçamentários em um programa de bolsas acadêmicas – Programa de Bolsas de Extensão/PBEXT– com valor equiparado ao das bolsas de ensino e pesquisa na graduação.⁵⁵

Nesse programa, considera-se que o processo de concessão de bolsas acadêmicas e o acompanhamento dos programas e projetos apoiados têm sido momentos ímpares na discussão e implementação dos princípios e diretrizes da extensão.(...) [O programa] pode ser considerado um dos maiores instrumentos de desenvolvimento da extensão na UFMG (A EXTENSÃO NA UFMG: aspectos políticos, operacionais e normativos, 2004).

Outra ação de destaque no período foi a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das ações de extensão, caracterizada no Relatório de Gestão (2006) como um processo de investigação de caráter político-institucional de tomada de decisões. Uma ação prospectiva, contínua e progressiva, que contemplou diferentes momentos, espaços e instrumentos de avaliação.

⁵⁵ Esta equiparação do valor entre as bolsas destinadas aos alunos de graduação foi regulamentada por meio de decreto presidencial, em dezembro de 2010. Além do programa de bolsas, contava-se com o Programa de Apoio Institucional a Eventos/ PAIE, o Programa de Apoio a Publicações/PAPub e o Programa de Apoio a Projetos de Extensão/PAPext.

Com base no Sistema de Informação de Extensão da UFMG/ SIEEX, a Proex, atendendo demanda do Forproex, implementou e gerenciou um banco de dados padronizado e um sistema de informação nacional, o SIEXBRASIL, que atendeu a todas as Ipes brasileiras que se interessaram, até 2012.

O Relatório de 2009 das Coordenadorias de Direitos Humanos, Trabalho e Tecnologia; Comunicação e Meio Ambiente; Saúde e Educação da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG ressalta a atuação das coordenadorias técnicas da Proex em ações que responderam a demandas dos diversos setores da sociedade, como o apoio à concepção e/ou execução de políticas públicas. Isso exigiu uma articulação permanente com as diversas unidades administrativas, acadêmicas, órgãos e setores da universidade, Centros de Extensão, núcleos de pesquisa, entre outros. Essa articulação visava a permanente integração das ações de extensão, ensino e pesquisa e a alocação de docentes e/ou especialistas de diferentes áreas do conhecimento para desenvolvimento de ações e a interlocução de saberes.

Além de mobilizar a comunidade acadêmica para discussão das demandas, as coordenadorias técnicas acompanharam o desenvolvimento das ações de extensão realizadas pelas unidades acadêmicas, apoiaram e assessoraram os Cenex e os coordenadores de ações na elaboração de programas e projetos, no registro das ações no SIEEX e elaboração de relatórios, visando ao monitoramento e à avaliação da atuação das coordenadorias. O documento considera que essa assessoria e o acompanhamento constituíram recurso valioso ao buscar apreender a complexidade e diversidade temáticas, com as quais a universidade atua.

O Plano de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 2010-2014, parte da constatação de importantes conquistas da extensão na universidade, Propõe avançar e expandi-las, agregando novas tarefas e responsabilidades, decorrentes de compromissos e perspectivas, nascidos de ampla discussão com a comunidade da UFMG e que, portanto, devem balizar a política de extensão da universidade nesse período. As propostas apresentadas no Plano partem da constatação de que as atividades de extensão:

- são indispensáveis ao pleno desenvolvimento do ensino e da pesquisa;
- são veículos privilegiados da interação da Universidade com a sociedade nas diversas áreas de políticas públicas em relação de via dupla – no sentido de que a

extensão tanto responde a demandas diversas da sociedade quanto é instrumento de prospecção e introjeção de novos temas, problemas, conceitos, que devem fundamentar as redefinições das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa;

- são, por definição e, necessariamente, inter e transdisciplinares.

Entre as atividades propostas no planejamento 2010-2014 e confirmadas em documentos diversos e no Relatório de Gestão, algumas visam à institucionalização acadêmica da extensão, outras estão no âmbito da gestão.

As atividades desenvolvidas abrangem a execução de políticas de apoio ao desenvolvimento das ações de extensão na UFMG, o fortalecimento e o apoio aos Centros de Extensão/Cenex, normatização e constituição dos comitês assessores; a participação da UFMG no Forproex; a reestruturação organizacional da Proex; a revisão das normas da Extensão universitária no âmbito da UFMG; o fomento, acompanhamento e avaliação das ações de Extensão, de divulgação científica, de cultura; a organização e realização de eventos destinados à promoção e divulgação da Extensão desenvolvida no âmbito da UFMG; a edição de uma revista de extensão da universidade que divulgue a produção acadêmica relevante no campo da extensão universitária –Interfaces, Revista de Extensão da UFMG. Além disso, foram planejadas e realizadas a reestruturação do Festival de Inverno e a reestruturação do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha.

Foram criados Comitês Assessores de Extensão, em 2012, com o objetivo de prestar assessoria à Câmara de Extensão na formulação de políticas e na avaliação de ações de Extensão. Foram formados cinco comitês que se distribuem nas seguintes áreas: desenvolvimento regional e urbano, divulgação científica e cultura, direitos humanos saúde e educação, trabalho produção e tecnologia e avaliação da extensão universitária.

Foi implementado o Seminário Anual de Extensão da Proex, concebido:

como fórum permanente de debates sobre a Extensão Universitária como dimensão essencial para o desenvolvimento da universidade como instituição educativa, científica, tecnológica e cultural (UFMG, Proex, PILANO DE GESTÃO, 2010-2014, 2010 p.21).

O seminário, direcionado aos estudantes, docentes e profissionais da universidade que atuam na extensão, seja na gestão, seja na coordenação ou

participação em ações extensionistas, era aberto à participação de outras instituições e interessados nos temas.

Foi criado ainda o Seminário de Programas que integrou a programação da Semana de Extensão. Seu objetivo é proporcionar um momento de discussão, especificamente, sobre os programas de extensão, como proposta privilegiada de ação extensionista, reafirmando o seu conceito de articulador de ações, entendendo suas possibilidades e limites, em um estímulo à sua priorização. As discussões se ancoram na apresentação de dois ou três programas, nos quais se identificou algum destaque relacionado ao tema escolhido.

Importante conquista foi a pontuação das ações de extensão desenvolvidas no âmbito dos departamentos para alocação de vagas docentes, em que os indicadores da extensão têm o mesmo peso que os indicadores da pesquisa. Para isso, foi necessário proceder à revisão de todas as ações de extensão registradas no SIEx – cerca de 3000 ações. Essa atividade foi motivada pela necessidade de produzir dados fidedignos, que comporiam o leque de critérios para alocação de vagas docentes pela Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD.

Uma das estratégias para o fortalecimento institucional da extensão universitária foi a realização do curso de aperfeiçoamento “Metodologias de monitoramento e avaliação da extensão universitária”, em duas edições, em 2011 e 2012. Destinado a profissionais do quadro da UFMG (professores e funcionários técnico-administrativos), de diversas áreas, que atuam na gestão da política de extensão, seja na Proex ou nos Cenex, na coordenação e participação em ações extensionistas.

Quanto ao fomento da extensão, o relatório 2010-2014 registra a política implementada:

Na gestão 2010-2014, buscou-se a consolidação de estratégias para a estruturação de ações de Extensão interdisciplinares, articuladas com o ensino e a pesquisa, que resultassem em maior qualificação da formação de estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se a alocação de recursos próprios da UFMG, a concessão de um amplo número de bolsas para discentes, indispensáveis para promoção de sua iniciação na produção de conhecimento por meio de intervenção na realidade que cerca a Universidade (UFMG, Proex, Relatório de Gestão - 2010-2014, 2014, p. 25).

A concessão de bolsas com recursos orçamentários para o desenvolvimento das ações teve crescimento significativo ao longo do período recortado para a

pesquisa, até o ano de 2013, e se somou a um significativo número de bolsas de extensão provenientes de diversas outras fontes, entre elas, aquelas obtidas por meio dos editais do ProExt.

7.3 A interculturalidade e os diálogos de saberes na UFMG

Neste tópico, faço referência a alguns projetos de extensão que trazem a interculturalidade, o diálogo de saberes e a diversidade para dentro da universidade. De modo geral, a partir da extensão, propõem e realizam ações no ensino de graduação e de pós-graduação e, também, na pesquisa.

7.3.1 Programa Ações Afirmativas na UFMG

O Programa Ações Afirmativas na UFMG inicia-se com a aprovação no edital do Programa Políticas da Cor (LPP/UERJ, com financiamento da Fundação Ford). Originalmente apresentado como um projeto à Pró-Reitoria de Extensão, em 2002, solicitando apoio por meio da concessão de bolsas, a proposta foi concebida com o objetivo de:

criar e implementar uma política de ação afirmativa destinada a jovens negros de baixa renda, regularmente matriculados/as nos cursos de graduação da UFMG, visando oferecer-lhes instrumental que lhes possibilite a permanência bem sucedida na universidade, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, propiciar-lhes a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma proposta pedagógica voltada para valorização da cultura negra (AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG, 2002, p.3).

A proposta ressalta que o número de negros que conquista uma vaga na universidade é insignificante, e situa o movimento negro como um dos responsáveis pela paulatina mudança na produção teórica educacional sobre raça e educação. Considera que os negros, por meio de suas organizações de luta, têm sido os principais responsáveis pelo reconhecimento do direito à educação da população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar e aos materiais didáticos, e pela inclusão da temática racial na formação de professores/as.

O projeto apresenta as Ações Afirmativas como estratégia de correção de desigualdades, com base na constatação de que somente 2% dos negros ingressam

nos cursos superiores, e aponta para a necessidade de ações diretamente direcionadas para esse nível de ensino, no sentido de reverter, de maneira positiva, não só a situação de entrada do/a jovem negro/a, mas, também, a sua permanência na universidade.

A ideia é que o desenvolvimento do projeto resulte na construção de:

uma nova postura da universidade diante da desigualdade racial imputada aos alunos e alunas negros; postura que expressa o abandono da tradicional posição de neutralidade e de mera espectadora por parte da universidade brasileira, diante dos conflitos raciais, atuando de maneira ativa na busca da concretização da igualdade social e racial. (AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG, 2002, p.14).

O projeto se estrutura em três linhas de ação: de apoio acadêmico e material aos estudantes beneficiários do projeto; de apoio psicológico a esses estudantes, no sentido de fortalecer sua autoestima e envolvimento na vida acadêmica; que visam ao desenvolvimento da identidade étnico/racial, e o envolvimento dos(as) alunos(as) beneficiários do projeto em atividades que objetivam estimular e, até mesmo, preparar outros(as) afro-brasileiros(as) pobres a ingressar no ensino superior.

A proposta visa, portanto, a proporcionar, ao estudante negro, regulamente matriculado na UFMG, instrumental que lhe possibilite uma formação acadêmica de qualidade, a permanência bem-sucedida na universidade, a sua entrada na pós-graduação, propiciando-lhe, ainda, a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, com base em uma proposta pedagógica orientada para a valorização da cultura negra.

As atividades previstas e realizadas ao longo do projeto consistiram, basicamente, em: cursos de produção de textos envolvendo alunos/as de todos os cursos de graduação; cursos de línguas estrangeiras, com base em parcerias dentro da universidade; cursos básicos na área de informática; seminários e discussões sobre a questão racial no Brasil e minidebates no interior das unidades, para difundir o tema “políticas afirmativas” nos diferentes departamentos e cursos da UFMG. Foram, também, estabelecidas parcerias com algumas ONG e/ou grupos comunitários que já atuam no sentido de incrementar o ingresso de estudantes negros/as nas universidades, com o objetivo de envolver, no projeto, alunos de diferentes cursos da graduação em cursinhos pré-vestibulares para negros de baixa renda.

Realizado desde o ano de 2002, o Programa Ações Afirmativas na UFMG consolidou-se não apenas como uma ação de extensão, mas incorporou atividades de ensino, como a realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização em História da África e das Culturas Afro-brasileiras. A pesquisa consolida-se, no Programa, por meio da criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Nera/CNPq), tendo realizado várias pesquisas como: Escolas Abertas para a Diversidade Étnico-Racial; Educação para a Diversidade, Movimento Negro e Saberes; Análise e Produção de Materiais para o Ensino Crítico de Inglês: Uma Abordagem Racial do Ensino Crítico da Língua Inglesa; Recontando a história: histórias e trajetórias de negros (as) forros(as) em Minas Gerais no século XIX, por meio de cartas de alforria; Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03; Educação para a diversidade e saberes emancipatórios, e discursos e representações sobre a África e os negros nos manuais escolares nos países de língua portuguesa, entre outras.

Além de desenvolver ações de extensão direcionadas para a formação continuada de professores da Educação Básica, como o projeto Percursos e Horizontes de Formação: Ações Afirmativas para universitários negros na UFMG – Uniafro, foram, também, realizadas atividades, tais como: seminários, cursos e oficinas destinados aos/as alunos/as bolsistas, com a possibilidade de participação da comunidade externa.

Registram-se, ainda, várias publicações envolvendo a produção de alunos/as e professores/as sobre políticas de ação afirmativa, sobre relações raciais no Brasil, além da produção de material didático, recursos informacionais e midiáticos, para distribuição gratuita em escolas públicas e para a formação de professores da educação básica, na temática diversidade étnico-racial (Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão – 2002-2006).

Ao longo de seu percurso, o programa estabeleceu várias parcerias internas e externas à UFMG. Na primeira categoria, são registradas, por exemplo, Pró-Reitoria de Extensão, Observatório da Juventude da UFMG, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Alteridade da Fale/Letras e Fundação Universitária Mendes Pimentel. Externamente, além da Fundação Cultural Palmares, pode ser citado o Consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio), *University of North Carolina at Charlotte (UNCC)* e *Winston-Salem State University (WSSU)*.

7.3.2 Programa Mapeamento dos Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais

De acordo com o registro no Sistema de Informação de Extensão/SIEx UFMG, nº 500256/ 2018, o programa objetiva produzir um mapeamento de povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais, nas regiões do Jequitinhonha, Norte e Noroeste de Minas, Vale do Mucuri, Belo Horizonte e sua região metropolitana. A proposta é capacitar os povos e comunidades tradicionais em termos de conhecimento sobre políticas públicas e controle social e, ao mesmo tempo,

promover a visibilização de categorias identitárias e a valorização de seus modos próprios de ser e de viver, contribuindo com a promoção de direitos individuais e coletivos desses povos e comunidades, construindo base de dados subsidiária à proposição e implementação de políticas públicas voltadas a estes públicos, bem como gerando conhecimentos sobre a diversidade sociocultural constitutiva do Estado (SIEx/UFMG, 2018).

Argumenta-se que, ainda atualmente, grande parte dos povos e comunidades tradicionais encontra-se na invisibilidade, silenciados por pressões econômicas, fundiárias, processos discriminatórios e de exclusão sociopolítica, que propiciam atualmente, como no passado, a expropriação de seus territórios, com a consequente desarticulação de práticas produtivas e culturais.

A efetivação da proposta ocorre por meio dos vários projetos vinculados ao Programa, na construção de uma base de dados subsidiária à proposição e implementação de políticas públicas direcionadas a esses públicos, bem como gerando conhecimentos sobre a diversidade sociocultural constitutiva do Estado. Foram realizadas diversas oficinas de formação orientadas para a capacitação de lideranças e agentes comunitários, a fim de que eles atuem de forma coparticipativa e autônoma no processo de produção do conhecimento, apropriação dos resultados e protagonismo social.

O programa é composto por quatro projetos: Mapeamento de Povos e Comunidades Tradicionais por meio de georreferenciamento, levantamento histórico identitário, socioeconômico e demográfico; Capacitação de lideranças e agentes

comunitários, por meio da realização de oficinas sobre direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, e sobre Políticas Públicas direcionadas aos Povos e Comunidades Tradicionais; Assessoria às organizações representativas e de apoio aos povos e comunidades tradicionais das mesorregiões em estudo quanto a processos de autoafirmação étnica e reconhecimento formal por parte do Estado, conflitos socioambientais e processos de regularização fundiária; Construção de material formativo (manuais e cartilhas) sobre os Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais e Políticas Públicas para Povos e Comunidades Tradicionais, além da consolidação do *website* do programa.

A partir do desenvolvimento do mapeamento de povos e comunidades tradicionais – iniciou-se, em 2016, a oferta da disciplina optativa/eletiva Quilombos, reforçando a ideia defendida, nesta tese, de que a diversidade cultural entra na universidade por meio da extensão, para depois penetrar nas outras dimensões acadêmicas: a pesquisa e o ensino. Da mesma forma, são, também, registrados a oferta de minicurso sobre direitos dos povos e comunidades tradicionais, assim como a elaboração de teses, dissertações, monografias, artigos, manual/cartilha (Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais), capítulos de livros e relatórios técnicos sobre as temáticas do programa, além da apresentação de trabalhos pelos bolsistas em congressos científicos nacionais e internacionais.

Registram-se, ainda, várias parcerias, dentro e fora da UFMG, que dão a dimensão do alcance desse programa de extensão. Internamente, houve parceria com a Faculdade de Educação e grupos da própria Fafich, como o - Grupo de Estudos em Temáticas ambientais-Gesta, Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano- Nesth, Núcleo de Estudos em Populações Quilombolas e Tradicionais - NUQ. Externamente, destacam-se parcerias com a Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes, Universidade federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, Ministério Público e algumas ONGs, como: CAV- Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica, CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, Cedefes – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva.

7.3.3 Outras ações de extensão que atuam na perspectiva da interculturalidade

O Programa de Educação Indígena, atualmente, consolidado na UFMG, com ações na graduação, na pós-graduação, na pesquisa e na extensão, tem sua origem na extensão universitária, há mais de duas décadas, com a realização de uma significativa variedade de atividades, entre as quais o Curso de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério – que constituiu um projeto de extensão – e o projeto Saberes Indígenas na Escola. Importante avanço é a Formação Intercultural de Educadores Indígenas, em nível de graduação, resultado de parceria construída entre a UFMG e o Movimento Indígena de Minas Gerais, iniciada na criação do PIEI/MG – Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais.

- Projeto Conexões de Saberes: Realizado, inicialmente nos anos de 2004 e 2005, a convite da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad/MEC, o projeto foi concebido pelo Observatório da Juventude, com parceria do Programa Ações Afirmativas, ambos da Faculdade de Educação/UFMG. Teve como proposta, realizar pesquisa, intervenção e troca de saberes com 25 jovens pobres e negros, alunos de graduação da UFMG – considerando os componentes: inclusão social e permanência acadêmica – que se tornaram bolsistas de extensão, visando a intensificar sua aproximação com outros jovens e/ou grupos juvenis de setores populares.
- Programa Assentamentos, Quilombos e Comunidades indígenas: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em áreas do Semiárido Mineiro: Coordenado pelo Instituto de Ciências Agrárias/ Montes Claros e pela Faculdade de Educação, teve por objetivos realizar a formação de educadores rurais para a alfabetização e educação de jovens e adultos, e o acompanhamento técnico na construção de modelos de produção agrícola sustentável para a população negra/assentada na região de Montes Claros.

Ampliando o conceito de diversidade, considero pertinente registrar dois programas de extensão desenvolvidos na universidade, respectivamente, pela Faculdade de Educação e pela Escola de Engenharia. Trata-se do Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA e o Curso Intensivo de Preparação de Mão de

Obra Industrial/ Cipmoi. O primeiro, com atuação há mais de três décadas, e o segundo, há seis décadas. Ambos atendem a populações que podem ser consideradas diversas na academia e capacitaram centenas de estudantes e docentes da universidade, sensibilizando-os para as questões próprias desses grupos de alunos, produziram pesquisas, criaram linhas de pesquisas e produziram teses e dissertações.

- Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA: Destina-se àqueles que não tiveram condições de cursar o ensino regular – fundamental e médio – na idade estabelecida, diferente, pois, do que, em sua maioria, constitui o alunado dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade.
- Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial/ Cipmoi: Atende a operários da construção civil, constituindo um grupo também diverso daquele que compõe o referido alunado da UFMG, seja em idade ou não, mas certamente, diferente no percurso do ensino regular e nas opções de formação profissional. Ambos os programas formaram centenas de alunos em seus cursos, trazendo para dentro da universidade, essa diversidade de diferentes vertentes, social, econômica, educacional, profissional.

Os projetos e programas citados foram apoiados pelo Programa de Bolsas de Extensão/Pbext, com recursos orçamentários, por meio da concessão de bolsas, demonstrando sensibilidade dos membros da Câmara de Extensão para com as propostas, por eles, apresentadas.

7.4 A diversidade e a interculturalidade no contexto do Programa Saberes Plurais

Neste tópico, analiso o Programa Saberes Plurais, identificado, na pesquisa, como uma ação de extensão que apresenta a diversidade e a interculturalidade para dentro da UFMG. Inicialmente, destaco, ainda que, de forma resumida, o Programa Polo Jequitinhonha e a Feira de Artesanato do Jequitinhonha, aos quais, o Programa Saberes Plurais se articula, no sentido de contextualizar sua concepção e desenvolvimento.

7.4.1 O Programa Polo Jequitinhonha

O Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha – Polo Jequitinhonha – tem seu início no ano de 1996. Constitui a reafirmação do compromisso da universidade com as grandes questões nacionais, consolidando sua presença nessa região, que é reconhecida por ter características sociais, econômicas e culturais peculiares, marcada por profundas desigualdades, por pequena oferta de ocupação e trabalho, intenso fluxo migratório, além de problemas na saúde, educação, meio ambiente e nas estruturas urbanas. O objetivo precípua é promover uma efetiva contribuição para a construção de um projeto de desenvolvimento regional, à luz dos princípios da universalização da democracia e da justiça social.

Atuar, pois, na região, é decisão política da instituição em função do seu compromisso social como universidade pública, empenhada na busca de soluções para os graves problemas que atingem a população, comprometida com o exercício pleno da cidadania, a emancipação e a superação das formas de exclusão e marginalização.

Concebido como um Programa de desenvolvimento regional, na perspectiva de que desenvolvimento não se restringe a crescimento econômico, mas se constitui processo mais complexo de mudanças estruturais que passa, sim, pela economia, mas contempla, também, as dimensões sociais, políticas, culturais, tecnológicas, as questões educacionais, científicas, ambientais, agrárias, etc.

A ideia é que o desenvolvimento econômico do Vale só tem sentido se incorporar, efetivamente, em suas várias instâncias, a capacidade produtiva de toda a sua população na condição de potenciais promotores, indutores e beneficiários do desenvolvimento econômico, social e humano. Nessa perspectiva, Rodrigues registra que a região é:

rica em diagnósticos socioeconômicos que apontam para possíveis causas da incapacidade recorrente de geração de ocupação, trabalho e renda, mas carente de propostas que levem a alternativas de crescimento econômico capazes de promover condições de desenvolvimento social para sua população....quando esses diagnósticos são baseados no que diz a população do Vale sobre seus potenciais, sobre a vocação econômica da região e sobre o que poderia ser feito para integrar esses dois ingredientes em uma receita que traga como resultado inserção produtiva e social capaz de lhes propiciar, simplesmente, desenvolvimento, se for esta a

denominação correta para uma vida alegre e feliz, sem abandonar sua terra e sem abrir mão de seus valores culturais (2013, p. 11).

O Programa Polo Jequitinhonha exigiu sempre uma complexa interação interinstitucional e interdisciplinar em seus eixos de atuação: Desenvolvimento Regional e Geração de Ocupação e Renda, Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente e Saúde. Além disso, exigiu também uma grande interlocução com a população local, tendo a bacia hidrográfica do Rio Jequitinhonha como espaço territorial de atuação.

Sua área de abrangência, inicialmente pensada, contemplava todos os 59 municípios das microrregiões que compõem essa macrorregião, tendo, como uma de suas premissas de atuação, a articulação com duas associações de municípios do Alto (Amaje) e Médio (Ameje) Jequitinhonha. No entanto, o próprio processo de desenvolvimento dos projetos e outras ações foram definindo e delimitando melhor sua área de atuação, em função dos parceiros, dos diálogos estabelecidos e das trocas de conhecimento, criando uma relação de confiança e respeito mútuos entre academia e comunidades.

O Programa Polo Jequitinhonha tem o propósito de ser, e, de fato, tem sido, não apenas mais um projeto para o Vale. A sua concepção e construção foram executadas, tendo, o Vale, como parceiro, discutindo seus rumos e suas necessidades. A população, para a qual o programa se destina, interfere efetivamente no processo, redefinindo rumos e metas, reorientando ações, participando e criticando. Ou seja, a população do Vale do Jequitinhonha não é um sujeito passivo, é um sujeito que a cada momento nos ensina, em uma efetiva troca de saberes. Uma de suas diretrizes fundamentais, conhecida e praticada pelos que atuam no programa, é “um programa concebido com o Vale e não para o Vale”. Os parceiros locais participam da concepção, do desenvolvimento e da avaliação das ações.

Para cumprir seus objetivos com a região, o programa mobilizou dezenas de professores, técnicos e centenas de estudantes com conhecimentos, capacidades, compromisso e disposição para atuar, na e com a região, em ações que integram a

extensão, a pesquisa e o ensino – de graduação e de pós-graduação – tendo, como diretrizes, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade⁵⁶.

Atuar na região do Vale do Jequitinhonha exigiu de todas as equipes do Programa, ao longo dos mais de vinte anos de trabalho, uma postura de extremo respeito e valorização da diversidade étnica e cultural do Vale, dos conhecimentos, saberes e fazeres que as comunidades e suas populações detêm, produzem e disseminam.

Vários projetos do Programa Polo se dedicaram ao conhecimento e divulgação das manifestações das artes e da cultura regional, incentivo à preservação do patrimônio material e imaterial locais, ao tombamento e guarda de acervos. Buscaram identificar os produtores das manifestações culturais, fazer o registro e a divulgação. Mais que isso, foram realizadas dezenas de oficinas de criação e produção em escolas e espaços culturais, com participação de pessoas da região, professores, técnicos e estudantes da universidade, no sentido da valorização da cultura regional nas escolas, por meio das quais, os professores das redes públicas de ensino tomaram contato com o trabalho de releitura da cultura regional, podendo participar da criação desse novo olhar, na busca de um sentido construtor de cidadania que conduza a uma participação social comprometida.

Faço referência, a seguir, a alguns projetos que atuaram com foco maior na diversidade e no diálogo de saberes.

- O projeto “Quem conta um conto aumenta um ponto” fez o registro de parte da memória cultural do Vale do Jequitinhonha, catalogando, transcrevendo e registrando narrativas orais contadas por pessoas da região. Organizou um rico acervo de contos e poemas orais, narrados por contadores de histórias de várias gerações em português rural. Os textos, além de transcritos, em linguagem rural do contador de história, são recontados, reescritos e transformados em livros e CDs por estudantes universitários. O projeto aproxima a literatura oral das salas de aula, produzindo material didático para ser usado nas escolas, por alunos de todas as idades. Promove um rico diálogo entre a linguagem rural e o português padrão. Como ação decorrente desse projeto, foi elaborado, por uma professora

⁵⁶Maiores informações sobre o Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha podem ser obtidas no Site: www.ufmg.br/polojequitinhonha

da equipe, o Dicionário do Dialeto Rural no Jequitinhonha, publicado pela Editora da UFMG.

- Raça e Gênero em projetos de Geração de Renda na Mesorregião dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Mesovalés foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Seppir, da Presidência da República, entre os anos de 2004 e 2006, na perspectiva de considerar o recorte de raça e gênero na execução de projetos regionais e de geração de renda. Entre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, faço referência aos subprojetos Tecendo a arte, fiando a vida: a geração de ocupação e renda, envolvendo artesãs do Alto e Médio Jequitinhonha, e Educar fazendo: oficina de artes e ofícios, respectivamente, nas áreas de algodão e de cerâmica.

Ambos os subprojetos – que demandaram visitas a nove municípios da região, discussões com representantes do poder público municipal para estabelecimento de parcerias, conversas com dirigentes ou representantes das associações de artesãos, visitas aos núcleos de cerâmica e de tecelagem – culminaram em oficinas para artesãs. A proposta era a formação de novas artesãs, bem como o aperfeiçoamento do trabalho daquelas que já se dedicavam ao ofício. Os corpos docentes das oficinas – tecelagem e cerâmica – foram compostos por mestres de ofício da região que sobressaem como artesãos e artistas do Vale, com o objetivo de preservar a originalidade dos trabalhos, e professores da Escola de Belas Artes da UFMG.

Em entrevista concedida em janeiro de 2019, a professora Terezinha Furiati, coordenadora dos subprojetos citados e da Feira de Artesanato do Jequitinhonha, no período de 2007 a 2016, além de uma das coordenadoras do Programa Saberes Plurais, relatou que:

nós começamos a fazer as trocas de saberes nessas oficinas. Nós levamos os artesãos do Vale que eram da cerâmica – Ulisses Mendes, Glória, filha de D. Isabel e D. Jacinta, do Campo Alegre – e levamos um professor da Escola de Belas Artes/EBA, o João Cristelli. Então eu acho que naquele momento nós iniciamos um trabalho de extensão de duas mãos: a troca do conhecimento mesmo. Eles mostrando e ensinando aos outros artesãos, trocando entre si as técnicas e os conhecimentos e, todos eles, com o professor da universidade. No caso do algodão foi a mesma coisa. Nós tínhamos os mestres da região e a professora da UFMG.

As oficinas se caracterizaram como espaços de encontro, da troca e do diálogo de saberes entre os artesãos do Vale do Jequitinhonha e os docentes da UFMG. Propiciaram o conhecimento e o encantamento com diferentes técnicas: de preparação do barro, da confecção das peças, da queima, na oficina de cerâmica. Da preparação dos fios, do tingimento com cores derivadas de plantas regionais e da tecelagem, na oficina de tecelagem. Na oportunidade, foram discutidos os principais problemas e dificuldades relativos ao artesanato na região, tais como, acesso à matéria prima, o beneficiamento, a comercialização, etc.; e, também, alguns encaminhamentos em nível local, regional e estadual.

- Os programas e projetos desenvolvidos na área de comunicação orientaram-se na perspectiva de articulação com os saberes locais. A inserção da Comunicação no Programa Polo ocorreu com base em duas frentes distintas: em projetos de extensão próprios da área, e no suporte comunicacional às atividades dos demais projetos componentes do Programa. Isso possibilitou uma atuação em variados modos e contextos, e uma proximidade com veículos e com produtores de comunicação na região.

As atividades iniciais foram direcionadas para produção radiofônica, atendendo a demandas decorrentes de um significativo número de rádios comunitárias na região. Foram realizadas ações formativas, por meio de oficinas em dezenas de cidades, que auxiliaram na capacitação para a produção sonora e na possibilidade ampla de veiculação de materiais de interesse público, gerados no âmbito dos projetos. Posteriormente, as demandas por criação audiovisual, por parte dos jovens, intensificam-se. Henriques (2019) registra que:

São essas juventudes, em sua animada diversidade, que vieram trazer um impulso enorme às iniciativas de comunicação local nos últimos anos. Os formatos foram também diversos: atendendo às demandas de projetos sociais, de escolas, do movimento cultural do Vale ou simplesmente de grupos constituídos autonomamente. Importante destacar que a ligação com os projetos sociais gerou importantes efeitos na ampliação da visão de cidadania e de direitos. A articulação com o movimento cultural, por seu turno, criou uma perspectiva de produção colaborativa sem precedentes. A produção sonora ganhou força com a criação do projeto Vozes do Vale. Inicialmente voltava-se exclusivamente para a produção radiofônica colaborativa com diversos grupos do Vale, para veiculação na programação da Rádio UFMG Educativa. Depois ampliou-se com o intuito de articular a criação sonora em formato de *podcasts* com a veiculação em internet e em emissoras de rádio, trabalhando basicamente com os jovens.

Na mesma perspectiva de desenvolvimento de atividades formativas e colaborativas, permeadas pelo diálogo de saberes entre academia e grupos locais, foi desenvolvido o projeto Agência de Comunicação Solidária no Vale do Jequitinhonha (entre 2010 e 2012), com assessorias de comunicação colaborativas em edições do Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha/ Festivale, para os eventos comemorativos de municípios, edições do Festival de Teatro e outros. No contexto da intensificação desses projetos colaborativos, realizados com jovens da região, e de intensa movimentação promovida por outros projetos mobilizadores, foi realizado o primeiro Encontro de Comunicadores do Vale do Jequitinhonha/ECVJ, depois de uma década de interação e de intenso trabalho em variados projetos do Programa Polo Jequitinhonha. Esse encontro tem acontecido, de forma ininterrupta, desde o ano de 2012.

- O Fórum da Mulher do Jequitinhonha é outro projeto do Programa Polo que atua na perspectiva da diversidade. Iniciado em 2011, ocorre de forma itinerante, tendo realizado, no ano de 2018, a sua sétima edição. O evento tem como participantes: agricultoras, quilombolas, indígenas, artesãs, integrantes de movimentos culturais, líderes sindicais e políticas, participantes do movimento “sem terra”, mulheres detentoras de saberes tradicionais, como parteiras e benzedeadas; professoras, artistas e representantes do poder público de diversos municípios, representantes do poder judiciário. As equipes da UFMG são compostas por docentes, estudantes, técnicos e parceiros externos. Ao final de cada Fórum, as participantes definem os temas a serem tratados. Entre os temas abordados, destacam-se: Violências contra a mulher, Políticas públicas direcionadas à mulher, Representação política das mulheres, Questões relativas à cidadania feminina, Mercado de trabalho, Saberes entre gerações, Fazer artesanal e transmissão de conhecimentos ancestrais.

No primeiro Fórum, foi elaborada a Carta da Mulher do Jequitinhonha, com a finalidade de tornar públicas as reflexões e proposições realizadas e debatidas durante o evento. A Carta é composta de seis eixos temáticos, com as respectivas demandas, consideradas fundamentais e prioritárias para orientar o governo e sociedade civil, na formulação e implementação de políticas públicas para as mulheres do Vale do Jequitinhonha. São eles: Educação inclusiva e cidadã, Saúde das Mulheres, Combate e enfrentamento a todas as formas de violência contra as

mulheres, Vida das mulheres no campo e nos assentamentos, e Participação política e Cultura (I Fórum da Mulher do Jequitinhonha, 2011).

A partir do ano de 2013, o Fórum da Mulher do Jequitinhonha passou a ser realizado em parceria com o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Mulher/Nepem, da UFMG. Os eventos foram caracterizados pelo encontro e diálogos de saberes entre representantes da academia – UFMG e outras universidades –, representantes de órgãos estaduais e representantes das mulheres da região, em depoimentos, palestras, discussões e propostas.

No quinto Fórum, realizado no município de Virgem da Lapa, no ano de 2015, foi elaborada a Carta das Águas, que discutiu os seguintes temas apresentando propostas sobre cada um deles: monocultura do eucalipto, barragens, mineração, a degradação dos recursos hídricos e a violência sofrida pela mulher na região. Cada edição do Fórum realizada é registrada, por meio de um livro/álbum, e distribuído a cada participante do evento, no ano seguinte.

7.4.2 A Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha

A partir dos primeiros anos de atuação no Vale do Jequitinhonha, as equipes do Programa Polo perceberam que uma das grandes dificuldades do artesão é expor e vender sua produção. Em uma parceria da UFMG com as prefeituras dos municípios participantes do Programa e o apoio de outras instituições, criou-se, em 2000, a Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha, que constitui, ao mesmo tempo, oportunidade de negociação dos produtos da região e um importante espaço de divulgação da cultura e dos saberes do Vale. O evento conta com a participação de cerca de 90 artesãos, representando 45 associações de 23 municípios da região. O público visitante tem sido, nos últimos anos, de aproximadamente 15 mil pessoas.

Realizada de forma ininterrupta, desde então, no ano de 2019, efetivou-se a 20ª edição da feira. Durante esse período, a comunidade universitária, por meio do Programa Polo Jequitinhonha, teve a oportunidade de conhecer melhor os artesãos, seus trabalhos, dificuldades e necessidades, aproveitando o momento em que estavam na universidade para participar de atividades realizadas com eles, envolvendo também alunos, professores e representantes de instituições

governamentais e movimentos sociais comprometidos com o artesanato. Foram realizados debates, dos quais resultou, em 2003, um diagnóstico participativo da situação do artesanato da região do Jequitinhonha, em articulação com a secretaria de estado encarregada de promoção e implementação de políticas públicas na área do artesanato. Entre as ações decorrentes do diagnóstico, registra-se a realização de um minicurso sobre criação de associação e cooperativa para os artesãos.

Merecem, ainda, registro, outras atividades realizadas, no âmbito da Feira, que visaram à divulgação e a troca de saberes, como: encontros na Escola de Belas Artes para a troca de conhecimentos na área de cerâmica, atividades no Centro Pedagógico/ Escola de Ensino Fundamental da UFMG e oficinas ministradas pelos artesãos e por professores e alunos da Universidade. Artesãos, do município de Berilo, ministraram oficina de tecelagem, utilizando seus próprios equipamentos (tear de baixo liço, navetes, algodão tinto com pigmentos naturais). Oficina, ministrada por professora da EBA, utilizou tear alto liço. Oficina de bordado foi ministrada por artista plástica, Maria Amélia, bordadeira do município Jequitinhonha. Oficina de cerâmica que abordou, desde a preparação da argila até a construção do forno e a queima das peças produzidas, ministrada por mestre Ulisses Mendes, de Itinga; oficina de fibras, utilizando taboa, ministrada por mestre Gilson Menezes, de Itaobim.

Segundo a professora Terezinha Furiati, coordenadora da Feira no período de 2007 a 2016,

com a Feira já acontecendo há mais tempo, a gente começou com a proposta de fazer essas trocas de saberes. Num primeiro momento, eu comecei a levar os alunos e professores da Escola de Belas Artes para a Feira. Tinha momentos em que nós trabalhávamos juntos, os artesãos mostrando o conhecimento, passando os saberes e, da mesma forma, os alunos e os professores fazendo esse intercâmbio. Nós fizemos isso com a cerâmica, com a taboa; com o bordado, o algodão – com o tear, a questão das tinturas, da preparação do material, do algodão. Depois passamos para outra fase que era já da tecelagem mesmo, montamos o tear na praça, as pessoas teciam e aprendiam. Trouxemos um tear que é típico do Vale do Jequitinhonha, de baixo liço e a Escola de Belas Artes montou um tear de alto liço, um ao lado do outro, para que os próprios artesãos tivessem essa experiência de técnicas e equipamentos diferentes. Os alunos e os frequentadores da Feira também puderam participar experimentando os dois tipos de teares. Eu acho que nós começamos a trabalhar essa questão dos “Saberes” dentro da universidade, na extensão. E a partir do projeto com a SEPPIR a coisa foi evoluindo! E além desse trabalho, que era uma troca de conhecimento específico – o conhecimento das técnicas artesanais utilizadas pelos artesãos marcado por uma preocupação de preservar todo o conhecimento ancestral – nós

começamos outro trabalho, o de mostrar-lhes um outro lado, mais tecnológico, mais científico. E essa questão foi muito bem aceita pelos artesãos e pela universidade. (2019).

Durante esse percurso de realização da Feira, várias oficinas ou cursos foram ministrados por pessoas da universidade para os artesãos, atendendo às suas próprias demandas, visando à melhoria da qualidade e aperfeiçoamento de seus trabalhos, como as oficinas de pigmentos para algodão e argila, oficina de observação e modelagem. Por outro lado, a sempre recorrente necessidade de organização em associações demandou, da coordenação da Feira, a produção de diversos materiais impressos—guias, roteiros, formulários— que facilitam a administração das associações pelos próprios artesãos, além de fóruns de discussão sobre formas de captação e gestão de recursos.

Além do artesanato, a Feira abre espaço para comercialização e divulgação de produtos provenientes da agricultura familiar, tradicionalmente, produzidos no Vale do Jequitinhonha, como cachaça, doces, biscoitos, pimentas, licores e queijos.

O evento tem-se constituído espaço de divulgação de manifestações culturais, da música e de artistas da região, realizando shows musicais com artistas do Vale, sessões de contação de histórias, poesias, apresentações de manifestações culturais de origem africana, indígena e religiosas. Proporciona à comunidade acadêmica e ao público, em geral, o contato e a possibilidade de aprender com os mestres do Vale do Jequitinhonha, seu ofício, sua arte e seus saberes.

A partir de 2008, em cada edição da Feira, presta-se homenagem a mestres de ofício da região do Vale do Jequitinhonha – homens e mulheres reconhecidos pelas próprias comunidades – como forma de contribuir para o reconhecimento e a valorização dos mestres e a divulgação e preservação da identidade cultural regional.

7.4.3 - Programa Saberes Plurais

O Programa Saberes Plurais iniciou-se em 2012 e consiste em uma proposta de extensão que se dedicou à identificação, ao registro, à preservação e à difusão das memórias dos mestres de ofício da região do Vale do Jequitinhonha. Buscou

promover o diálogo, o intercâmbio, a valorização, a difusão e circulação dos saberes advindos das práticas, conhecimentos e técnicas dos mestres de ofício e outros saberes provenientes das culturas populares, notadamente daquelas identificadas com bens considerados patrimônio cultural brasileiro, como é o caso do artesanato tradicional do Vale do Jequitinhonha. O Programa buscou, ainda, compreender a repercussão dos saberes lastreados pelos mestres de ofício na formação de uma nova geração de jovens artistas.

A elaboração do Programa resultou de uma confluência de interesses e oportunidades. Na Coordenadoria de Políticas de Inclusão informacional/ CPinfo, havia a proposta de registro das memórias dos saberes tradicionais; o Programa Polo Jequitinhonha já trabalhava com os artesãos e com os mestres de ofício na Feira de Artesanato e outros projetos. Em um processo institucional, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, de orientação e organização de propostas a serem apresentadas pela UFMG ao Edital Proext/2011, essas duas equipes foram orientadas a estruturar um programa que articulasse os projetos em discussão.

O Programa foi formulado com a proposta de dois projetos articulados: Gestão cultural e associativismo e Cartografias culturais transmidiáticas, com ações direcionadas à preparação das associações com foco na gestão cultural e no associativismo, para que elas se capacitassem na busca de recursos necessários ao financiamento dos seus empreendimentos, criando condições para mestres, artesãos e artistas populares do Vale participarem da vida da Universidade, apresentando seus conhecimentos tradicionais dialogando com alunos e professores, promovendo o diálogo de saberes. A realização do curso de Gestão Cultural e a continuidade das ações de fortalecimento das associações de artesãos inserem-se em um conjunto mais amplo de ações, gerando empregos, capacitando trabalhadores, fomentando a economia da cultura e melhorando as condições de vida da população.

O Saberes Plurais contou com o apoio do Ministério da Educação/MEC/ SESu, por meio do ProExt, durante todo o período de sua realização, atendendo cerca de 26 municípios do Alto, Médio de Baixo Jequitinhonha⁵⁷. A Feira de Artesanato do

⁵⁷ Municípios de Almenara, Araçuaí, Berilo, Capelinha, Chapada do Norte, Carai, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Francisco Badaró, Gouveia, Itamarandiba, Itaobim, Itinga, Jenipapo de Minas, Jequitinhonha, Medina, Minas Novas, Padre Paraíso, Palmópolis, Pedra Azul, Ponto dos Volantes, Taiobeiras, Turmalina, Veredinha.

Vale do Jequitinhonha, realizada na UFMG desde o ano 2000, foi incorporada ao Programa Saberes Plurais a partir de 2012.

De acordo com a professora Maria Aparecida Moura, uma das coordenadoras do Programa, em entrevista concedida em 29-11-2018,

a proposta foi se estruturando a partir desses dois eixos e incorporando objetivos relativos à formação humana, à produção e ao registro de conhecimento extensionista. O Programa tinha essa vertente de interação da comunidade com a Universidade, que implicava em uma produção de conhecimento; a troca direta dos artesãos com a comunidade UFMG; a formação dos jovens do próprio Jequitinhonha, para eles próprios serem capazes de fazer esse registro da experiência; e tinha, também, essa pegada da equipe do Programa – docentes, técnicos e estudantes – ir ao Vale para conhecer as experiências, conhecer os Mestres e registrar essa experiência.

Outro conjunto de ações do programa foram os registros, por meio de metodologias Digital Storytelling, dos saberes intergeracionais compartilhados entre mestres de ofício e jovens aprendizes, objetivando preservar memórias sociais dos fazeres culturais desenvolvidos na interface cultura popular e trabalho. O Programa se propôs a registrar, sistematizar, produzir e disseminar acervos em rede e mídias digitais colaborativas, os saberes tradicionais e as tecnologias sociais produzidas no diálogo entre segmentos comunitários e parceiros acadêmicos, visando à promoção do encontro e diálogo de saberes entre a Universidade e a Sociedade. Os acervos transmidiáticos foram disponibilizados por meio de um *E-Book*, do canal UFMG Tube, da Rádio UFMG, do site do Programa Polo Jequitinhonha, da TV Universitária, bem como nas mídias comunitárias de municípios do Vale Jequitinhonha.

Foram realizadas oficinas de Digital Storytelling em comunidades parceiras no Vale do Jequitinhonha, onde se encontram os grandes mestres artesãos já identificados ao longo dos anos de trabalho na região, pelas equipes do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha. As oficinas se orientaram pelos saberes e memórias dos mestres de ofício da região, nas seguintes expressões artesanais: fiandeiras, cerâmica, escultura em madeira, trançado e bordado. Foi produzida uma cartografia das memórias intergeracionais articulando os jovens aprendizes e os mestres de ofício do Vale do Jequitinhonha (Saberes Plurais em Conexão-Ano II. Proext/MEC/Sesu, 2013).

As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa foram ampliadas e consolidadas ao longo do tempo. Em decorrência do registro das histórias de vida

dos artesãos, foi criada a coletânea de DVD e livretos “Saberes Plurais” – com o registro de 16 mestres de ofício – que tem como propósito a circulação em escolas, centros culturais, museus, bibliotecas comunitárias e públicas, TVs Educativas, Universitárias e Comunitárias e feiras culturais. No processo de consolidação dessas atividades junto aos municípios do Vale do Jequitinhonha, foram iniciadas as atividades de estruturação do Museu Virtual dos Saberes e Memórias dos Mestres de Ofício do Vale, cujo objetivo é difundir e ampliar o conhecimento e a valorização das narrativas, histórias de vida e expressões culturais do saber local (Saberes Plurais: sustentabilidade, patrimônio imaterial e cidadania cultural, ProExt/MEC/SESu, 2014).

Em 2014, o Programa enfatizou a sustentabilidade, o patrimônio imaterial e a cidadania cultural. Também em 2014, houve a implementação do Programa Mestre de Ofício Visitante – a exemplo dos programas de artista visitante –, por meio do qual, um mestre de ofício – tamborzeiro – passou um período na UFMG com programação específica, desenvolvida em unidades da UFMG, como a Escola de Belas Artes, a Escola de Ciência da Informação, o Centro Cultural, o Centro Pedagógico e a Estação Ecológica. O Programa Mestre de Ofícios Visitante possibilitou a convivência, a troca de conhecimentos, saberes e tecnologias entre mestres de ofício do Vale do Jequitinhonha e comunidade acadêmica da UFMG. No ano de 2015, a experiência se repetiu com a participação de uma mestra de ofício ceramista.

Por meio dos projetos da Feira de Artesanato do Jequitinhonha e o Saberes Plurais, foi promovido um significativo encontro de saberes artesanais, na área da cerâmica, entre indígenas Xacriabá e um mestre de ofício do Vale do Jequitinhonha. Trata-se de uma oficina ministrada pelo mestre Ulisses Mendes, na aldeia xacriabá, em São João das Missões. Nesse intercâmbio, o mestre Ulisses passou uma semana trabalhando com os indígenas que estavam em um processo de resgate, de pesquisa de sua cultura. Processo este desencadeado no âmbito do curso de graduação – o curso de licenciatura indígena, realizado na Faculdade de Educação. A cerâmica era um dos temas de interesse. Lembrando que a cerâmica do Vale do Jequitinhonha é de descendência indígena, Terezinha Furiati (2019) considera que esse encontro foi muito importante:

Ulisses trabalhou muito com eles a questão da pesquisa das pedras, das cores da argila. Ensinou como pesquisar as cores, foi com os xacriabá para localizar os barros, os minerais que davam pra tingir o barro. A partir daí, a cerâmica da aldeia deu um salto maravilhoso.

Outro significativo resultado do Programa refere-se à publicação de parte da citada coletânea Saberes Plurais, pela Editora UFMG. Os primeiros exemplares foram publicados com a Pró-Reitoria de Extensão e, depois, devido a um esforço de diálogos da coordenação do Programa com a direção da Editora da UFMG, vários volumes da coletânea foram publicados por essa editora. Para a professora Aparecida Moura (2018), esse foi um grande avanço, pois, “a Editora reconheceu o trabalho como produção de conhecimento. Abrimos um canal no sentido que a coletânea ficasse visível nas lojas da UFMG, nas livrarias, que isso ficasse visível em todos os locais onde a UFMG participasse de evento”.

Em 2018, foi lançado o livro Sabença⁵⁸, que apresenta os jovens artesãos, herdeiros da arte do Vale, que, por meio de uma releitura contemporânea, atualizam e mantêm vivos os saberes ancestrais

Um desses jovens artistas, o artesão ceramista Armando Ribeiro, professor de história e ativista de direitos humanos, entrevistado em novembro de 2018, relatou seu percurso de aproximação com a arte do barro. Depois de um tempo de formação acadêmica na UFMG, decidiu voltar para o Vale, segundo ele, em “um reencontro com a identidade”. Morando em Belo Horizonte, “descobriu” o Vale, como uma narrativa, uma referência, um discurso de identidade. E percebeu que, para ele, era fácil transitar por essa narrativa pelo que tinha de registro da sua vivência, da sua identificação com as coisas que tinha vivido na sua infância, na adolescência em Carai, que o ligava a essa identidade do Vale. Segundo ele,

então quando eu volto pra lá eu passo a resgatar o contato com o que identificava o Vale de forma mais forte, que era a cerâmica. Eu passo a me apropriar de uma memória da vivência lá na feira de Carai, da presença das peças dos artesãos, das cores, do formato das peças, que é bem diferenciado no Vale. É uma coisa que ainda... quando comparado, por exemplo, com a cerâmica do Alto Jequitinhonha, é primitiva ainda, os engobes do pessoal do Santo Antônio de Carai, que é vermelho e branco, e a cor de terra, né? Aquilo me encantava demais. (2018).

⁵⁸ O livro Sabença pode ser acessado nos seguintes endereços: www.ufmg.br/saberesplurais e: www.ufmg.br/polojequitinhonha

O seu primeiro contato foi com Tônia do Embu, ceramista que se torna amiga e mestra, apresentando, ao aluno, técnicas que ela adquiriu no Embu. Ambos percebem que o aluno tinha habilidades para a cerâmica. Ele então constata que precisava conhecer a cerâmica do Vale.

Nesse movimento, Armando procura os mestres e as comunidades de artesãos. Relata que, em todos, encontrou muita generosidade em mostrar suas peças, em transmitir ensinamentos. Procurou a Rosa, em Caraí, ceramista que tinha uma vivência no artesanato da comunidade de Santo Antônio.

Em Santana do Araçuaí, visitou diversos artesãos, especialmente Dona Isabel, a grande mestra conhecida por sua generosidade, que criou uma verdadeira escola de artesãos, ensinando seus filhos e vizinhos a sabedoria e a delicadeza de sua arte. Procurou mestra Lira, em Araçuaí, e conheceu, pessoalmente, seu trabalho. Depois Armando fez “o movimento de conhecer o Ulisses Mendes, em Itinga. Ali eu conheci o universo de criação dele, no fundo da casa, ele com toda aquela generosidade. A gente foi conversando e a partir dali eu fui organizando o meu imaginário e a minha experiência com a cerâmica”. (Ribeiro, 2018).

Outra experiência de aprendizagem significativa, que marcará a arte de Armando Ribeiro, ocorreu em 2010. Ao concluir um curso de especialização em Ensino de Artes Visuais, pela Escola de Belas Artes da UFMG, o artesão decide fazer seu trabalho final sobre o processo de ensino e aprendizagem da cerâmica na comunidade Santo Antônio, em Caraí, que teve, como mestre, Ulisses Pereira, um dos ícones da cerâmica no Vale. O contato com D. Maria, viúva de Ulisses Pereira, seus filhos e netos, foi muito importante:

Dona Maria era uma figura muito sábia que estava ali sustentando uma família. Não só materialmente, mas assim, do ponto de vista do eixo, né? Uma guardiã ali da comunidade! Ela era uma pessoa respeitada por todo mundo na comunidade, de uma generosidade e uma alegria interna muito grandes. A partir daí eu passei a ter essa convivência com a comunidade Santo Antônio, de conhecer os artesãos, de conhecer os filhos de D. Maria, de ver ali nas entranhas. (2018).

A aproximação e o diálogo com a universidade se consolidam tendo em vista uma dificuldade nos processos de queima, relatada, por Armando, à coordenadora da Feira de Artesanato. Essa dificuldade se deve ao tipo de terra com a qual o artesão trabalha. Terezinha Furiati, considerando a possibilidade e a importância do diálogo entre os saberes da universidade e do artesanato do Vale, apresentou

Armando ao grupo de pesquisa do barro da Escola de Belas Artes. O grupo o acolheu e, desde então, o relacionamento tem sido frequente e profícuo. Segundo o artesão,

Eu comecei a me sentir parte do grupo, parece que já tem muitos anos que eu participo com eles. Porque ali eles foram muito generosos, as pessoas que participam têm uma admiração pelo Vale. Então hoje, por conta dessa participação com eles, eu já consegui entender muito da técnica da queima, de reconhecer o lugar que a técnica da queima no Vale tem, da importância dela. É uma técnica pré-colombiana inclusive, anterior à colonização. E esta é uma questão que está sempre presente na minha experiência política, estética e poética né? Que é essa questão de descolonizar. Então tem sido muito rico esses contatos, inclusive estou aqui em função do contato com o grupo do barro, participando de uma oficina de cerâmica nativa de modelagem e queima, com uma argentina, que é a Adriana Martinez, uma pesquisadora das técnicas pré-colombianas, que tem um trabalho de fortalecimento desse imaginário dos povos nativos frente ao colonizador ... Essa conexão com o grupo do barro pra mim é fundamental porque é um canal de diálogo na cerâmica que, ao fim e ao cabo, só fortalece o Vale, sabe? Isso é que é mais interessante. E essa relação que o pessoal do barro também tem, que eles sempre trabalham nessa perspectiva de... ainda que isto não esteja na narrativa deles, no discurso deles, mas não colonizado, não colonizador. Muito pelo contrário, de reconhecer a força que o imaginário cultural do Vale tem, que o fazer do Vale tem. Então isso me coloca num lugar de respeito e de muita responsabilidade com relação a eles. (2018)

O Programa Saberes Plurais possui caráter interdisciplinar, contando com a participação de docentes e discentes de diferentes cursos, e integra ações de extensão, ensino e pesquisa. A articulação das três dimensões acadêmicas foi possibilitada por algumas condições. Primeiramente, a flexibilização curricular dos cursos de graduação, instaurada pela UFMG, que permite a integralização de créditos em atividades de extensão a todos os discentes – voluntários ou bolsistas – participantes dos diversos projetos, além de oferta de disciplinas e laboratórios direcionados para as ações do Programa. Em segundo lugar, a congregação de pesquisadores que possuem pesquisas voltadas para o Vale do Jequitinhonha, que se materializa, entre outras ações, na realização de eventos como o Seminário Visões do Vale.

7.5 Considerações adicionais

Os primeiros resultados da articulação dos diversos programas e projetos de extensão, com a pesquisa e com o ensino, contribuíram para uma valorização da

atividade extensionista, para o reconhecimento do papel formador da extensão, para a possibilidade de fomento à produção de conhecimento por meio de projetos e programas de extensão, e para a oferta de atividades práticas de aprendizado significativo aos alunos dos diversos cursos envolvidos, como Antropologia, Artes Visuais, Ciência da Informação, Cinema de Animação, Comunicação Social, Economia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, etc. O desenvolvimento do Programa Saberes Plurais se deu nessa perspectiva, articulando as atividades de extensão e de pesquisa previstas com o ensino de graduação e de pós-graduação. (Saberes Plurais: sustentabilidade, patrimônio imaterial e cidadania cultural, ProExt/MEC/SESu, 2014).

Segundo a professora Aparecida Moura, uma das características do Programa é o caráter dialógico e as possibilidades de formação humana dos alunos e pesquisadores, em interação com as comunidades, em uma perspectiva de conexão de saberes. É proporcionar, aos estudantes bolsistas, aprendizado técnico, estético, social e humano com base nos registros realizados e sua divulgação.

Em 2017, a Universidade começou a implementar uma proposta direcionada aos Saberes Tradicionais/a Formação Transversal, com a oferta de diferentes disciplinas, em nível de graduação. Devido à experiência já consolidada do Programa Saberes Plurais, suas coordenadoras participaram das discussões iniciais para elaboração da proposta referente à formação transversal.

No entendimento da professora Terezinha Furiati, há todo um contexto, um caminhar que permitiu a entrada dos saberes tradicionais na área do ensino. Os mestres artesãos já tinham presença na universidade, em diferentes ações de extensão. Primeiro, como homenageados na Feira de Artesanato do Jequitinhonha, desde o ano de 2008; depois, como mestres de ofício visitantes, em 2014 e 2015; por meio do Programa Saberes Plurais, desde o ano de 2012, em vários registros e diferentes formas de divulgação. Na Faculdade de Educação, já se desenvolviam ações de diálogos entre os saberes indígenas e os acadêmicos. A 44ª edição do Festival de Inverno, realizada em 2016, teve como tema: “Bem comum/troca de saberes”, trazendo a discussão da diversidade, principalmente, a diversidade de saberes.

Segundo a professora Aparecida Moura, por vezes, na literatura acadêmica, percebe-se:

que o dizer dessas pessoas é uma literatura de igual importância àquela que se lê nos artigos do portal da CAPES ou de autores renomados. Claro que estes têm uma antena captando várias experiências e estão com condições de traduzir, mas tem várias falas dos mestres, várias falas dos nossos alunos e dos artistas, com os quais nós trabalhamos, que são tão redondas e tão maravilhosas quanto qualquer artigo que a gente lê. Não estou dizendo que não vale uma experiência ou outra, estou dizendo que essa conexão dos saberes, essa pluralidade respeitosa de saberes, ela é fundamental. (2018)

Retomo a expressão usada – ao tratar a abertura ao diálogo de saberes na *Universidad Nacional de Córdoba*, no capítulo anterior – a “ambiência” criada na universidade. De forma semelhante, a ambiência na UFMG, essa confluência de ações e pensamentos, permitiu o aflorar desse diálogo entre diversos saberes e conhecimentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese consiste em uma investigação que contribui para mapear os processos de conformação do campo da extensão universitária na América Latina desde a sua construção teórica e conceitual e a definição de suas diretrizes políticas até suas práticas, suas discussões e articulações tanto no âmbito da academia, quanto com a sociedade, de modo geral. Buscou compreender como a extensão pode resistir e desconstruir a lógica da colonização, contribuindo para a descolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberes locais e regionais.

Na sua concepção, as discussões empreendidas ao longo da tese evidenciaram uma triangulação entre os planos teóricos, metodológicos e epistêmicos. Do ponto de vista teórico, foram recuperados aportes dos estudos pós-coloniais e decoloniais, especialmente do grupo Modernidad/Colonialidad, propostas das Epistemologias do Sul (Sousa Santos) e as pedagogias críticas, tendo Paulo Freire como principal referência. Esses enfoques permitiram habilitar os sujeitos sociais sob suas condições sociais de existência e as disputas políticas para pensar a universidade pública e as políticas extensionistas no continente.

Ao considerar o processo histórico da extensão na América Latina atendendo ao desenho de políticas na região, em geral, e no Brasil e na Argentina, em especial, foi possível problematizar as modalidades em que as políticas se articulam com os territórios. Isso permitiu perceber os lugares diferentes que a extensão ocupa nas universidades e interpelar a integralidade das dimensões acadêmicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Na análise das práticas extensionistas em contraposição aos conceitos e legislações vigentes foi possível perceber as tensões, as recusas ao colonialismo, posições fortemente anticoloniais e a criação de princípios e formas emancipatórias de se fazer extensão, propostas pelos atores – estudantes, docentes e técnicos das instituições universitárias.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa realizada permitiu reconhecer as lógicas e condições de produção dos dados considerados. Busquei apreender motivações, significados, valores, aspirações e atitudes, que se expressam por meio da linguagem comum e na vida cotidiana, nos contextos da ação social. Foram

integradas descrições do registro de documentos e de entrevistas diversas, seja em Córdoba/Argentina, seja em Minas Gerais/Brasil. Entrevistas semiestruturadas ou em profundidade com ex-reitores, secretários de extensão, coordenadores de programas de extensão e parceiros em ações extensionistas. Isto permitiu recuperar, em primeira mão, as vozes dos atores das práticas, seja internos, seja externos à universidade, e identificar as mediações existentes entre os dispositivos e os territórios.

Busquei estar atenta e reflexiva, especialmente em considerações vinculadas às posições e relações que entramam os sujeitos – investigadora e atores extensionistas – corroborando a tese da irreducibilidade da relação entre conhecimento e participação no mundo, nas ciências sociais. A familiaridade com o objeto da pesquisa foi elemento facilitador e ao mesmo tempo demandou atenção vigilante quanto ao rigor nas análises. Nessa perspectiva, amparei-me nas discussões de autores como Castro-Gómez e Grosfoguel e outros do grupo Modernidad/Colonialidad, segundo os quais é necessário sair do distanciamento, da suposta neutralidade – herança epistemológica eurocêntrica – e deixar nítido o lugar do qual se fala, no qual se produz conhecimento. Pois todo conhecimento se encontra encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas e enraizados em pontos específicos de observação. Dessa forma, o ideal não é o distanciamento, mas sim, o acercamento e a contaminação.

Com base nos enfoques teóricos mencionados, propus-me a articular as análises em uma epistemologia que habilita o diálogo de saberes e as relações interculturais e problematizar o lugar da extensão enquanto possibilidade de descolonização. Nesse sentido, o trabalho indaga, não somente as relações entre as demandas sociais/ territoriais e os desenhos da políticas extensionistas, como também que saberes se põem em jogo nessas relações.

Nessa perspectiva epistemológica procurei considerar a subjetividade, as interações complexas entre os diferentes níveis sociais, delimitando seu efeito sobre a ação social, analisando os fenômenos sociais no contexto natural no qual eles se inserem.

Retomo a pergunta central que enseja o objetivo principal da pesquisa realizada: a extensão universitária pode contribuir para a descolonização do pensamento nas universidades latino-americanas e a valorização dos saberes locais

e regionais? Considero, ainda, outras questões dela decorrentes: Pode a extensão atuar, de fato, em processos de descolonização? Pode a extensão contribuir para trazer ao meio acadêmico os saberes locais, outras epistemes, e, além disso, contribuir para o reconhecimento desses saberes? Como contribuir para que a universidade comece a aprender com esses saberes e epistemes e a inseri-los no seu cotidiano interno? A extensão pode contribuir para que se efetive o diálogo de saberes na universidade? Em que contexto isso pode ocorrer nas universidades? Que condições devem estar presentes para que isso ocorra?

No percurso investigativo a partir de uma perspectiva histórica, dois eixos orientaram a pesquisa desde o período inicialmente considerado: a primeira década do século XX – o anticolonialismo e a extensão universitária – e a discussão empreendida considerando as teorias e práticas extensionistas a partir do século XXI, que incorporam discussões sobre a colonialidade, a descolonização, a interculturalidade e o diálogo de saberes.

Na busca dos indícios de anticolonialismo e propostas de extensão em universidades na América Latina foram analisados documentos de referência dos movimentos estudantis na região. Busquei conhecer como se constituiu a extensão universitária na América Latina. Essa busca me levou a investigar um período de pouco mais de cem anos, ao começar pelo surgimento da extensão na Universidad de La Plata/ Argentina, onde foi institucionalizada nos procedimentos iniciais da fundação da universidade, em 1906, no mesmo patamar que a docência e a investigação, registrando práticas que superavam o modelo colonial europeu de cursos e conferências.

Percorri importantes movimentos estudantis realizados no continente, tais como El Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, realizado em Montevideo, em 1908 e El Primer Congreso Internacional de Estudiantes, realizado no México, em 1921. O estudo mais aprofundado foi sobre o Movimento de Córdoba ou a Reforma Universitária de Córdoba, de 1918, e sua influência em toda a América Latina, seja por meio de movimentos estudantis no Peru, Chile, Cuba, México, Colômbia, Brasil e outros países, seja pela influência de seus postulados em fóruns latino-americanos de outros atores sociais como reitores, dirigentes de extensão, docentes e na organização acadêmica e administrativa de universidades de todo o continente.

A Reforma de Córdoba de 1918 foi um movimento americanista, em sua essência, e emancipatório, de caráter anticlerical, anticolonialista, anti-imperialista, antimilitar e antioligárquico. Iniciado a partir de reivindicações estudantis locais, desbordou em críticas mordazes à universidade de Córdoba, ao sistema social vigente. Refletiu sobre questões latino-americanas e se transforma em um movimento continental que manifesta a urgência da construção de uma nova universidade comprometida com os problemas regionais. Impulsionou um processo de democratização da universidade estabelecendo vínculos entre a instituição universitária e as demandas sociais.

Houve uma conjugação de forças. Por um lado, uma renovação teórica, por outro lado, uma renovação política. Havia uma pluralidade de partidos. Os reformistas reivindicavam a pluralidade de partidos e orientações políticas em todo seu movimento. Os radicalistas estavam na Reforma, mas outras vertentes opositoras ao radicalismo também participavam intensamente do movimento. Ali estavam o socialismo – com apoio explícito de deputados do partido –, o comunismo, os democratas progressistas, democratas de centro, os anarquistas e os independentes, assim como aqueles que queriam uma renovação, mas não eram vinculados a partidos. A Reforma se vinculou, no princípio, com sindicatos de corte socialista, comunista, democrata e anarquista.

Segundo Tatián os estudantes perceberam que a Universidad de Córdoba, como um sistema de reprodução de privilégios, não tinha solução a partir dela própria. Para grande parte dos estudantes reformistas não haveria reforma universitária sem reforma social. Entre os postulados por eles estabelecidos estão a autonomia, o cogoverno, a liberdade de cátedra e implantação da cátedra livre, a eleição de todos os dirigentes da universidade pela própria comunidade universitária, a seleção do corpo docente por meio de concursos públicos que assegurassem a ampla liberdade de acesso ao magistério, a periodicidade de cátedra tanto para titulares quanto para suplentes, a inovação nas metodologias de ensino, a livre assistência às classes, a gratuidade do ensino superior, a assunção pela universidade de responsabilidades políticas ante a Nação e à defesa da democracia, a articulação do ensino superior com os demais níveis de ensino – o ensino elementar e o secundário – e a extensão universitária.

Os estudantes consideravam que por meio da extensão poderiam realizar o que não conseguiam fazer no ensino: aproximar das classes trabalhadoras, difundir o conhecimento e a cultura. Ideia essa vinculada aos ideais do pós-guerra de uma nova geração – a juventude – que poderia realizar obras históricas e provocar mudanças. Faltava-lhes, no entanto, no meu entendimento, a percepção de que as classes trabalhadoras também tinham um conhecimento, também tinham saberes que poderiam nutrir as reflexões e práticas universitárias.

Apesar da consciência sobre o histórico processo de colonialismo europeu na América Latina, presente entre os estudantes do Movimento de 1918, a proposta de extensão inicialmente por eles propagada em seus discursos, na *Gaceta Universitaria*, em diversos textos e documentos, traz forte influência da extensão praticada em universidades europeias já nas últimas décadas do século XIX. Eram propostas marcadas pelo princípio de levar o conhecimento, levar a cultura para as classes trabalhadoras. A difusão das manifestações científicas e culturais que se desenvolviam nos claustros reproduziam velhas práticas de cursos e conferências alicerçadas no princípio de “quem sabe ensina para quem não sabe”.

Essas atividades centradas em cursos e conferências sofreram críticas severas por parte de diversos pensadores, vinculados ou não às universidades, considerando que as conferências ministradas em aristocráticos auditórios tinham o espírito conservador dos acadêmicos e a elas somente acorriam as elites e a intelectualidade locais. As classes populares para as quais se destinavam ficaram alheias a tais conferências.

Há que se considerar, no entanto, as recomendações dos estudantes reformistas de que, para facilitar a participação dos operários, os cursos deveriam ser oferecidos em horários noturnos e nos locais de trabalho. A mesma lógica orientou a recomendação das conferências dominicais, utilizando praças públicas e bibliotecas.

Ao lado dessas práticas foram realizadas experiências como algumas na Universidad de La Plata, em que docentes trabalhavam com professores do ensino elementar, de escolas públicas – bastante semelhante à concepção contemporânea de projetos extensionistas – ou em projetos de teatro visando à formação para a cidadania. Em Córdoba foram registradas atividades estudantis no combate a

problemas sociais, como na participação em campanhas de alfabetização de adultos e de saúde pública.

No interior do próprio movimento encontrava-se a visão crítica de autores como Saúl Taborda, para o qual a extensão (compreendida como difusão da ciência e da cultura) era uma função provisória na universidade, pois a luta social deveria ser pela educação pública e universal, do ensino elementar ao superior. Para ele, era inaceitável essa “concessão de cima para baixo”, pois a integração da universidade com a vida do povo deveria considerar que o povo era o gérmen nutritivo que daria vida à cultura, sem o qual a intelectualidade se resseca.

O entendimento de que as classes trabalhadoras tinham conhecimentos e saberes que poderiam realimentar a universidade, em um diálogo de saberes acadêmico e popular só foi elaborado algumas décadas depois, por Paulo Freire e outros importantes educadores, seus contemporâneos, como Salazar Bondy.

Um dos desdobramentos da ação de estudantes universitários no âmbito dos movimentos reformistas, na América Latina, foi a criação de universidades populares, em vários países. Fundadas em decorrência da concepção de solidariedade obreiro-estudantil desenvolvida durante os processos de luta, com apoios recíprocos, as universidades populares foram reconhecidas como formas de extensão universitária, ofertando cursos livres, ações de qualificação de trabalhadores e programas de difusão cultural, contribuindo para a formação política e ideológica de setores populares.

No Brasil, o movimento estudantil coordenado pela UNE no final da década de 1950 e início dos anos 1960 denuncia, com vigor, o colonialismo europeu e o imperialismo estadunidense dominantes na sociedade brasileira. Os documentos produzidos por ocasião dos seminários de estudantes promovidos para discutir e apresentar propostas para a Reforma Universitária brasileira, realizados em Salvador/BA e Curitiba/PR, respectivamente nos anos de 1961 e 1962, fazem análises críticas da realidade brasileira, nos aspectos educacionais, políticos e socioeconômicos (capitalismo dependente, desigualdades regionais, dependência econômica e financeira de potências internacionais, etc.). Fazem também severas críticas à universidade brasileira. Consideram que ela deriva de processos de transplantação cultural, de colonização, sob influência da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos. Argumentam que os países capitalistas exportam para os

países em desenvolvimento, além de seus produtos manufaturados, sua cultura e filosofia de vida, cujos padrões são asseguradores do estado de subordinação, estranho à realidade nacional.

Engajados nas discussões político-ideológicas de reformas sociais necessárias no Brasil, os estudantes universitários desenvolvem reflexões e práticas extensionistas que superam as experiências de países europeus e universidades dos Estados Unidos de realização de cursos e prestação de serviços. Percebe-se influência do pensamento freiriano no desenvolvimento de ações direcionadas à conscientização das camadas populares sobre seus direitos, em campanhas de alfabetização de adultos, de saúde e de saneamento, em projetos de assistência em favelas e bairros operários, em ações vinculadas à cultura popular, entre outros.

O processo de construção conceitual e política da extensão na América Latina prossegue com participação de diferentes atores, em fóruns regionais, seja de reitores, de dirigentes de extensão, seja de docentes. Destaco a II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, promovida pela UDUAL e realizada na cidade do México, em 1972, que constituiu o marco mais significativo na construção das bases conceituais e diretrizes políticas da extensão universitária no continente, desde a sua realização. Foi estabelecido um conceito de extensão como interação entre a universidade e outros componentes da sociedade, por meio da qual a universidade assume e cumpre o seu compromisso de participação social na criação da cultura e na transformação da comunidade nacional. Esse é o conceito que, basicamente, orienta a extensão nas universidades públicas da América Latina.

Dentre as conclusões dessa conferência merecem destaque a definição e a recomendação de que, para as universidades latino-americanas, a função da extensão é tão importante quanto as de docência e de investigação. Os participantes da conferência delimitam as funções da extensão universitária e propugnam convertê-la no terceiro elemento do que denominaram a tríade fundamental da universidade: docência-investigação-extensão.

Formaram-se consensos em torno de alguns elementos constitutivos da extensão que passaram a estar presentes nas discussões posteriores. Do ponto de vista acadêmico registram-se: a necessidade de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como dimensões acadêmicas igualmente importantes no

fazer universitário; a necessidade da institucionalização e formalização da extensão; o papel da extensão na oxigenação da universidade por meio do contato com a sociedade por ela promovido; o entendimento da dimensão formativa de extensão; a necessidade do planejamento e avaliação das ações de extensão; o caráter interdisciplinar da extensão; o rigor e a sistematicidade em seu planejamento e execução; o cuidado em assegurar a inter-relação dinâmica entre teoria e prática; e a superação da visão da extensão como difusão apenas da cultura, passando a contemplar, também, a sua atuação na difusão da ciência e da tecnologia.

Do ponto de vista político, recomenda-se que ela seja obrigatória nas instituições de ensino superior e realizada de forma permanente; que seja eliminado o caráter paternalista e assistencialista; que ela se integre de forma solidária aos processos sociais que atuem na eliminação da dominação interna e externa e no combate à marginalização e exploração das camadas sociais menos favorecidas; a necessidade de vinculação da extensão com os movimentos sociais; que ela seja instrumento de promoção da integração nacional e latino-americana e que, em nenhum momento, seja transmissora de padrões culturais de grupos dominantes.

Esses elementos constitutivos da extensão universitária são observados nas discussões e documentos produzidos nos fóruns regionais latino-americanos, com ênfases diferenciadas, nas décadas seguintes. Os encontros mais recentes, considerando um período de cerca de dez anos, reforçam esse entendimento da extensão, avançando em alguns aspectos tais como a defesa da democratização radical do acesso à educação superior como um bem público, que deve ser garantido pelos Estados para toda a população ao longo de toda a sua vida. Princípio esse defendido pela CRES 2008, realizada na Colômbia.

Defende-se a importância da extensão nos processos de formação acadêmica e na produção do conhecimento, considerando-a como espaço para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Reitera-se a necessidade de avançar em processos de inserção da extensão nos currículos e da integralidade entre as ações de ensino, extensão e pesquisa.

Entre as recomendações de ordem metodológica está a indicação de que a extensão seja desenvolvida por meio de programas e projetos articulados em redes, com propósitos de aproveitar eficientemente os recursos e potencializar seus

impactos. Recomenda-se ainda que as ações extensionistas sejam realizadas com enfoque inter e transdisciplinar.

Ressalta-se a potencialidade da extensão na orientação das políticas universitárias e o seu compromisso com o desenvolvimento econômico, social e cultural, o melhoramento da qualidade de vida dos povos latino-americanos sob os princípios de igualdade, equidade, inclusão social e justiça. Reforça-se, portanto, a concepção de que a extensão deve estar articulada às necessidades sociais na busca de alternativas para a gestão do desenvolvimento social e humano e que tem legitimidade para influenciar na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas contemporâneas.

Esse é o arcabouço das diretrizes conceituais e políticas da extensão universitária das instituições públicas de ensino superior da América Latina, construído ao longo dos últimos cem anos, tendo como atores os estudantes, docentes, funcionários técnico-administrativos, gestores – seja reitores, seja dirigentes da extensão. Acrescente-se que nas últimas décadas verifica-se significativa participação dos movimentos sociais e outros atores sociais nessa discussão.

Os temas ligados à interculturalidade, ao diálogo de saberes, ao reconhecimento do valor dos saberes ancestrais dos povos latino-americanos, o conhecimento e o respeito à história e às tradições surgem, nos últimos anos, nos fóruns locais, nacionais e regionais de extensão como recomendação para atuação das IPES.

Quanto ao eixo do anticolonialismo, abordado anteriormente na análise dos movimentos estudantis, em especial, na Argentina e no Brasil, ele permanece presente nas discussões da extensão em outros fóruns universitários no continente latino-americano. Na citada *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, Leopoldo Zea argumenta que, no passado, o que unia os povos da América Latina era o despotismo do colonizador, e o que os unia no presente era outra forma de colonização que deu origem e permanência ao subdesenvolvimento e à consciência do povo. A consciência é considerada como ponto de partida para a mudança e é expressa por meio da cultura latino-americana, que compreende a sua situação e a ordem estabelecida que precisa transformar.

O XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria/ULEU, realizado em Havana/Cuba, em 2015, há 43 anos, portanto, depois da *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria/UDUAL* alerta sobre a instalação de novos processos de colonização – por meio da globalização – e sobre a necessidade de elaborar e colocar em prática alternativas que protejam os povos da região desses processos colonizadores.

Do ponto de vista da relação entre o teórico-conceitual, as legislações e as práticas, o que se percebe, em vários locais e épocas, é um distanciamento entre esses elementos. Por vezes, as práticas que inspiram o conceitual ou o conceitual que orienta as práticas não são configurados nas legislações. E, talvez por esse caráter de compromisso social, a extensão não se desenvolva sem tensões em diferentes contextos políticos.

As universidades na América Latina, de modo geral, têm dado, na organização institucional, a mesma importância à extensão universitária, à docência e à investigação. No entanto, na realização prática verificam-se tensões, as lutas internas e externas para a valorização, o reconhecimento do caráter acadêmico e o financiamento da extensão.

Do ponto de vista global, verifica-se uma conjuntura de ataques ao modelo de universidade pública no mundo, como bem enfatiza o sociólogo Sousa Santos. Em países como os da América Latina, vítimas do colonialismo europeu e do imperialismo estadunidense, os ataques às universidades públicas são empreendidos pelas forças do neoliberalismo, que procuram desarticular os projetos emancipatórios de país. No contexto atual a educação superior tem sido tratada como mercadoria, sofrendo processos de mercantilização do conhecimento, fundados em supostas demandas de formação para o mercado. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior têm sido submetidas à introdução de práticas capitalistas de gestão.

Embora a tese não seja um estudo comparado, considero importante apontar algumas similaridades percebidas entre UFMG e UNC, partindo daquela que talvez seja sua principal diferença: o tempo de existência. A Universidad Nacional de Córdoba foi fundada por jesuítas, no ano de 1613, e a Universidade Federal de Minas Gerais foi criada por iniciativa do poder executivo do estado de Minas Gerais,

no ano de 1927. Ambas são, atualmente, universidades públicas, fazendo parte do sistema nacional de ensino superior, respectivamente, da Argentina e do Brasil.

Considerando que a pesquisa e as análises realizadas se encerram com o estudo das atuais políticas institucionais de extensão e programas desenvolvidos em ambas as universidades, atarei-me a indicar algumas semelhanças verificadas em período mais recente.

Concluo que no início do século XXI encontravam-se consolidados conceitos e diretrizes de extensão no Brasil e na Argentina e nas duas universidades estudadas – UFMG e UNC –, os quais foram referência para as análises das ações de extensão selecionadas para estudo, respectivamente o Programa Saberes Plurais e o Programa Diversidad Cultural.

Como ocorre em outras universidades da América Latina, também na Argentina e no Brasil a concepção de extensão universitária, expressa nos discursos e nas práticas – embora tenha certos aspectos comuns, decorrentes de diretrizes nacionalmente pactuadas – apresenta diferentes sentidos em função da proposta acadêmica e política das instituições, suas tradições e história de lutas e tensões internas e externas. São encontradas concepções de extensão como vinculação com a comunidade, articulação com o meio, compromisso social da universidade, troca de saberes acadêmico e popular, processo educativo que articula o ensino e a pesquisa às demandas sociais, processo educativo que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, extensão crítica, ecologia de saberes e ainda outras.

Nessa mesma perspectiva, tanto com relação à UFMG quanto à UNC não se pode dizer que haja unidade quanto aos conceitos e práticas de extensão. Percebe-se que os programas e projetos, em geral, pautam-se pelas diretrizes mais contemporâneas de extensão. Ao lado desses, são também desenvolvidas atividades de prestação de serviços remunerada, no modelo tecnológico, em atendimento ao mercado. A captação de recursos por meio de projetos de extensão é uma questão que gera tensões em ambas as universidades.

Percebe-se também que as práticas extensionistas são diferentes de uma unidade acadêmica para outra, ou em áreas do conhecimento diversas. São denominadas “extensão” ações de divulgação científica, preservação e difusão

cultural, programas desenvolvidos em cooperação com setores públicos, como secretarias de educação, saúde e agricultura, programas de desenvolvimento regional e preservação ambiental, projetos, cursos, conferências, assessorias, consultorias, só para citar algumas. Isso demonstra uma grande heterogeneidade quanto ao que se entende por extensão universitária. Constatei em ambas as universidades (na UNC, com base em entrevistas e na UFMG, a partir registros no SLEX) que o perfil das ações de extensão predominante em cursos da área de saúde, por exemplo, é diferente do que é mais típico de cursos da área tecnológica, ou na área de ciências humanas. Elas possuem parâmetros distintos, critérios e trabalhos diferentes.

Do ponto de vista da educação superior latino-americana ambas as universidades registram experiências de desenvolvimento de programas de doutorado abertos para os *países hermanos*. A UNC desenvolveu instrumentos específicos, convênios e acordos de cooperação, incluindo um sistema de bolsas de doutorado para estudantes provenientes da Bolívia, Chile, Peru e outros países. Foi estabelecido o compromisso de que a universidade de origem do doutorando o aceitasse de volta em seu corpo profissional. A UFMG desenvolve desde o ano 2010 o Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente no âmbito de um acordo de cooperação internacional entre a UNESCO/IESALC, Rede Kipus e onze universidades latino-americanas. Os estudantes estrangeiros têm bolsa de estudos garantida durante o primeiro ano do curso, período em que devem residir no Brasil para cumprir a carga horária mínima em disciplinas exigida pelo programa. A partir do segundo ano, caso queiram permanecer residindo no Brasil, poderão concorrer a bolsas de estudos regulares nas respectivas linhas de pesquisa.

Sobre os resultados da pesquisa, apresentados nos capítulos 6 e 7 que trataram da análise de programas de extensão, respectivamente, na UNC e na UFMG, que atuam na perspectiva da interculturalidade e do diálogo de saberes foram observadas algumas semelhanças. Tanto o Brasil quanto a Argentina têm marcos regulatórios em suas legislações que incorporam conceitos e recomendações emanados de órgãos internacionais como a ONU, a OIT e a OEA, que reconhecem a diversidade de culturas e o respeito por outras formas de

conhecimento como dispositivos de diretrizes educacionais, enquadradas nas chamadas políticas multiculturais ou interculturais

Em ambos os países há legislações que reconhecem a educação intercultural bilingue como uma modalidade do sistema educativo que garante aos povos indígenas acesso a uma educação que contribua para preservar suas pautas culturais, sua língua e sua identidade étnica.

Ambas as universidades participam dos fóruns nacionais e latino-americanos de extensão, promovendo-os também internamente com participação de estudantes, docentes e dirigentes institucionais, como também de comunidades externas. Em tal contexto há uma circulação de ideias, uma comunicação e interação entre atores universitários e equipes dos ministérios da educação e outros ministérios, movimentos sociais, possibilitando uma influência recíproca entre o local e o regional.

Ressalto, em seguida, algumas especificidades referentes a cada um dos programas analisados e os contextos nos quais se desenvolvem. O Programa *Diversidad Cultural* encontrou uma ambiência propícia para sua concepção e execução, apresentando resultados e impactos significativos, considerando os três anos de realização. A gestão que se inicia em 2007 propôs valorizar a extensão dando-lhe uma estrutura e organograma mais sofisticado, aumentando pessoal e recursos, ampliando programas e áreas de trabalho. Melhorou o programa de bolsas para formação em extensão, apoiou projetos de investigação com perfil extensionista e potencializou a atuação do Consejo Asesor como órgão de assessoramento e deliberação.

A Política de Extensión de la SEU – período 2007-2010 – alinhada à gestão institucional apresenta concepções, diretrizes e eixos transversais que incorporam o Diálogo-intercâmbio de saberes, a Integralidade e multidimensionalidade – considerado um fundamento epistemológico e político que deveria orientar os debates e tomadas de decisões, tanto no âmbito da SEU, quanto no Consejo Asesor – e os seguintes eixos transversais: Cidadania, Direitos Humanos, Gênero, Geração, Multiculturalidade, Meio Ambiente e Gestão Local.

Multiculturalidade entendida como a combinação de uma pluralidade de culturas que mantêm vínculos entre si, implicando o respeito, o reconhecimento e o

diálogo das culturas em condições de iguais. O documento registra a constatação de que na América Latina, na Argentina e em Córdoba, em particular, as universidades são espaços de encontro dessa diversidade. Pessoas provenientes de diferentes regiões, realidades sociais, econômicas e educativas se encontram diariamente, cabendo à instituição universitária o esforço para promover a capacidade do diálogo, da escuta e do assombro pela riqueza da diferença.

Essa proposta de *Política de Extensión de la SEU*, implementada, direcionou a extensão na UNC até o ano de 2016. É nesse contexto de defesa da diversidade cultural, da promoção de diálogos entre saberes científicos e humanísticos produzidos pela universidade e os saberes populares, tradicionais, camponeses, urbanos, provincianos, de culturas não ocidentais; é nessa ambiência criada na UNC de abertura, de diálogo, de presença da diversidade de pensamento, de concepções, de práticas extensionistas emancipatórias que foi concebido e desenvolvido o Programa Diversidad Cultural. Não sem tensões. Como bem explica o coordenador do programa, professor Bompadre, o alcance dos objetivos, por vezes, era dificultado por uma estrutura colonial. Embora a universidade se propusesse a descolonizar suas práticas, confrontava-se com um sistema neoliberal que promove o individualismo, a fragmentação do conhecimento.

O Programa tem início em dezembro de 2013, visando a reconhecer a diversidade cultural e promover o diálogo intercultural com setores historicamente excluídos e vulneráveis quanto ao acesso aos direitos culturais e sociais; populações invisibilizadas na Província de Córdoba: povos indígenas, afrodescendentes e imigrantes. Foram realizadas ações direcionadas ao fortalecimento da vinculação desses grupos com a comunidade universitária e com a comunidade cordobesa, outras que incentivaram o reconhecimento e a valorização tanto da igualdade como da diferença de saberes, condição essa necessária para refundar as relações universidade-sociedade.

Em uma universidade de 400 anos e que, até pouco mais de 100 anos antes do programa se exigia “prova de sangue” para acesso, configura-se uma ousadia a extensão se propor a trabalhar com sujeitos historicamente marcados como subalternos ou que foram atravessados por processos coloniais e de colonialidade.

A construção de agendas de atividades com os coletivos foi realizada com base em muitas discussões e compreensão quanto ao desacordo de coletivos tão

diferentes, como comunidades indígenas ou de diferentes comunidades imigrantes, sobre questões diversas. Com relação ao trabalho desenvolvido com culturas aborígenes, um dos resultados significativos foi a incorporação do estudo de uma língua indígena, de forma sistemática, nos cursos de pós-graduação e de graduação. Considerando que os estudantes devem prestar exames de suficiência em língua estrangeira (português, inglês, francês, alemão) a proposta do Programa *Diversidad Cultural* era que os estudantes pudessem fazer prova da língua mapuche como língua estrangeira. A articulação foi feita com a coordenação do curso de *maestría* em antropologia. Em 2017 teve início o curso de mapudungun, que é o nome da língua mapuche. O curso é oferecido na Facultad de Filosofía y Humanidades, para os alunos de graduação e pós-graduação do curso de antropologia, com proposta de ampliar para outras carreiras e incorporar outras línguas indígenas. Nesse percurso constata-se que um programa de extensão originou a hierarquização de línguas indígenas e a possibilidade de os estudantes terem acesso a elas.

Destaco também ações realizadas a partir do convênio que o Programa *Diversidad Cultural* firmou com o *Consejo de Organización de Comunidades Indígenas de Jujuy/COAJ*, que trabalha com diferentes comunidades indígenas e tem conseguido a recuperação dos saberes e as práticas que podem fortalecer a presença do indígena, a revisão da história, o fortalecimento das comunidades em suas práticas. As atividades desenvolvidas visaram, principalmente, a interculturalizar as práticas acadêmicas da Universidade de Córdoba, tendo, porém, como protagonistas, não apenas a equipe do COAJ, mas também as comunidades indígenas de Córdoba.

Uma das atividades, um encontro de mulheres indígenas da Província de Córdoba, que teve significativa participação de estudantes, docentes e trabalhadores técnicos e administrativos, levou a importantes reflexões, pois os membros da comunidade universitária puderam perceber a força da dimensão espiritual, muito demandada pelos povos indígenas. As práticas acadêmicas, herdeiras da cultura ocidental, negam a espiritualidade e consideram somente a racionalidade como forma de construir conhecimento e de aprendizagem. O convênio permitiu, portanto, conhecer práticas e outras formas de produzir conhecimentos e de aprendizagens de indígenas, bem como a interpelar as práticas acadêmicas.

Os seminários realizados sobre a participação dos povos indígenas na história argentina possibilitaram importantes diálogos de saberes com convidados que não eram historiadores de renome acadêmico, mas eram pessoas que faziam estudos com fontes alternativas, a partir de memórias orais, sobre a história indígena. Assim, o Programa atuou no sentido de incorporar pessoas que estão legitimadas fora, e não, necessariamente, na academia.

Outro eixo de atuação do Programa Diversidad Cultural foi com as comunidades de imigrantes de vários países da América Latina e da Europa. A parceria com a Unión de Colectividades de Inmigrantes de Córdoba (UCIC) foi significativa, tanto para a extensão da UNC quanto para as comunidades de imigrantes. De atividades restritas à celebração de festas nacionais, difusão da música, artesanato, comidas e dança dos povos migrantes – embora se soubesse de outras necessidades por parte dos imigrantes como moradia, saúde, educação, trabalho – passaram a atuar em conjunto contra a discriminação e fazer a interrelação entre as distintas comunidades de imigrantes e dessas com a comunidade universitária. Fomentaram a interculturalidade no sentido do conhecimento e do reconhecimento de suas culturas, a diversidade de línguas, a diversidade de etnias, a diversidade de costumes e de seus direitos como cidadãos. Atuaram na perspectiva anticolonial na valorização dos saberes, da língua e do povo latino-americano ante as concepções e práticas coloniais de origem europeia.

Em relação ao Programa Saberes Plurais, desenvolvido na UFMG e analisado no capítulo 7, apresento algumas breves observações sobre o contexto no qual foi concebido e realizado. No início dos anos 2000 foi reimplantado no MEC o Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu/Proext destinado a financiar ações de extensão nas universidades públicas brasileiras, por meio de editais publicados de forma ininterrupta até o ano de 2015. O Proext chegou a contar com a participação de 20 ministérios, constituindo-se importante fonte de financiamento da extensão nas IPES brasileiras e, mais que isso, um importante instrumento de implementação de políticas públicas.

Nos últimos anos de publicação dos editais os temas referentes à diversidade, interculturalidade, encontro de saberes, povos e comunidades tradicionais, indígenas, afro-brasileiros e outros foram ampliados e apareceram com muito destaque nos editais.

A Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, além de contar com um importante programa de bolsas para alunos participantes de programas e projetos de extensão, estimulou e deu suporte aos docentes na elaboração de propostas a serem submetidas ao Proext, obtendo ótimos resultados.

O Plano de Gestão da Proex/UFMG-2010-2014 parte da constatação de importantes conquistas da extensão na universidade, propondo-se a avançar e expandi-las, agregando novas tarefas e responsabilidades decorrentes de compromissos e perspectivas nascidos de ampla discussão com a comunidade da UFMG. Considera que as ações de extensão, necessariamente, inter e transdisciplinares, são indispensáveis ao pleno desenvolvimento do ensino e da pesquisa; são instrumentos privilegiados da interação da Universidade com a sociedade nas diversas áreas de políticas públicas em relação de via dupla – no sentido de que a extensão tanto responde a demandas diversas da sociedade quanto é instrumento de prospecção e introjeção de novos temas, problemas, conceitos, que devem fundamentar as redefinições das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa.

As atividades desenvolvidas abrangeram a execução de políticas de apoio ao desenvolvimento das ações de extensão na UFMG, o fortalecimento e o apoio aos Centros de Extensão/Cenex, o fortalecimento do papel acadêmico da Câmara de Extensão; a participação da UFMG no Forproex; a revisão das normas da Extensão universitária; o fomento, acompanhamento e avaliação das ações de Extensão, de divulgação científica, de cultura; a edição de uma revista de extensão da universidade; a realização de eventos destinados à reflexão, promoção e divulgação da Extensão desenvolvida no âmbito da UFMG, tais como a Semana de Extensão, o Seminário Anual de Extensão, as Jornadas de Extensão que destacam a atuação de estudantes, o Seminário de Programas e outros.

Uma importante conquista foi a aprovação, nos conselhos superiores, da pontuação das ações de extensão desenvolvidas no âmbito dos departamentos para alocação de vagas docentes, em que os indicadores da extensão têm o mesmo peso que os indicadores da pesquisa.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível constatar o desenvolvimento de vários programas e projetos de extensão que trazem a interculturalidade, o diálogo de saberes e a diversidade para dentro da universidade. De modo geral, a partir do

desenvolvimento de ações na extensão propõem e realizam atividades no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. Destaco os Programas de Ações Afirmativas na UFMG, o de Educação Indígena, o de Mapeamento dos Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais e o Conexões de Saberes.

O Programa Saberes Plurais iniciou suas atividades em 2012, mas tem suas raízes em outra ação de extensão, o Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, que teve seu início no ano de 1996. Trata-se de um programa de desenvolvimento regional, que reafirma o compromisso da UFMG, como universidade pública, na busca de soluções para os graves problemas que atingem a população, comprometida com o exercício pleno da cidadania, a emancipação e a superação das formas de exclusão e marginalização. Atuando na perspectiva de que desenvolvimento não se restringe a crescimento econômico, mas se constitui processo mais complexo de mudanças estruturais que passa, sim, pela economia, mas contempla também as dimensões sociais, políticas, culturais, tecnológicas, as questões educacionais, científicas, ambientais e agrárias a proposta é incorporar, efetivamente, a capacidade produtiva de toda a população do Vale, na condição de potenciais promotores, indutores e beneficiários do desenvolvimento econômico, social e humano

Assim, a concepção e desenvolvimento do Programa foram realizados tendo o Vale como parceiro, discutindo seus rumos e suas necessidades. A população para a qual o programa se destina interfere efetivamente no processo, redefinido rumos e metas, reorientando ações, participando e criticando. Ou seja, a população do Vale do Jequitinhonha não é um sujeito passivo, é um sujeito que a cada momento ensina, em uma efetiva troca de saberes.

Atuar na região do Vale do Jequitinhonha exigiu das equipes do Programa uma postura de extremo respeito e valorização da diversidade étnica e cultural do Vale, dos conhecimentos, saberes e fazeres que as comunidades e suas populações detêm, produzem e disseminam.

Vários projetos do Programa Polo atuaram com foco maior na diversidade e no diálogo de saberes, tais como o que se dedicou ao registro de parte da memória cultural do Vale do Jequitinhonha, catalogando, transcrevendo e registrando narrativas orais contadas por pessoas da região, constituindo um rico acervo de contos e poemas orais, narrados por contadores de histórias de várias gerações em

português rural, que foram trabalhados com professores e estudantes da região e da universidade. Destacou-se também o trabalho com os artesãos ceramistas e de fibras, com efetiva troca de saberes com professores da universidade. Merecem registro ainda os projetos que atuaram com os jovens comunicadores da região, o programa Fórum das Mulheres, projetos que se dedicaram ao conhecimento e divulgação das manifestações das artes e da cultura regional, ao incentivo à preservação do patrimônio material e imaterial locais, ao tombamento e guarda de acervos, e outros.

Um dos projetos do Programa Polo é a Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha, realizada desde o ano 2000, que constitui oportunidade de negociação dos produtos da região e um importante espaço de divulgação da cultura e dos saberes do Vale. As comunidades universitária e dos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte têm oportunidade de conhecer os artesãos, seus trabalhos, sua arte, participando de atividades realizadas por eles como oficinas, discussões e rodas de conversas.

No âmbito da Feira, efetiva divulgação de saberes ancestrais ocorre em oficinas como a de cerâmica, que abordou, desde preparação da argila, a confecção das peças, até a construção do forno e a queima das peças produzidas pelos alunos. Da mesma forma, ocorrem significativos diálogos de saberes, como na oficina de tecelagem ministrada por tecelãs do município de Berilo e pela professora da Escola de Belas Artes, utilizando diferentes tipos de teares e de fios. As artesãs de Berilo trouxeram a técnica ancestral de tingimento das fibras com pigmentos naturais, retirados de plantas.

Nesse contexto favorável, elabora-se o programa Saberes Plurais, composto, inicialmente, por dois projetos articulados, Gestão cultural e associativismo e Cartografias culturais transmidiáticas, realizando ações direcionadas à preparação e ao fortalecimento das associações, contribuindo para a geração de empregos, capacitando trabalhadores, fomentando a economia da cultura e melhorando as condições de vida das famílias.

Outro conjunto de ações se dedicou à identificação, ao registro, à preservação e à difusão das memórias dos mestres de ofício da região do Vale do Jequitinhonha. Buscou promover o diálogo, o intercâmbio, a valorização, a difusão e circulação dos saberes advindos das práticas, conhecimentos e técnicas dos

mestres de ofício e outros saberes provenientes das culturas populares, notadamente daquelas identificadas com bens considerados patrimônio cultural brasileiro, como é o caso do artesanato tradicional do Vale do Jequitinhonha. O Programa buscou ainda compreender e registrar a repercussão dos saberes lastreados pelos mestres de ofício na formação de uma nova geração de jovens artistas.

No mesmo sentido foram feitos registros, por meio de metodologias Digital Storytelling, dos saberes intergeracionais compartilhados entre mestres de ofício e jovens aprendizes, objetivando preservar memórias sociais dos fazeres culturais desenvolvidos na interface cultura popular e trabalho. O Programa desenvolveu atividades, com efetiva participação dos estudantes, de produção do conhecimento na interação com as comunidades que resultaram no registro, sistematização, produção e disseminação de acervos em rede e mídias digitais colaborativas, dos saberes tradicionais e as tecnologias sociais produzidas no diálogo entre segmentos comunitários e parceiros acadêmicos, visando à promoção do encontro e diálogo de saberes. Os acervos transmidiáticos foram disponibilizados por meio de um E-Book, do canal UFMG Tube, da Rádio UFMG, do site do Programa Polo Jequitinhonha, da TV Universitária, bem como nas mídias comunitárias de municípios do Vale Jequitinhonha.

Foram realizadas oficinas de Digital Storytelling visando à formação de jovens de comunidades parceiras no Vale do Jequitinhonha, onde encontram-se os grandes mestres artesãos, para que eles se capacitassem a fim de fazer os registros dessas experiências. As oficinas se orientaram pelos saberes e memórias dos mestres de ofício nas seguintes expressões artesanais: fiandeiras/tecelagem, cerâmica, escultura em madeira, trançado e bordado.

Como resultado do registro das histórias de vida dos artesãos foi criada a coletânea de DVD e livretos “Saberes Plurais” – com o registro de 16 mestres de ofício – que tem sido distribuída para circulação em escolas, centros culturais, museus, bibliotecas comunitárias e públicas, TVs Educativas, Universitárias e Comunitárias, feiras culturais, universidades e movimentos sociais interessados no tema. No percurso de consolidação do Programa Saberes Plurais foi criado o Museu Virtual dos Saberes e Memórias dos Mestres de Ofício do Vale, que tem como objetivo difundir e ampliar o conhecimento e a valorização das narrativas, histórias

de vida e expressões culturais do saber local. Foi produzido um livro, com participação da equipe coordenadora e dos estudantes bolsistas do Programa, com o registro dos jovens artesãos do Vale do Jequitinhonha, herdeiros dos saberes ancestrais dos mestres.

Em 2014 foi implementado o Programa Mestre de Ofício Visitante, a exemplo dos programas de artista visitante, por meio do qual um mestre de ofício – tamborzeiro – permaneceu durante um período na UFMG com programação específica, desenvolvida em diversas unidades como a Escola de Belas Artes, a Escola de Ciência da Informação, o Centro Pedagógico e a Estação Ecológica. A programação incluiu uma oficina de construção de tambores, desde o corte e o plantio de árvores, por meio de ritual africano, o ensino da música e a apresentação dos alunos da oficina junto com o mestre em cortejo na UFMG.

No ano de 2015 a experiência se repetiu com a participação de uma mestra de ofício ceramista. O Programa Mestre de Ofícios Visitante possibilitou a convivência, a troca de conhecimentos, saberes e tecnologias entre mestres de ofício do Vale do Jequitinhonha e membros da comunidade acadêmica.

A partir de diálogos com a coordenação do Programa, a direção da Editora da UFMG reconheceu o trabalho desenvolvido no âmbito do Saberes Plurais como produção de conhecimento e decidiu publicar alguns volumes da coletânea. Trata-se, de fato, de uma conquista ou resultado significativo do Programa.

8.1 Reflexões adicionais e sugestões de futuras pesquisas

A extensão é uma manifestação da relação dialógica entre universidade e sociedade. Registros históricos mostram a participação da extensão nas grandes transformações sociais e sua capacidade de responder eficazmente a elas. É uma dimensão acadêmica de produção e validação do conhecimento produzido, instrumento de desenvolvimento econômico-político-social por meio da potencialização de políticas públicas, instrumento de preservação e difusão de saberes ancestrais, de troca e diálogo entre saberes acadêmico e popular. Por meio da extensão é possível, não apenas ouvir as demandas sociais, mas também ajudar a construir a demanda e encaminhá-la, seja na própria universidade ou nos órgãos

governamentais. Portanto, é necessário assegurar a centralidade da extensão na vida universitária para a própria realização do melhor da universidade.

É importante manter o que se conseguiu até hoje e investir na valorização da extensão como dimensão acadêmica tão importante quanto a pesquisa e o ensino, seja de graduação, seja na pós-graduação. É importante, também, investir na institucionalização da extensão tanto em nível local, nas universidades, quanto nos ministérios nacionais aos quais as universidades se vinculam, assegurando recursos financeiros, materiais e humanos para sua realização. Tanto a equipe da UFMG quanto a equipe da UNC afirmaram a importância do apoio institucional, seja por meio de recursos financeiros e operacionais, seja pelo apoio político.

Por meio da extensão, a universidade pode responder, de forma rápida, a demandas sociais urgentes, decorrentes de desastres ambientais e de saúde, por exemplo. A extensão é mais flexível, mais dinâmica, mais aberta aos movimentos sociais, aos parceiros. Sua dinâmica permite ouvir a fala e aceitar a atuação do parceiro. Na dimensão da graduação isso é mais difícil, considerando a frequente rigidez dos currículos. Os próprios termos de sua operacionalização demonstram e confirmam essa ideia: “disciplina”, “grade”, “carga”.

Analisando os conceitos de extensão, as diretrizes acadêmicas e políticas que orientam as universidades públicas no Brasil e na Argentina, entendo que a extensão universitária é a dimensão acadêmica que pode abrir caminho para a presença da diversidade e a interculturalidade na universidade. Por meio das ações de extensão – programas, projetos, cursos e eventos –, é possível conhecer e reconhecer a diversidade, realizar os diálogos entre saberes tradicionais e o acadêmico, além de promover a interculturalidade, sem hierarquização de culturas. É possível fazer uma extensão que se configure como resistência e atue na desconstrução e na descolonização do imaginário e na valorização dos saberes locais e regionais na América Latina.

Os dois programas de extensão analisados – Diversidad Cultural, na UNC e Saberes Plurais, na UFMG – que atuam na perspectiva da interculturalidade e do diálogo de saberes confirmam, em suas atividades, a abertura para entrada na universidade de grupos e povos tradicionais – considerados subalternos e sujeitos a processos de colonização –, levando suas práticas e saberes ancestrais para

dialogar com o conhecimento acadêmico, interpelando o entendimento de que esse é o único modo de produzir conhecimento.

No entanto, ainda há esforços a serem empreendidos rumo à concretização da universidade como espaço de reconhecimento e difusão de saberes multiculturais, como espaços para convivência de saberes acadêmico e popular. O espaço para os saberes tradicionais na universidade é um desafio permanente. A pesquisa mostrou que, em ambas as universidades, as equipes dos programas analisados consideram que as condições estão sendo criadas. Iniciam-se os processos de compreensão de que existe uma pluralidade de saberes. Saberes outros, diferentes dos que foram construídos baseados em uma racionalidade ocidental, mas, nem por isso menos válidos.

Como recomendações para estudos posteriores, considero importante a investigação sobre as possibilidades da extensão universitária na pós-graduação. A partir dos PNE de 2001 e de 2014, que definem metas relativas à extensão universitária apenas para o ensino de graduação e do Decreto Presidencial Nº 7.416, de 30/12/2010, que estabelece igualdade de valores de bolsas no ensino de graduação, para desenvolvimento de atividades de ensino e de extensão universitária, entendo ser necessário investigar quais são as possibilidades da extensão no ensino de pós-graduação, do ponto de vista de contribuição para a formação dos alunos, para atuação em processos que integrem a extensão, o ensino e a pesquisa com contribuições sociais nos vários campos.

Considero, também, como importante linha de investigação futura a realização de estudos sobre programas e outras ações consolidadas que atuam na perspectiva intercultural e de diálogo de saberes nas universidades que foram iniciadas por meio de projetos de extensão e, atualmente, estão incorporadas em processos do ensino de graduação e da pós-graduação, bem como em linhas de pesquisa, como é o caso da educação indígena e das ações afirmativas na UFMG.

É estratégico manter a realização dos fóruns e redes nacionais e regionais de extensão, a exemplo do Forproex/Brasil, a Rexuni e a *Comisión de Extensión do Consejo Interuniversitario Nacional* /Argentina, a ULEU e a AUGM, como espaços de discussão, atualização de conceitos e políticas, pactuação de princípios e diretrizes que norteiem as práticas de extensão nas universidades da América Latina. Percebo esses fóruns como espaços potenciais onde ocorrem influências recíprocas entre o

local e o regional e, ainda, sua força na institucionalização da extensão nas legislações.

Os seminários e fóruns locais se revestem de especial importância, pois a universidade é um espaço de formação de recursos humanos. A cada ano entram novos alunos, os professores e técnicos se aposentam, novos professores ingressam. É preciso atingir esses grupos novos. O processo de formação em extensão deve ser, portanto, permanente e sistemático.

Mas essa perenidade requer que se consolide, na universidade, a permanência da confluência de ações e pensamentos que resultaram na criação de uma ambiência favorável à perpetuação do diálogo de saberes e produção de conhecimento **com a** comunidade, em substituição a ações extensionistas voltadas **para a** comunidade. Aí reside, de fato, a essência das atividades de extensão enquanto troca de saberes. Como visto ao longo desta tese, na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) e na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), esse processo já foi iniciado e tem apresentado resultados promissores. É preciso, agora, consolidar as experiências e difundi-las para todo o continente.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. Un libro indispensable. *In*: TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008. p. 9 (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018 la época, los acontecimientos, el legado. **Historia Y Espacio, Colombia**, v. 7, n. 36, oct. 2011. ISSN 2357-6448. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/hye.v7i36.1784>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ALDERETE, Ana María (comp.). **El manifiesto liminar: legado y debates contemporáneos**. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2012. (Colección 400 años. Los libros).

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley nº 6403 de 1955. Educación: Universidades nacionales. **Boletín Oficial**, [s. l.], n. 6403, p. 1, 03 enero 1955. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=189377>. Acesso: 25 jul. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley nº 13031 de 1947. **Boletín Oficial**, [s. l.], n. 15905, 04 nov. 1947. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=48219>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley nº 14297 de 1953. Universidades nacionales: su regimen. **Boletín Oficial**, [s. l.], n.17567, p. 1,18 enero 1954. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=195298>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley nº 14557 de 1958. Educación: Universidades privadas. **Boletín Oficial**, [s. l.], n. 18773, p. 1, 24 oct. 1958. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=189306>. Acesso: 25 jul. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Ley nº 20.654 de 1974**. Universidades nacionales: reforma universitaria – plan quinquenal. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 14 mar. 1974. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=195302>. Acesso: 21 jun. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Ley nº 21.276 de 1976**. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 29 mar. 1976. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=232849>. Acesso em: 18 set. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Ley nº 22.207, de 1980**. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 11 abr. 1980. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=232852>. Acesso em: 18 set. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Ley nº 24.195 de 1993**. Ley Federal de Educacional. Buenos Aires: Presidência de la Nacional, 29 abr. 1993. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. **Ley nº 24.521, de 1995**. Ley de educación superior. Buenos Aires: Presidência de la Nacional, 20 jul. 1995. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/InfolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v.2, n. 1(3), jan./jul. 2005, p.68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso: 17 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 5799, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 9210, 4 jun. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em 14 nov. 2018. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de abril de 1931. Lei Francisco Campos. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 5808, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-norma-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.ºs 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018. Publicação original: Diário Oficial: seção1, Brasília, DF, nº 191 - A, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ed. Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: em: 20 nov. 2018.

BUCHBINDER, P. **Historia de las universidades argentinas.** 2. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2010, 256 p. (Coleção Historia Argentina).

BUCHBINDER, P. **¿Revolución en los claustros?** : la reforma universitaria de 1918. Buenos Aires: Sudamericana, 2008, 192 p. (Nudos de la historia Argentina).

CALVO, C. P. El primer Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en México en 1921. **Revista de La Universidad de México**, México, n. 14, dic. 1931. Disponível em: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/3908/5146. Acesso: 18 fev. 2018.

CANO MENONI, A. La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. **Revista + E**, Santa Fé, Argentina, v. 7, n. 7, p. 6-23, enero/dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7047>. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7047>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CARTA de Belém. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 35. ; CBEU – CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6. 2014, Belém. [Anais]. Belém: FORPROEX, 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/75-xxxv-encontro-nacional-do-forproex-carta-de-belem>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARTA de Florianópolis. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 42., 2017, Florianópolis. [Anais]. Florianópolis: Forproex, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/Documentos/CARTA_DE_FLORIANOPOLI_S.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

CARTA de Gramado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 37., 2015, Gramado. [**Anais**]. Gramado: FORPROEX, 2015. Disponível: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2015-XXXVII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_RS.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

CARTA de João Pessoa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 38., 2015, João Pessoa. [**Anais**]. João Pessoa: FORPROEX, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/88-xxxviii-encontro-nacional-do-forproex-carta-de-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARTA de Maceió. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 29., 2011, Maceió. [**Anais**]. Maceió: FORPROEX, 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/Documentos/2011-XXIX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARTA de Manaus. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 31., 2012, Manaus. [**Anais**]. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CARTA de Ouro Preto. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 40., 2016, Ouro Preto. [**Anais**]. Ouro Preto: FORPROEX, 2016. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_de_Ouro_Preto_-_XL_FORPROEX.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

CARTA de Porto Alegre. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 30., 2011, Porto Alegre. [**Anais**]. Porto Alegre: FORPROEX, 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2011-XXX-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CARTA de Porto Seguro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 41., 2017, Porto Seguro. [**Anais**]. Porto Seguro: Forproex, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Porto_Seguro-2017.pdf. Acesso em: 27 jul. 2018.

CARTA do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 33., 2013, Rio de Janeiro. [**Anais**]. Rio de Janeiro: FORPROEX, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/67-xxxiii-encontro-nacional-do-forproex-carta-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 18 mai. 2018.

CARTA de São Bernardo do Campo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 39, 2016, São Bernardo do Campo. [Anais]. São Bernardo do Campo: FORPROEX, 2016. Disponível em: <http://proex.ufpa.br/DIRETORIO/DIVERSOS/CartaSBC.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CARTA de las Universidades Latinoamericanas, Unión de las Universidades da América Latina y el Caribe, 1959. **La Revista Universidades de Latinoamérica**, [s. l.], v. 3, n. 14, p. 15-18, abr. 1952. Disponível em: <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/355>. Acesso: 25 abr. 2017.

CARTA de Vitória. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 44., 2018, Vitória. [Anais]. Vitória: Forproex, 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_VIT%C3%93RIA_FORPROEX_1.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

CARTA Manifesto de Natal. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX– FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 43.; CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 2018, Natal, RN. [Anais]. Natal, RN: Forproex, 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_manifesto_de_Natal_2018.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

CARVALHO, M. P. A expulsão dos jesuítas da América colonial Ibérica: um estudo comparado dos colégios de Córdoba e do Rio de Janeiro. **História Unisinos**, São Leopoldo, RS, v.19, n.1, p. 59-69, jan./abr. 2015. DOI: 10.4013/htu.2015.196.06. Disponível em: <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/355>. Acesso: 18 abr. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-87. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL R. (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: PALERMO, Z. (comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015. p. 69-83.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre, 2007. p. 9-23.

CASTRO, J. **Declaración de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria en conmemoración de los 100 años de la gesta y el manifiesto estudiantil de Córdoba**. Córdoba: União Latinoamericana de Extensión Universitaria, 2018. Disponível em: http://www.uleu.org/uleu_wp/2018/03/07/declaración-la-union-latinoamericana-extension-universitaria-conmemoracion-los-100-anos-la-gesta-manifiesto-estudiantil-cordoba/. Acesso: 18 out. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa- enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA, 2., 1972, Lisboa. **La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social de América Latina**. México: Union de Universidades de América Latina, 1972. Disponível em: <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/695>. Acesso: 17 maio 2018.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES), 2008, Cartagena das Índias, Colombia. **Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Acesso: 18 maio 2017.

CONFERENCIA REGIONAL DE LA UNESCO SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1., 1996, Havan, Cuba. **Educación superior siglo XXI: informe del director del CRESALC**. Caracas: CRESALC: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149330>. Acesso em 18 abr. 2018.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. **Las universidades públicas en el año del bicentenario**, 2010. Disponível em: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc_seu_universidades_bicentenario_cin.pdf. Acesso: 14 jan. 2017.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

COSCARELLI, M. R. (comp.). **La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2009. 285 p.

CUNHA, E. P.; GUIMARÃES, M. B. Sistema de monitoramento e avaliação. *In*: NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Avaliação da extensão universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE: PROEX/UFMG, 2013. p. 121-152. (Coleção Extensão Universitária, v. 8).

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 339 p.

DÍAZ, C.; HERRERA ALBRIEU, L. Extensión universitaria. *In*: PUGLIESE, J. C. **Políticas de Estado para la universidad Argentina**: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2003. p. 111 - 117. Disponível em: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU_politicas_de_estado.pdf. Acesso: 24 jul. 2018.

DULCE, O. S. Ensino e Extensão Universitária. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A extensão na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 1977. 68 p. (Documento; 3). p. 21-24.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24 - 32. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

EL PRIMER Congreso Internacional de Estudiante. *In*: PORTANTIERO, J. C. **Estudiantes y política en América Latina**: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938). México: Siglo Veintiuno, 1978. p.191. (Colección América Nuestra). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/334515936/Juan-Carlos-Portantiero-Estudiantes-y-Politica-en-America-Latina-El-Proceso-de-La-Reforma-Universitaria-1918-1938-OCRed>. Acesso: 23 ago. 2018.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. **Polis**, Santiago, v. 13, n. 38, p.347-368, agosto 2014. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200016&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 19 jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La pluralidad de conocimientos en el diálogo Intercultural. *IN*: VICENS, Jesús, CANADELL, Àngels. **La tecnología desde la perspectiva intercultural**. Girona, Documenta Universitaria, 2006, p.39-48 (Documenta Universitaria, Filosofia de La Terra, 1)

FÓRUM DA MULHER DO JEQUITINHONHA, 1., 2011, Jequitinhonha, MG. [Álbum]. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Edison José Corrêa (org.). Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-sistematizacao.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 21 maio 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, Belo Horizonte. **Plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte, 2017. 6 v.

LA GACETA universitaria 1918-1919: una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2008. 240 p.

GENTILLI, P. “Una vergüenza menos, una libertad más”: la reforma universitaria en clave de futuro. In: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (comp.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 300 p. (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

GEZMET, S. **Evolución histórica–crítica de la extensión universitaria proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos**. Córdoba: Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, 2011. Adaptación del trabajo final de especialización en Gestión de la Educación Superior “Análisis de la Evolución de la Extensión Universitaria”. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCION%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GILETTA, M. **El pensamiento universitario de José Ingenieros y la concepción reformista de universidad**. [Córdoba]: Universidad Nacional de Villa María. Becario CONICET, [20--?]. 17 p. Disponível em: <http://docplayer.es/70062658-El-pensamiento-universitario-de-jose-ingenieros-y-la-concepcion-reformista-de-universidad.html>. Acesso: 21 maio 2018.

GÓMEZ, D.; DABAT, G.; GONZÁLEZ, N. Experiencia del voluntariado en la UNQ: un instrumento innovador y necesario. *In*: Arias, G. (et al.) **Participación e innovación en la Educación Superior**: Para que el conocimiento nos sirva a todos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. p. 19 - 35.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: - SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

GURGEL ROCHA, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 13-29.

GURGEL ROCHA, R. M. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez UFCE, 1986. 182 p.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

HENRIQUES, M. S.; PIMENTA, L. N. (org.). **Comunicação, juventudes e cidadania no Vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte: Associação Imagem Comunitária, 2019. E-book. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/biblioteca/encontros-comunicacao-juventude-e-cidadania-no-vale-jequitinhonha/>. Acesso: 17 mar. 2019.

HERAS BONETTO, J. **El grito de Córdoba**: la reforma universitaria de 1918 y su vigencia em la Universidad del siglo XXI. 1. ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009. 97 p.

HERRERA ALBRIEU, M. L. N. Una mirada sobre La extensión universitaria en Argentina. *In*: CÁTEDRA MANUEL ANCIZAR; EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEBATES PARA EL DESAFÍO, 2012. [Bogotá]. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

INGENIEROS, J. **Antología**: su pensamiento en sus mejores páginas. Buenos Aires: Editorial Losada, 2003. 452 p. (Biblioteca de Obras Maestras Del Pensamiento).

INGENIEROS, J. **La universidad del Porvenir**. Buenos Aires: Ateneo, 1920. 102 p.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

LANDER, E. Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *In*: PALERMO, Z. (comp.) **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015. p. 41-67.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: POUPART, J. A. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, 2014. p. 410-435.

LAUAR, E.C.D. A Extensão na Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A extensão na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 1977. p.43- 47. (Documento; 3).

LEHER, R. Reforma universitária de Córdoba, noventa anos: um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. *In*: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (comp.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**.1. Ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 300 p. (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFIESTO de la F.U. de Córdoba: La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, **La Gaceta Universitaria 1918-1919**, Córdoba, 21 de junho de 1918. Buenos Aires, v. 1, n. 20, 2008. Disponível em: <http://www.reforma.del18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em: 23 maio 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARIATEGUI, J. C. **7 ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2004. 257 p.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, v.12, n.2, p.127-154, jul/dez. 2009.

MARSISKE, R. (coord.). Clases medias, universidades y movimientos estudiantiles en América Latina. *In*: Marsiske, R. **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina**. México: Plaza y Valdés Editores, 1999. 255 p. (Colección Historia de la Educación, v.1).

MARSISKE, R. (coord.). **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina**. México: Plaza y Valdés Editores, 1999. 255 p. (Colección Historia de la Educación, v.1).

MATO, Daniel. Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales, realizadas con apoio del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, en 2008. **Apuntes**. Revista de Ciencias Sociales, Lima, PE. v. 40, n.72, p. 33–56, 2013.

MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010. 250 p.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

MIGNONE, E. F. **Política y universidad: el estado legislador**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998. 114 p. (IDEAS - Instituto de Estudios y Acción Social).

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Papagaio, 2009. 353 p.

MORAIS, Eduardo Afonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1971.

NOGUEIRA, M. D. P. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. *In*: NOGUEIRA, M. D. P. (org.) **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE: PROEX/UFMG, 2013. p. 28-50. (Coleção Extensão Universitária, v. 8).

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001, p. 57-62.

NOGUEIRA, M. D. P. O fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas: um ator social em construção. **Interfaces, Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 35 - 47, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/7/8>. Acesso: 14 jun. 2017.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ORTIZ, T.; SCOTTI, L. **Las reformas antes de la reforma: primeros movimientos estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires**. [S. l.: s.n.], [19--?]. 37p. Disponível em: <http://www.uba.ar/reforma/download/reformas.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PALERMO, Z. (comp.) **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015. 160 p.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceitos e propostas. **Interfaces, Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>. Acesso: em 20 mar. 2017.

PAULA, J. A. A UFMG no Vale do Jequitinhonha. *In: Nogueira, M. D. P. et al. Lixo e cidadania uma experiência inovadora no Médio Vale do Jequitinhonha/Minas Gerais*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2007. p. 6-11.

PAULA, J. A. Depoimento. *In: NOGUEIRA, M. D. P. (org.). Polo Jequitinhonha-10 [1996-2006]: a consolidação de uma experiência de desenvolvimento regional*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2008. 68p.

PAULA, J. A. Desenvolvimento: tentativa de conceptualização. *In: SOUZA, J. V. A.; NOGUEIRA, M. D. P. (org.). Vale do Jequitinhonha: desenvolvimento e sustentabilidade*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011. p. 32-50.

PEÑALVER, L. M. Prólogo: el Dr Tünnermann y su estudio sobre la reforma de Córdoba. *In: TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008. p. 7 - 32. (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.8, n. 2, p 181-199, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/archive>. Acesso em: 18 jun. 2017.

PERALTA, M. I.; FERNÁNDEZ, N.; BOMPADRE, J. (comp.). **La Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS): talleres de traducción intercultural en la UNC**. [S.l.: s.n., 20--] Disponível em: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/DESARROLLO-LIBRO-converted.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In: POUPART, J. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 43-94.

POLÍTICA de Extensión de la SEU: gestión 2007-2010. Secretária de Extensión, UNC: Maria Inês Peralta. Disponível em: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/1unc_seu_politica_de_extension_2007_2010.pdf. Acesso: 3 jun. 2017.

POLO Jequitinhonha – UFMG. Belo Horizonte, c2018. [Site]. SIEX 500031 Programa Polo 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/>. Acesso: 24 fev. 2019.

PONCE, A. Hacia la democracia proletaria. *In: PORTANTIERO, J. C. Estudiantes y política em América Latina: el processo de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo Veintiuno, 1978. 461 p. (Colección América Nuestra).

PORTANTIERO, J. C. **Estudiantes y política en América Latina**: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938). México: Siglo Veintiuno, 1978. 461 p. (Colección América Nuestra).

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J. A. **Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis, 2014. p. 215-253.

PUGLIESE, Juan Carlos. **Políticas de Estado para la universidad Argentina balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

REQUENA, P. **Derivas de un dirigente reformista**: Deodoro Roca (1915 -1936). Córdoba: Editorial de la UNC, 2018. 164 p.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 313 p. (Coleção Estudos Latinoamericanos, v. 2).

ROCA, D. Discurso de Clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, Córdoba, jul. de 1918. *In*: ROCA, D. **Obra reunida I**: cuestiones universitarias. 1. ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. p. 27-33.

ROCA, D. **Obra reunida I**: cuestiones universitarias. 1. ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. 214 p.

ROCA, D. **Obra reunida IV**: escritos políticos. 1. ed. Edición a cargo de Diego Tatián e Guillermo Vasquez. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012. 556 p.

RODRIGUES, R. N. Apresentação. *In*: NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Vale do Jequitinhonha**: ocupação e trabalho. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2013. 144 p.

SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (comp.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 300 p. (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

SALAZAR BONDY, A. Dominación y extensión universitaria. *In*: SEMINÁRIO DE LA FEDERACIÓN DE UNIVERSIDADES PRIVADAS DE AMÉRICA CENTRAL (FUPAC), 3., [El Salvador]. **Pedagogía de la nueva universidad**. [El Salvador]: Universidad José Simeón Cañas, 1972. Ensaio.

SALAZAR BONDY, A. "Reflexiones sobre la reforma universitaria". **Actual, Revista de la Universidad de los Andes**, Mérida, v. i, n. 2, p. 39-46, 1968.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. S. **La legislación sobre educación superior en Argentina**: entre rupturas, continuidades y transformaciones. IESALC/UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/PF0000149469>. Acesso: 14 maio 2017.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 11).

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n.1, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso: 22 maio 2017.

SEGRERA, F. L. Abrir, “impensar” e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe. É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região? *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 95-106. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

SILVA, J. F. Geopolítica da educação: tensões entre o global e o local na perspectiva dos Estudos pós-coloniais latino-americanos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. p. 1-16.

SISTEMA NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA EM ARGENTINA. Consejo Interuniversitário Nacional – CIN-ARGENTINA. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001, p.85-90.

SISTEMA NACIONAL DE PROMOCION DE LA EXTENSION UNIVERSITARIA EM ARGENTINA. Consejo Interuniversitário Nacional – CIN. **Rexuni, plan estrategico 2012-2015**: Anexo Ac. PI. Nº 811/12, Santa Fe, mar. 2012. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf>. Acesso: 22 maio 2017.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, J.M. Reflexão sobre a Extensão a nível do Ensino e da Pesquisa. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A extensão na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 1977. p. 39- 42. (Documento, 3).

SOUZA, J. V. A.; NOGUEIRA, M. D. P. (org.) **Vale do Jequitinhonha**: desenvolvimento e sustentabilidade. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011.249 p.

TABORDA, S. A. Reflexiones sobre el ideal político de América. *In*: PORTANTIERO, J. C. **Estudiantes y política em América Latina**: el processo de la reforma universitária (1918-1938). México: Siglo Veintiuno, 1978. 461 p. (Colección América Nuestra).

TATIÁN, D. **La incomodidad de la herencia**: breviario ideológico de la reforma universitaria. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2018. 68 p. Disponível em: <http://ahoraeducacion.com/wp-content/uploads/2018/05/Libro-La-incomodidad-de-la-herencia.pdf>. Acesso: 22 ago. 2018.

TAVARES, M. G. M. **Extensão universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. El nuevo concepto de la extensión universitaria. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 31-55.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI**. México: Unión de universidades de América Latina, 2003. 287 p. (Colección UDUAL)

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008. 128 p. (Colección Grupos de Trabajo de CLACSO).

UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES/UNE. Declaração da Bahia, Salvador, maio, 1961. *In*: FÁVERO, M. L. A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. Anexo 1. Publicado no suplemento especial do Jornal Critério, órgão oficial do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco.

UNIÃO NACIONAL DE ESTUDANTES/UNE. Carta do Paraná, Curitiba, março, 1962. *In*: FÁVERO, M. L. A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. Anexo 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A extensão na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 1977. 68 p. (Documento, 3).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **A extensão na UFMG**: aspectos políticos, operacionais e normativos. Belo Horizonte, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Álbum do I Fórum da Mulher do Jequitinhonha**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2012. 96 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Álbum do V Fórum da Mulher do Jequitinhonha**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2016. 136 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Planejamento das ações da Pró-Reitoria de Extensão: Gestão 2002/2006.** Belo Horizonte, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Plano de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG: 2010-2014.** Belo Horizonte, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha: fase I.** Relatório final (consolidado). Belo Horizonte, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de gestão: 2002-2006: uma retrospectiva, um depoimento.** Belo Horizonte, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório de Gestão: 2010-2014.** Belo Horizonte, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Regimento geral da Universidade Federal de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2010.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. **Orígenes.** Córdoba, [2018]. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes>. Acesso: 20 mar. 2018.

VERA DE FLACHS, María Cristina. “**Un precedente de la reforma del ‘18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo, 1908**”. [S. l.], [200-]. Disponível em: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/252/vera%20R.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 nov. 2016.

ZEA, L. **El nuevo mundo en los retos del nuevo milenio.** Edición a cargo de Liliana Jiménez Ramírez, Sept. 2003. La edición digital fue autorizada por el autor para el Proyecto Ensayo Hispánico y fue preparada por José Luis Gómez-Martínez. Disponível: <https://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/zea/milenio/>. Acesso: 13 jun. 2017.

ZILLER, Joana *et al.* A extensão como forma de conectar saberes. *In*: MAYORGA, Cláudia (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade.** Belo horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 234-246.

APÊNDICE A

Quadro A1: Projetos submetidos e aprovados nos Editais Proext por Linha temática (2009-2015)

Ano de publicação	Linha temática	Nº projetos submetidos	Nº projetos aprovados	Total projetos aprovados
2009	Educação, Desenvolvimento Social e Saúde	No resultado divulgado não consta essa informação	262	414
	Gestão Cultural, Economia da Cultura e Desenvolvimento das Linguagens Artísticas		62	
	Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro		23	
	Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários		67	
2010	Educação	No resultado divulgado não consta essa informação	137	550
	Cultura e Arte		54	
	Promoção da Saúde		119	
	Desenvolvimento Urbano		33	
	Desenvolvimento Agrário		33	
	Pesca artesanal e aquicultura familiar		46	
	Redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão produtiva		17	
	Geração de Trabalho e Renda por meio da Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários		60	
	Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro		41	
Garantia dos Direitos das Mulheres em situação de violência	10			
2011	Educação	243	98	710
	Cultura e Arte	120	51	
	Promoção da Saúde	196	83	
	Tecnologias para o Desenvolvimento Social	148	60	
	Desenvolvimento Urbano	117	59	
	Desenvolvimento Rural	106	47	
	Pesca artesanal e aquicultura familiar	60	25	
	Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	58	31	
	Geração de Trabalho e Renda por meio do apoio e fortalecimento de Empreendimentos Econômicos Solidários	121	58	
	Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro	153	74	
	Direitos Humanos	110	51	
	Promoção da Igualdade Racial	57	23	
	Mulheres e relação de gênero	98	50	
2012	Educação	330	116	781
	Cultura e arte	205	72	
	Pesca e aquicultura	88	30	
	Saúde	300	116	
	Desenvolvimento urbano	117	39	
	Desenvolvimento rural	199	66	

Continua

Continuação

	Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	121	40	
	Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos econômicos solidários	152	56	
	Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro	135	44	
	Direitos Humanos	144	46	
	Promoção da Igualdade Racial	81	28	
	Mulheres e relações de gênero	76	24	
	Esporte e Lazer	94	36	
	Comunicação	110	37	
	Inclusão produtiva e desenvolvimento regional: Rotas de Integração Nacional	34	14	
	Justiça e direitos do indivíduo	38	17	
2013	Educação	253	91	826
	Cultura e arte	166	60	
	Pesca e aquicultura	77	23	
	Promoção da saúde	269	103	
	Desenvolvimento urbano	84	35	
	Desenvolvimento rural	166	61	
	Ciência, tecnologia e inovação para a inclusão social	197	68	
	Comunicação	106	38	
	Esporte e lazer	112	40	
	Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos econômicos solidários	120	35	
	Inclusão produtiva e desenvolvimento regional: Rotas de Integração Nacional	36	13	
	Meio Ambiente e Recursos Naturais	140	54	
	Preservação do patrimônio cultural Brasileiro	107	37	
	Justiça e direito do indivíduo privado de liberdade	20	5	
	Direitos humanos	111	36	
	Juventude	47	18	
	Promoção da igualdade racial	56	16	
	Mulheres e relações de gênero	73	26	
	Articulação e Participação social	90	30	
	Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	79	37	
2014	Educação	336	66	656
	Cultura e arte	272	50	
	Pesca e aquicultura	77	19	
	Promoção da saúde	349	62	
	Desenvolvimento urbano	99	27	
	Desenvolvimento rural	176	34	
	Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	106	26	
	Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos	174	33	
	Preservação do patrimônio cultural Brasileiro	170	41	
	Direitos humanos	184	39	
	Promoção da Igualdade Racial	71	17	
				Continua
				Conclusão
	Mulheres e relações de gênero	95	21	

	Esporte e Lazer	127	29	
	Comunicação	121	26	
	Desenvolvimento regional: inclusão produtiva, defesa civil e acesso à água	78	19	
	Justiça e direito do indivíduo privado de liberdade	35	14	
	Ciência, tecnologia e inovação para a inclusão social	289	52	
	Meio ambiente e recursos naturais	246	45	
	Relação entre Estado e Sociedade, Promoção da Participação Social e Políticas para a Juventude	166	36	
2015	Educação	329	35	328
	Cultura e arte	289	27	
	Pesca e aquicultura	91	8	
	Promoção da saúde	343	32	
	Desenvolvimento urbano	108	11	
	Desenvolvimento rural	167	15	
	Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	104	10	
	Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos	182	18	
	Preservação do patrimônio cultural Brasileiro	144	21	
	Direitos humanos	165	14	
	Promoção da igualdade racial	90	12	
	Mulheres e relações de gênero	94	10	
	Esporte e lazer	158	15	
	Comunicação	113	13	
	Desenvolvimento regional: inclusão produtiva, defesa civil e acesso à água	78	8	
	Justiça e direito do indivíduo privado de liberdade	53	7	
	Ciência, tecnologia e inovação para a inclusão social	311	26	
	Meio Ambiente e Recursos Naturais	255	27	
	Relação entre Estado e Sociedade, Promoção da Participação Social e Políticas para a Juventude	136	13	
	Modernização da Gestão Pública	33	6	
Total		12534	4265	

Fonte dos dados básicos: Resultados dos Editais Proext/MEC.

Quadro A2: Programas e projetos submetidos e aprovados nos Editais Proext que abordam a diversidade (2013 - 2015)

Linha temática	Subtemas	Ano de publicação do Edital					
		2013		2014		2015	
		Nº propostas submetidas	Nº propostas aprovados com recursos	Nº propostas submetidas	Nº propostas aprovados com recursos	Nº propostas submetidas	Nº propostas aprovados com recursos
Educação	Educação Escolar Indígena	7	2	8	1	9	0
	Educação Escolar Quilombola	NA	NA	2	0	3	0
	Educação para Relações Étnico-raciais	5	0	11	2	13	1
	Juventude	10	3	12	0	15	1
	Educação do Campo	11	8	22	5	17	1
	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	28	10	34	7	37	8
Cultura e arte	Cultura, Arte e Educação	94	33	189	41	197	23
	Cultura e Políticas públicas	NA	NA	11	0	6	0
	Cultura e Comunicação	22	11	32	6	47	3
Promoção da Saúde	Saúde Indígena	2	2	2	0	1	0
Desenvolvimento Rural	Manejo Ecológico e Conservação dos Solos e da Água	NA	NA	12	3	23	3
	Gênero e Juventude na agricultura familiar	NA	NA	24*	2*	15	0
Redução das Desigualdades Sociais	Segurança Alimentar e Nutricional	13	6	16	7	25	3
Geração de Trabalho e Renda por meio do apoio e fortalecimento de Empreendimentos Econômico Solidários	Fortalecimento de redes e cadeias de produção e comercialização solidárias	19	5	31	8	35	4
Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro	Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural	57	18	88	20	63	8
Direitos Humanos	Educação e Cultura em Direitos Humanos	46	17	49	7	45	1
Promoção da Igualdade Racial	Educação	26	3	32	4	43	8

Continua

							Conclusão
	Direitos Humanos e Segurança Pública	1	0	1	0	2	0
	Saúde	6	2	14	5	22	3
	Desenvolvimento Socioeconômico	4	3	7	4	9	0
	Política Cultural na perspectiva da Promoção da Igualdade Racial	17	6	17	4	14	0
Mulheres e relações de gênero	Saúde das Mulheres	NA	NA	15	5	13	4
	Mulheres e Diversidade	NA	NA	16	1	4	0
Justiça: Cidadania, Inclusão e Direitos	Sistema Prisional e Direitos Humanos	5	1	7	3	9	1
	Apoio à gestão de redes, serviços e políticas de assistência e acolhimento a pessoas migrantes (imigrantes, brasileiros no exterior, refugiados, apátridas e retornados)	NA	NA	NA	NA	7	2
	Promoção do respeito à diversidade e repúdio à xenofobia	NA	NA	NA	NA	2	0
	Migrações e igualdade racial	NA	NA	NA	NA	0	0
Ciência, Tecnologia e Inovação	Tecnologias Sociais	20	9	29	8	30	1
Meio Ambiente e Recursos Naturais	Florestas	14	5	29	4	31	5
	Agroecologia e Agroextrativismo	7	1	16	2	11	3
	Conservação e uso da biodiversidade.	47	19	52	13	53	8
Relação entre Estado e Sociedade, Promoção da Participação Social e políticas para a juventude	Promoção da participação social no âmbito da educação e da cultura	NA	NA	40	6	31	0
	Consulta prévia a Povos Indígenas, Quilombolas e Povos e Comunidades tradicionais.	NA	NA	2	0	0	0
Total		461	164	820	168	832	91

NA – Subtema não encontrado no edital.

* Considerou-se o subtema no edital 2015 que consta Juventude e Agricultura Familiar.

Fonte dos dados básicos: Resultados divulgados dos editais do Proext.

Quadro A3: Programas e projetos aprovados pela UFMG no Proext que abordam a diversidade (2013-2015)

Linha	Subtema relacionado a diversidade em que a UFMG concorreu no Proext	Ano de publicação do edital		
		2013 a 2015		
		Classificado e contemplado com recursos	Classificado, mas não contemplado com recurso	Desclassificado
Articulação e Participação Social	Educação Popular	0	0	1
Ciência, tecnologia e inovação para a inclusão social	Popularização da Ciência e Tecnologia	4	4	1
	Tecnologias Sociais	1	2	0
Comunicação	Apropriação Comunitária das Tecnologias da Informação e Comunicação	1	1	0
	Apropriação Crítica das Tecnologias e Inovação	1	0	0
	Comunicação Comunitária e Internet	1	0	0
	Inclusão digital Cidadã e Sociedade	0	0	1
	Inclusão Digital e Promoção de Direitos Sociais	0	0	1
Cultura e arte	Cultura, Arte e Educação	3	3	0
	Educação popular e Cultura	0	0	1
	Cultura e Comunicação	0	1	0
	Cultura e Contemporaneidade	1	0	0
Desenvolvimento rural	Manejo Ecológico e Conservação dos Solos e da Água	0	1	0
	Gênero e Juventude na agricultura familiar	0	1	0
	Tecnologias apropriadas para a agricultura familiar	0	1	1
	Agricultura Familiar e Juventude	0	0	1
	Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção	0	0	3
Direitos humanos	Educação e Cultura em Direitos Humanos	3	2	0
	Promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais LGBT	2	2	0
	Marco Legal Brasileiro e Internacional na área da pessoa com deficiência	1	0	0
	Direitos Humanos da Pessoa Idosa	0	1	0
	Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	1	0	0
Educação	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	0	1	0
	Educação do Campo	0	1	0
	Educação em Direitos Humanos	2	1	0
	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	0	1	1

Continua

Conclusão

Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos solidários	Fortalecimento de redes e cadeias de produção e comercialização solidárias	0	1	0
	Apoio a organização associativa e cooperativa da agricultura familiar	0	3	0
	Apoio ao processo de incubação e assessoramento técnico para a economia solidária	0	2	0
	Apoio às Políticas Públicas de Economia Solidária e articulação com políticas públicas para o fortalecimento da economia solidária	1	0	0
Juventude	Juventude Rural	1	0	0
Meio Ambiente e Recursos Naturais	Agroecologia e Agroextrativismo	2	1	0
	Juventude e meio ambiente	1	2	0
	Conservação e uso da biodiversidade	1	0	0
	Florestas	0	2	0
Mulheres e relações de gênero	Saúde das mulheres	1	1	0
	Educação, mulheres e relações de gênero	0	1	0
	Direito das mulheres e relações de gênero	2	1	0
Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro	Preservação e Salvaguarda do Patrimônio Cultural	2	2	0
	Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural	3	3	0
Promoção da igualdade racial	Política Cultural na Perspectiva da Promoção da Igualdade Racial	0	2	0
	Direitos Humanos e Segurança Pública	0	1	0
	Educação	0	1	0
	Política Cultural Etnicorracial	0	1	0
	Desenvolvimento socioeconômico	1	0	0
Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN)	4	4	0
	Inclusão Produtiva	1	1	0
Relação entre Estado e Sociedade, Promoção da Participação Social e políticas para a juventude	Promoção da participação social no âmbito da educação e da cultura	1	0	1
	Fortalecimento do controle social de políticas públicas e da atuação dos movimentos sociais	0	1	0
Total		42	53	12

Fonte dos dados básicos: Resultados divulgados dos editais do Proext.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina

Pesquisadora Responsável: Maria das Dores Pimentel Nogueira

Nome do participante: -----

R.G.: -----

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina”, orientada pelos professores Leôncio José Gomes Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Jose Maria Bompadre da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e conduzida pela pesquisadora Maria das Dores Pimentel Nogueira.

Leia cuidadosamente o que se segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo central investigar a participação da extensão universitária em processos de descolonização do pensamento latino-americano, a partir da análise de duas experiências de extensão de universidades públicas, do Brasil – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – e da Argentina – Universidad Nacional de Córdoba (UNC). O período de análise corresponde de 1908 a 2018, considerando a Reforma de Córdoba de 1918, abrangendo a construção conceitual e política da extensão na América Latina.

2. Para esta pesquisa, são adotados os seguintes procedimentos: pesquisa e análise documental e entrevistas semiestruturadas e em profundidade, com atores-chaves que atuaram na construção da extensão universitária e/ou na reflexão crítica sobre o seu papel, identificados na UNC e na UFMG. As entrevistas serão gravadas, a partir da assinatura desta autorização, transcritas e analisadas somente pela pesquisadora e os orientadores da pesquisa.
3. A minha participação nesta pesquisa, consistirá em conceder uma entrevista sobre minha atuação e experiência na construção de ações de extensão universitária. A entrevista será realizada pela pesquisadora em data e local a serem combinados, de acordo com minha conveniência, sendo sua duração definida em função de minha disponibilidade. Somente estaremos presentes no local da entrevista eu e a pesquisadora. Estou de acordo com a gravação da entrevista em áudio, e sua posterior transcrição para utilização na pesquisa e publicações. Minha colaboração não se fará de forma anônima, isto é, minhas respostas não serão tratadas de forma anônima e confidencial. Autorizo que, nas transcrições do conteúdo da entrevista e na divulgação dos resultados da pesquisa, conste meu nome.
4. Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília/DF e suas complementares). Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de provocar certo desconforto pela disponibilidade de tempo que demanda a entrevista. Como se trata de entrevista em profundidade, estou ciente da liberdade de discorrer livremente sobre a minha experiência no tema. Fui ainda informado (a) de que a entrevista não representa riscos à minha integridade, podendo ter acesso às transcrições da entrevista para sua aprovação antes da utilização na pesquisa. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos.
5. Ao participar desse trabalho, estarei contribuindo com o avanço de estudos sobre os processos de colonização e descolonização do poder e do saber na América Latina, em especial Brasil e Argentina. Ajudarei a produzir

- conhecimentos que contribuirão para o aprimoramento e formação de alunos e professores atuantes na extensão em universidades públicas na região.
6. A minha participação, neste projeto, deverá ter a duração máxima de quatro horas, tempo necessário para a realização da entrevista em profundidade, podendo se estender, em função de meu interesse e/ou disponibilidade para conceder a entrevista.
 7. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
 8. Fui informado (a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela minha participação na pesquisa.
 9. Autorizo a citação do meu nome na pesquisa, bem como em publicações, dela, decorrentes, desde que mantida a fidelidade às informações prestadas. Estou ciente de que, se eu desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.
 10. Fui informado (a) de que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maria das Dores Pimentel Nogueira, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 3409-4067, e-mail: nogueirareitoria@gmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

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

Assinatura do participante

Maria das Dores Pimentel Nogueira

Nome e assinatura da responsável por obter o consentimento

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C

Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

Entrevista com o Reitor/a da Universidad Nacional de Córdoba

- 1- Em qual período o(a) senhor(a) foi reitor(a) da UNC?
- 2- Como era o relacionamento político do Ministerio de Educación com as universidades públicas? Que tipo de autonomia tem as instituições de ensino superior públicas na Argentina?
- 3- O financiamento se dava em aportes suficientes para a manutenção da UNC?
- 4- Que tipo de participação os segmentos docentes, alunos e funcionários tem na gestão da UNC?
- 5- O que é o Consejo Interuniversitario Nacional? Como e por que foi criado?
- 6- Qual é a relação entre a Rexuni e a Comisión de Extensión de las Universidades Nacionales do Consejo Interuniversitario Nacional?
- 7- A universidade tem proposta política de extensão universitária? Quando e como foi elaborada? Quem participou da elaboração?
- 8- Que diretrizes e princípios orientam a extensão na UNC?
- 9- Existe financiamento de ações de extensão? Em nível nacional e na própria universidade? Quais? Que tipo de dificuldades o(a) senhor(a) enfrentou nos conselhos superiores para aprovação dos recursos orçamentários destinados à extensão?
- 10- Existe participação das equipes da UNC nos encontros regionais latino-americanos de extensão? De que forma essas construções conceituais e políticas encontram-se presentes na UNC?
- 11- Na organização regimental da UNC bem como em suas orientações acadêmicas e políticas existem referências que reportam às propostas do Movimento de Córdoba, de 1918? Quais?
- 12- O (a) senhor(a) percebe a existência de espaços dentro da universidade que propiciam a relação do saber acadêmico e dos saberes locais e/ou regionais?
- 13- O (a) senhor(a) percebe nos documentos sobre a extensão na América Latina traços de colonialismo ou anticolonialismo? Quais? E nos documentos nacionais que orientam as universidades argentinas? E nos documentos políticos e normativos da UNC?
- 14- Há algum aspecto dos temas tratados que gostaria de comentar ou outras questões que podem enriquecer a pesquisa?

Entrevista com Secretarios de Extensión – UNC

- 1- Quanto tempo você foi/ é Secretario de Extensión da UNC?
- 2- Como é a estrutura organizacional da Secretaria de Extensión? Com qual equipe de trabalho ela conta?
- 3- A universidade tem proposta política de extensão? Quando e como foi elaborada? Quem participou da elaboração?
- 4- Quais são as diretrizes da extensão na UNC?
- 5- Que tipo de participação os segmentos docentes, alunos e funcionários tem na gestão da extensão?
- 6- Existe financiamento de ações de extensão? Em nível nacional e na própria universidade? Quais? Como é o processo de seleção das propostas para obtenção de financiamento?
- 7- Como foi criada a Rexuni? Como é a sua atuação?
- 8- Qual é a diferença entre a Rexuni e a Comisión de Extensión de las Universidades Nacionales do Consejo Interuniversitario Nacional?
- 9- Quais documentos orientam a extensão realizada nas universidades nacionais argentinas?
- 10- Como são executadas as orientações em nível local?
- 11- Como se dá o alinhamento entre as diretrizes de extensão na Argentina com as propostas nos encontros regionais latinoamericanos?
- 12- Nas orientações sobre extensão universitária na UNC existem algumas referências que reportam às propostas do Movimento de Córdoba, de 1918? Quais?
- 13- Isto pode ser observado no desenvolvimento de projetos ou outras ações de extensão? De que forma?
- 14- Como se dá a relação entre projetos ou outras ações de extensão na UNC e os saberes locais e/ou regionais?
- 15- Você percebe nos documentos sobre a extensão na América Latina traços de colonialismo ou anticolonialismo? Quais? E nos documentos nacionais que orientam as universidades argentinas? E nos documentos políticos e normativos da UNC?

Roteiro de entrevistas com técnicos da Secretaria de Extensión-UNC

- 1- Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Extensión da UNC?
- 2- Como é a estrutura organizacional da Secretaria de Extensión? Com qual equipe de trabalho ela conta?
- 3- Quais são as normas de funcionamento da Secretaria de Extensión da UNC?
- 4- Você tem conhecimento sobre propostas de política de extensão da UNC? Quais? Quando e como foram elaboradas? Quem participou da elaboração?
- 5- Quais são as diretrizes da extensão na universidade?
- 6- Que tipo de participação os segmentos docentes, alunos e funcionários tem na gestão da extensão?
- 7- Existem financiamentos de ações de extensão? Em nível nacional ou em nível da própria universidade? Quais? Como é o processo de seleção das propostas para obtenção de financiamento?
- 8- Quais documentos orientam a extensão realizada nas universidades nacionais argentinas?
- 9- Como são executadas as orientações em nível local? Nas orientações sobre extensão universitária na UNC existem referências que reportam às propostas do Movimento de Córdoba, de 1918? Quais?
- 10- Isto pode ser observado no desenvolvimento de projetos ou outras ações de extensão? De que forma?
- 11- Como se dá a relação entre projetos ou outras ações de extensão na UNC e os saberes locais e/ou regionais?
- 12- Você conhece algum documento sobre a extensão na América Latina? Quais? Você percebe traços de colonialismo ou anticolonialismo nos mesmos? Quais?
- 13- E nos documentos nacionais que orientam as universidades argentinas? E nos documentos políticos e normativos da UNC?