

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RONALDO CÉSAR DARÓS

**DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TENSÕES
E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE EMERGENTE**

PATO BRANCO

2026

RONALDO CÉSAR DARÓS

**DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TENSÕES
E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE EMERGENTE**

**DECOLONIZATION OF KNOWLEDGE AND UNIVERSITY EXTENSION:
TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN THE CONTEXT OF AN EMERGING
UNIVERSITY**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giovanna Pezarico

PATO BRANCO

2026



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



RONALDO CESAR DAROS

**DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DE
UMA UNIVERSIDADE EMERGENTE**

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 12 de Junho de 2026

Dra. Giovanna Pizarico, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria De Lourdes Bernartt, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Elly Herz Genro, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Dra. Natalia Rese, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Dr. Wilson Itamar Godoy, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 12/06/2026.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que seguem não obedecem a qualquer hierarquia de importância. Cada pessoa, grupo e instituição aqui mencionados (e também aqueles que, pela limitação da memória ou do espaço, acabarem não sendo nomeados) compõem a trama de relações que influenciaram na identidade deste trabalho. É certo que alguém ficará esquecido nas linhas que seguem, mas ninguém foi esquecido no percurso, pois faz parte dele também.

À minha orientadora, Professora Giovanna, minha gratidão pela paciência, pela escuta atenta e pela confiança nas escolhas teórico-metodológicas que orientaram este estudo. Sua postura rigorosa e acolhedora ajudou a sustentar o exercício de olhar a universidade com o distanciamento crítico necessário, sem perder de vista o compromisso político e ético com os sujeitos e os territórios envolvidos. A construção desta tese, sob a perspectiva decolonial, só foi possível porque encontrei, na orientação, um espaço de diálogo que acolheu as tensões, dúvidas e teorizações (divagações, às vezes).

Agradeço às professoras e ao professor da banca, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições generosas e pelas provocações que aprofundaram o alcance do trabalho. As críticas e sugestões apresentadas reforçam o caráter aberto e inconcluso desta tese, que se pretende mais um passo em um debate em permanente construção sobre universidades emergentes, extensão universitária e descolonização dos saberes.

Aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, meu agradecimento mais profundo. Docentes, lideranças, egressos e representantes da comunidade regional que, a partir de suas vivências no programa de extensão Homeopatia na Agricultura Familiar, do *Campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), compartilharam suas histórias, percepções e sonhos. São agricultoras e agricultores, lideranças comunitárias, militantes de movimentos sociais, extensionistas e sujeitos anônimos que, no cotidiano, constroem as aproximações e as tensões entre universidade, comunidade regional e diversidade de saberes. Sem a generosidade com que abriram seus tempos e suas memórias, esta tese não passaria de um exercício abstrato.

À minha companheira Liria, agradeço pelo amor, paciência e presença constante. Pela compreensão com as atividades do doutorado, com as inquietações, angústias relatadas nas conversas em que tentei explicar, em voz alta, as tensões entre colonialidade e práticas decoloniais. Suas opiniões, correções no texto e orientações foram fundamentais para este resultado.

Agradeço também às pessoas próximas que, desde o desejo inicial de prestar o processo seletivo, estiveram ao meu lado, oferecendo apoio e incentivo. Entre elas, destaco minha mãe, Assunta (*in memoriam*), que sempre acreditou na educação como caminho de transformação, ainda que não estivesse familiarizada com as nomenclaturas do mundo acadêmico. Sua trajetória e suas lutas seguem sendo minha referência. À minha irmã, Liliane, e aos meus cunhados, Antônio e Santiago, agradeço pelo suporte concreto e afetivo, pelas conversas, pela torcida silenciosa e pela compreensão, no acolhimento de cada pequena conquista ao longo dessa trajetória.

Sou grato aos actantes humanos e não humanos que caminharam comigo. Ao cachorrinho Lupi, que me lembrava a hora de levantar da cadeira e ir caminhar um pouco pelas redondezas. Às pessoas com quem compartilhei o cotidiano do trabalho, da pesquisa e da militância; às paisagens, às estradas, aos rios, às plantas e aos animais que compõem o território da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e que, de modo silencioso, lembram diariamente os limites da modernidade e da ciência hegemônica. Aos livros, aos arquivos, às salas de aula, aos espaços de encontro e às tecnologias que mediaram entrevistas, aulas e reuniões e orientações.

Um agradecimento especial é devido à universidade pública, sujeito coletivo de destaque em toda esta caminhada. A todas e todos que lutaram e lutam cotidianamente para manter esse patrimônio vivo e diverso. Foi na universidade pública que mulheres e homens conquistaram o espaço para criar o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), tornando possível que eu realizasse este doutorado. É por causa do sonho de uma universidade pública diferente que lideranças, movimentos sociais e diversos sujeitos do território se articularam para reivindicar a UFFS como uma instituição emergente, comprometida com a democratização do acesso e com o desenvolvimento regional. É também por causa desse sonho e dessa luta que hoje sou servidor público desta universidade, que ofereceu a oportunidade de me dedicar integralmente ao estudo em parte significativa do tempo do doutorado. A UFFS, com suas contradições, fragilidades e potências, é mais do que cenário desta pesquisa, pois ela é parte constitutiva da tese, da minha trajetória profissional e da minha formação como trabalhador da educação superior pública.

Por fim, estendo o agradecimento a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese chegasse ao seu desfecho. Colegas do PPGDR e do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), ambos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), amigas e amigos, professoras e professores, técnicas e técnicos administrativos, militantes dos

movimentos sociais, pessoas que cruzaram este percurso apenas por alguns instantes, mas deixaram marcas importantes. Se nem todos os nomes aparecem aqui, como já me referi no início, é porque os limites do texto e da memória não alcançam a amplitude dos encontros e experiências. Ainda assim, cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada crítica cuidadosa estão inscritos nas páginas deste trabalho.

RESUMO

Esta tese analisa um programa de extensão universitária da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a partir das contribuições teórico-metodológicas da perspectiva decolonial. O objetivo é compreender como a extensão se articula em movimentos de aproximação com saberes subalternizados e de ruptura com as estruturas de poder da colonialidade na relação com a comunidade regional. A UFFS é caracterizada neste trabalho como uma universidade emergente. Nascida em 2009 das demandas organizadas de movimentos sociais da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, a instituição carrega em seu projeto fundador um compromisso explícito com a democratização do acesso ao ensino superior e com o desenvolvimento regional sustentável. A pesquisa possui abordagem qualitativa e adota como *locus* empírico o programa de extensão “Homeopatia na Agricultura Familiar”, do *Campus* Erechim. Por meio dele, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, estudantes, egressos e representantes da comunidade regional. A análise das entrevistas foi organizada em três categorias: extensão universitária, comunidade regional e saberes. Os resultados evidenciam que a UFFS constitui um espaço de tensão produtiva entre a reprodução da colonialidade e a construção de práticas decoloniais, e que a extensão universitária é o campo no qual essa tensão se manifesta de forma significativamente visível. A extensão se revela, ao mesmo tempo, influenciável pelas lógicas hegemônicas e também como espaço emergente de construção de alianças concretas com saberes subalternizados e com a comunidade regional. A ecologia de saberes aparece não como realidade consolidada, mas como horizonte em construção, perceptível nas práticas do programa analisado e na participação da comunidade nas instâncias institucionais. A singularidade decolonial da UFFS não reside em ter superado a colonialidade, mas em não ter desistido de tensioná-la. Essa potência se sustenta, em grande medida, pela permeabilidade que a universidade mantém com os movimentos sociais e com o seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Universidades emergentes. Extensão universitária. Decolonialidade. Ecologia de saberes. Comunidade regional.

ABSTRACT

This thesis analyses university extension at the Federal University of the Southern Frontier (UFFS) from the theoretical and methodological perspective of decoloniality, examining how it articulates movements of approximation with subalternized knowledges and ruptures with the power structures of coloniality in its relationship with the regional community. The UFFS is characterised in this work as an emerging university: founded in 2009 in response to the organised demands of social movements in the Greater Mercosur Frontier Mesoregion, the institution carries in its founding project an explicit commitment to the democratisation of access to higher education and to sustainable regional development. The research adopts a qualitative approach and takes as its empirical locus the University Extension Programme “Homeopathy in Family Farming”, at the Erechim campus, through which semi-structured interviews were conducted with faculty, students, graduates, and representatives of the regional community. The interview analysis was organised into three categories: University Extension, Regional Community, and Knowledges. The results show that the UFFS constitutes a space of productive tension between the reproduction of coloniality and the construction of decolonial practices, and that university extension is the field where this tension manifests most visibly. Extension proves to be both permeable to hegemonic logics and the space where the most concrete alliances with subalternized knowledges and the regional community emerge. The ecology of knowledges, appears not as a consolidated reality, but as a horizon under construction, perceptible in the practices of the investigated programme and in community participation in institutional bodies. The decolonial singularity of the UFFS does not lie in having overcome coloniality, but in not having given up on challenging it — a potency sustained, to a large extent, by the permeability the university maintains with social movements and with its territory.

KEYWORDS: Emerging universities. University extension. Decoloniality. Ecology of knowledges. Regional community.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1995, 2010 E 2024 POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA	43
FIGURA 2 — DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NO ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2024 CONFORME CATEGORIA ADMINISTRATIVA.....	44
FIGURA 3 — PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS DE 1995, 2010 E 2024, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA	45
FIGURA 4 — PERCENTUAIS DE VAGAS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA OFERTADAS PELAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2024	47
FIGURA 5 — PERCENTUAIS DE VAGAS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA OFERTADAS PELAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2024.....	47
FIGURA 6 — LINHA DO TEMPO DOS AVANÇOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	66
FIGURA 7— ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL DA PROEC DA UFFS.....	79
FIGURA 8 — COMPARATIVO DO ORÇAMENTO PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFFS E DEMAIS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DO CENSO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	80
FIGURA 9 — CRONOGRAMA DO CURSO DE HOMEOPATIA NA AGRICULTURA E AMBIENTE, TURMA 2025	95
FIGURA 10 — AULA DO CURSO DE HOMEOPATIA NA AGRICULTURA E AMBIENTE — TURMA 2025	98
FIGURA 11 — AULA PRÁTICA.....	99
FIGURA 12 — AULA PRÁTICA.....	100
FIGURA 13 — COLAGEM COM EXEMPLOS DE INSETOS TRAZIDOS PELOS PARTICIPANTES	101
FIGURA 14 — TRABALHO EM GRUPO — MACERAÇÃO E TRITURAÇÃO	101
FIGURA 15 — COLAGEM: TRABALHO EM GRUPO — MACERAÇÃO E TRITURAÇÃO.....	102
FIGURA 16 — ATIVIDADE EM GRUPO — TRABALHO E CONVIVÊNCIA	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — CATEGORIAS E MARCADORES PARA A ANÁLISE	89
QUADRO 2 — PSEUDÔNIMOS ATRIBUÍDOS AOS PARTICIPANTES, ESCOLHIDOS A PARTIR DO FORMULÁRIO HOMEOPÁTICO DA FARMACOPEIA BRASILEIRA	90
QUADRO 3 — QUADRO-SÍNTESE DA CATEGORIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	119
QUADRO 4 — QUADRO-SÍNTESE DA CATEGORIA COMUNIDADE REGIONAL.....	138
QUADRO 5 — QUADRO-SÍNTESE DA CATEGORIA SABERES	161

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE VAGAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR TIPO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2025.....	46
TABELA 2 - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL E PARTICIPANTES DO CENSO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	68
TABELA 3 - ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA UFFS QUANTO A MODALIDADES E ÁREAS TEMÁTICAS	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEs	Atividades Curriculares de Extensão e de Cultura
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPA	Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CETAP	Centro de Tecnologias Alternativas Populares
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	Coordenação das Atividades de Extensão
COEPE	Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAB	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe
CRESOL	Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUFA	Central Única das Favelas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EMATER/RS	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FETRAF-SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GEU	Grupo de Estudos sobre Universidade
GFM	Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MI	Ministério da Integração Nacional
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras rurais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAAU	Núcleo de Agroecologia do Alto Uruguai
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PR	Paraná
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROMESO	Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais
PRONERA	
RENEX	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REUNI	Rede Nacional de Extensão
	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS	Rio Grande do Sul
SAFs	Sistemas agroflorestais
SC	Santa Catarina
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SIEX Brasil	Sistema Nacional de Informações de Extensão
SUS	Sistema Único de Saúde
SUTRAF-AU	Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTOS E PRETEXTOS: UNIVERSIDADE COMO LUGAR DA CIÊNCIA E DO CONHECIMENTO	21
1.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS: sobre a Reforma de Córdoba	32
1.2 O DESAFIO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	36
2 SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	51
2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS INICIATIVAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, EDUCACIONAL E TERRITORIAL DO PAÍS	59
2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	64
3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	73
3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFFS	78
4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO: ESCOLHAS, PERCURSO E VOZES	86
4.1 A ESCOLHA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO	91
4.2 O PROGRAMA DE EXTENSÃO	92
4.3 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO	97
4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A PARTIR DOS MARCADORES/CATEGORIAS	103
4.4.1 Perspectivas sobre extensão universitária	105
4.4.2 Perspectivas sobre Comunidade Regional	120
4.4.3 Perspectiva sobre saberes	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	169
ANEXO I — Programas de extensão com <i>status</i> de “em andamento” no primeiro semestre de 2025	179
ANEXO II — Programas de Extensão — Classificados em ordem de prioridade	188
ANEXO III — Programa de extensão “Homeopatia na Agricultura Familiar”	190

INTRODUÇÃO

A presente tese busca refletir, sob orientação das contribuições teórico-metodológicas da perspectiva decolonial, acerca da extensão universitária na educação superior, sobre a forma como se configuram as relações entre universidade, comunidade regional e ecologia de saberes. O trabalho é resultado do percurso realizado pelo autor como discente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento. Tal linha tem como foco a promoção da atuação interdisciplinar por meio do ensino e da investigação sobre diversos aspectos da educação formal e informal, considerando suas interações com contextos interculturais e com o desenvolvimento regional em bases sustentáveis. Nesse sentido, a interlocução da universidade com a sociedade ganha destaque na conexão entre educação e o desenvolvimento regional. Entretanto, para que a problemática de pesquisa possa emergir, algumas considerações, tomadas como precauções teórico-metodológicas, são necessárias em termos de explicitação.

Como centros de pesquisa, inovação e formação crítica, as universidades reivindicam lugar de destaque na condição de espaço estruturante para a produção do conhecimento científico. Historicamente, essas instituições eram responsáveis pela formação das elites locais e, ao longo do tempo, também conquistaram relevância social na proposição de projetos e na participação de ações com o intuito de desenvolvimento dos países. Nesse percurso, a universidade foi se constituindo de acordo com as demandas da sociedade, mas, constantemente pautada por modelos e visões de mundo hegemônicas.

A ciência como entendemos hoje é um fenômeno da modernidade (Morin, 2010) e, nesse contexto, a universidade se apresenta como a principal instituição responsável por cultivar, preservar e expandir o conhecimento e a racionalidade científica. As profundas transformações que a humanidade experimentou a partir do período moderno tiveram a capacidade de moldar suas estruturas políticas, econômicas e culturais. Com efeito, o mundo moderno definiu sua escolha pelo capitalismo como a única forma de desenvolvimento possível. Do mesmo modo, o colonialismo foi concebido e implementado como estratégia de expansão global, assim como a dinâmica da economia mundial se assenta hoje nos fenômenos da globalização e do neoliberalismo, componentes essenciais do modo de produção vigente. A união íntima entre a ciência e a modernidade fez com que o projeto unilateral de sociedade, que

considera apenas o modelo de abrangência global como válido, se estabelecesse também no âmbito da estrutura universitária, imprimindo sua visão de mundo. Ao mesmo tempo, a universidade, como instituição que confere legitimidade à ciência, desempenha um papel fundamental na manutenção e fortalecimento desse projeto. É importante destacar que tal visão se consolida a partir um processo colonial caracterizado por um sistema-mundo orientado pela dominação política, exploração econômica, imposição cultural, encobrimentos e hierarquizações. Como consequência disso, temos a universidade moderna, fruto do capitalismo e da ciência enquanto produtos dessa modernidade, refletindo um modelo contraditório que opera no tensionamento entre exclusão e inclusão, mas que historicamente também perpetua as desigualdades inerentes ao sistema.

No contexto da expansão capitalista pela colonialidade, a universidade moderna de origem europeia foi transplantada para as colônias da América Latina, chegando ao Brasil. Entretanto, neste último, sua concretização oficial deu-se apenas no século XX, tornando-o o último país do continente a instituir uma universidade. Essas instituições seguiram o modelo europeu com currículos, organização administrativa e epistemologias que refletiam a lógica colonial, inicialmente voltada para a formação de profissionais que atendessem às necessidades de cada época. Como resultado, a introdução da universidade no Brasil foi um processo de transferência e domínio cultural ao mesmo tempo em que estabelecia o domínio colonial, formando uma elite local completamente alinhada com os interesses dos colonizadores. No contexto histórico brasileiro, mesmo quando sob interferência e financiamento estatal, as universidades privilegiaram a formação das elites, com a contrapartida da exclusão das classes populares. Isso quando analisado sob o ponto de vista epistemológico implica em uma dupla exclusão, tanto pela restrição do acesso quanto pela restrição de conteúdos que não contemplam a realidade de todos os públicos, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento das diversas identidades.

No caso brasileiro, após a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, surgiram movimentos dedicados à inclusão de um maior número de pessoas no ensino superior, visando superar essa restrição de acesso que afetava principalmente as classes populares. Uma das medidas tomadas pela administração federal orientou-se pela expansão da educação superior pela via pública, mas especialmente pela via privada. Isso permitiu a flexibilização da entrada, no campo da educação superior, de grupos privados com finalidade comercial, o que acabou resultando na ampliação da oferta. No passo seguinte, os governos ampliaram também o crédito para essas instituições e, como consequência desse ato, hoje, se verifica um cenário

em que medidas inicialmente propagadas como facilitadoras do acesso à educação superior com a finalidade de combater desigualdades, terminaram por favorecer a expansão de grupos educacionais privados que, atualmente, concentram grande percentual das matrículas. Esse movimento se expressa de forma ainda mais intensa no campo da Educação a Distância, em que a lógica de massificação e de mercantilização do ensino se aprofunda. A ampliação de vagas, diretamente ligada à crescente participação de grupos privados no ensino superior levanta dúvidas sobre a qualidade da formação e a intensificação do poder dos conglomerados educacionais formados nesse processo. Esse aspecto, originado na ascensão do neoliberalismo, retrata a universidade que se converte à lógica da exploração econômica e a um nicho de mercado altamente rentável. Nesse contexto, a mercantilização do ensino superior se evidencia em diferentes frentes:

1. O avanço e acesso a aparatos tecnológicos que facilitaram a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância.
2. O patrocínio empresarial a pesquisas com interesse direto em seus resultados.
3. A criação de programas de extensão com fins de prestação de serviços ou com capacidade de alcançar um público global.

Em conjunto, esses elementos moldam um cenário em que o ensino superior passa a operar segundo racionalidades típicas do comércio, submetido a critérios de mercado e de rentabilidade.

Por outro lado, no cenário brasileiro, a partir do início dos anos 2000¹, como resposta às demandas da sociedade civil organizada o governo federal implementou programas voltados à democratização das universidades públicas. Tais iniciativas buscaram incluir de forma mais efetiva estudantes de diferentes origens sociais e ampliar o acesso para além das elites que tradicionalmente ocupavam a maioria das vagas no ensino superior público. Contudo, esse movimento de inclusão permaneceu restrito às políticas de acesso e permanência. Houve pouco avanço nas discussões sobre as cosmovisões e os conteúdos que refletem a realidade desses estudantes, pois os currículos não foram transformados de modo a contemplar as identidades

¹ No ano de 2003, ocorreu a transição do governo Fernando Henrique Cardoso, mais conhecido como FHC, para o governo Lula. A principal diferença entre eles reside na abordagem econômica e nas políticas sociais. Enquanto o governo FHC foi marcado por uma agenda de estabilização econômica e reformas estruturais focadas nas privatizações, o governo Lula priorizou a inclusão social e o crescimento com maior presença do Estado. A transição foi significativa, com Lula herdando um cenário econômico estabilizado, mas aplicando suas próprias prioridades para atender às demandas das classes mais baixas e apostando na distribuição de renda para reduzir as desigualdades. Apesar das diferenças, os dois governos mantiveram o compromisso com a responsabilidade macroeconômica e com a modernização do Estado.

das classes populares com a mesma intensidade nos conhecimentos produzidos pela universidade.

As ações afirmativas dos programas de acesso e permanência na educação superior implantados no Brasil naquele período são, sem dúvida, um componente muito forte na democratização da educação superior. Entretanto, esse esforço revelou-se um campo de disputas sociais relevantes se refletindo em uma aproximação relutante, que reforça a condição da universidade como um espaço de disputas de poder (Deus, 2020), alimentadas por ideologias, visões de mundo e interesses. A dimensão neoliberal engendrada nas universidades sugere que as instituições de ensino superior sejam administradas como empresas, visando à sua sustentabilidade financeira dentro de uma lógica mercantil. Essa tendência reflete a intenção do mercado de controlar e disciplinar a universidade, afastando-a de suas missões históricas (Sguissardi, 2019). A rigidez burocrática adotada por esse modelo tende a criar um ambiente em que o foco se desloca da pesquisa criativa para o cumprimento de regras e regulamentos. Aliada à lógica da mercantilização, a rigidez burocrática distancia a universidade dos problemas e demandas sociais, perpetuando a herança colonial que impôs a visão científica moderna como a única e verdadeira.

Dessa forma, a ciência moderna tem fornecido respostas aos problemas enfrentados pela sociedade sob o entendimento de que o conhecimento válido é tão somente aquele gerado a partir da própria ciência. Nessa premissa, a contestação de um conhecimento só pode ser feita por entes que estejam legitimados para isso, ou seja, inseridos no próprio mecanismo moderno de fazer e de entender a ciência. Desconsideram-se, assim, outras possibilidades de interpretação e suas implicações nas relações sociais, que estão cada vez mais permeadas por aparatos resultantes da própria produção científica, considerando estes como entes isolados da coletividade.

Seguindo nessa visão, o conhecimento científico foi construído e legitimado a partir de uma perspectiva eurocêntrica e moderna. As práticas de dominação e exploração que sustentam a colonialidade são advindas dessa modernidade, e a ciência é utilizada, nesse contexto, para justificar a superioridade de um conhecimento sobre o outro. Assim, o conhecimento ocidental do colonizador transformou-se em uma ferramenta para a modernização do mundo colonizado, o que Mignolo (2017) denomina colonialidade do conhecimento. Como decorrência, o conhecimento construído pelos povos originários foi e ainda continua sendo considerado pela ciência como não legítimo, pois não ocupa um caráter universal. A marginalização e subalternização desses conhecimentos desde a colonização seguramente desempenharam

papéis fundamentais na construção de condições que levaram a catástrofes vivenciadas nos períodos recentes. A exploração desenfreada dos recursos naturais impulsionada pela lógica extrativista da modernidade e da colonialidade resultou em uma profunda transformação ambiental, incluindo o desmatamento extensivo e a degradação dos ecossistemas nativos no território brasileiro. Catástrofes recentes, em diversas regiões do país, são o resultado visível desse processo. Nesses cenários, o histórico de ocupação territorial e as práticas agrícolas intensivas, combinados com a falta de planejamento urbano adequado e a ausência de políticas públicas eficazes, criam um cenário propício para eventos climáticos extremos. Esse quadro reflete o modelo de desenvolvimento moderno, que prioriza o crescimento econômico em detrimento da sustentabilidade ambiental, evidenciando o distanciamento das práticas humanas e da convivência com a natureza.

Portanto, o desastre que hoje presenciamos encontra sua explicação no passado. A história, embora não ofereça uma resposta direta, nos remete a fatos que iluminam a realidade presente. As catástrofes foram gestadas muito antes de seus plenos efeitos, impulsionadas pela degradação da visão climática e pela promoção de um modelo econômico global que prioriza o crescimento e a acumulação de capital acima de qualquer coisa. Immanuel Wallerstein (1997) define esse modelo econômico como sistema-mundo, que surge no final da Idade Média e que tem se expandido desde então. Esse arranjo de abrangência global fomenta a destruição ecológica, pois incentiva a exploração intensiva de recursos naturais nas regiões periféricas. De forma concomitante, consolida um ciclo de consumo e descarte acelerados, especialmente em seu centro, as nações mais ricas e detentoras da tecnologia, gerando vasto prejuízo ambiental.

Embora a questão ambiental não seja a temática central deste trabalho, ela serve como uma ilustração latente de uma verdade inegável: a modernidade e a ciência moderna fracassam em lidar com a diversidade, a ecologia ambiental e a ecologia de saberes. Enquanto os povos originários souberam conviver com esses elementos, o nosso modelo atual demonstrou ser incapaz de preservar a vida. Reconhecer que o legado da modernidade é insuficiente para oferecer respostas satisfatórias às necessidades sociais e planetárias é o passo fundamental nessa construção.

A lógica de exploração e dominação inerente ao capitalismo global impõe suas regras à construção do conhecimento na ciência moderna. Esse sistema de subordinação também se estabelece no campo do saber, em que os conhecimentos produzidos nos centros de poder são valorizados e legitimados, ao contrário do que ocorre com aqueles gerados nas e pelas periferias. Acontece o que Quijano (2005) nomeia como a “colonialidade do saber”, que é a

contínua marginalização e silenciamento das epistemologias não ocidentais. Por conta desse movimento, as estruturas coloniais de poder na produção e validação do conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo formal, continuam a influenciar e a definir o que se considera conhecimento válido e científico, mantendo a hegemonia dos paradigmas ocidentais e marginalizando outras formas de saberes.

Assim, avançar em nossos temas de pesquisa na busca por respostas para os problemas da humanidade requer reconhecer em nossa formação científica a dependência do sistema-mundo como parte de um processo maior de expansão e consolidação que, juntamente com a modernidade, patrocinou o movimento de colonização na América Latina. A exploração intensiva e predatória dos recursos naturais é seguramente uma das causas dos reflexos que vivemos agora. A manifestação violenta da dimensão ambiental é apenas uma consequência da influência do capitalismo e do colonialismo na sociedade pelas suas estruturas sociais, culturais e epistemológicas. A produção do conhecimento e as práticas culturais também se manifestam como resultado dessas influências, revelando, assim, o envolvimento de uma estrutura hegemônica moldada pelo capitalismo global, que perpetua dinâmicas de poder e desigualdade.

Diante disso, um caminho que desponta como alternativa é desafiar e reconfigurar essas estruturas, desvencilhando-as das heranças colonialistas para reconhecer outras epistemologias. Assim, dialogar a partir de metodologias decoloniais significa promover o reconhecimento das diversas epistemologias existentes, considerando e valorizando culturas e saberes locais, que oferecem perspectivas que vão além daquelas propostas pelas ciências modernas. Considerar a abordagem decolonial como perspectiva também epistêmica e metodológica desafia o entendimento de que exista uma universalidade na ciência ao questionar a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico tradicionalmente produzido. Na geopolítica do conhecimento, que envolve a concepção, produção, transmissão e disputa de saberes na modernidade-colonialidade, os métodos decoloniais buscam romper com a ideia de uma ciência universal e neutra. Em vez disso, enfatizam a importância de construir conhecimento a partir das perspectivas e experiências dos grupos historicamente marginalizados e oprimidos. A abordagem decolonial considera que o conhecimento científico não é descontextualizado e desvinculado de relações de poder e hierarquias. “Um dos elementos fundamentais para a construção de metodologias que não sejam eurocêntricas é o reconhecimento do(a) investigador(a) que sua pesquisa parte de um ponto colonizador” (Dulci e Malheiros 2021, p. 183).

Estudar a instituição que é por excelência o lugar da ciência moderna é também enfrentar a limitação da universalidade dessa ciência e, assim, desafiar a hegemonia epistêmica. A universidade é um espaço privilegiado para a ciência por conta da sua estrutura e pelas condições que dispõe para oferecer liberdade de pesquisa em sua missão de produção e compartilhamento do conhecimento. Também é o lugar em que me localizo como trabalhador da educação desde a década passada. Em 2012, ingressei na carreira de técnico administrativo em educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma instituição que se enuncia como popular e que surgiu na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul² a partir da luta de movimentos e organizações sociais. Por se tratar de uma iniciativa que, na sua essência, representa uma resistência à hegemonia epistêmica e oferece uma contribuição para a transformação social, hoje, após 16 anos de história, a UFFS continua a ser palco de disputas e tensionamentos provocados pela visão tradicional/colonial de ciência na sua dificuldade em se comunicar e conviver com a realidade dos movimentos sociais.

Disputas, divergências e tensionamentos fazem parte da história da educação superior e, com frequência, impulsionam avanços na prática universitária. Um exemplo disso é o surgimento e a consequente institucionalização da extensão universitária, que emerge como resposta a demandas sociais e acadêmicas provocadas principalmente pelo movimento estudantil. Embora sua afirmação como função social da universidade remonte à Lei de Diretrizes e Bases de 1968, foi apenas com o dispositivo constitucional da Carta de 1988 que a extensão se tornou indissociável das atividades de ensino e pesquisa no Brasil. Desde então, diversos instrumentos legislativos e normativos têm buscado aprimorar o conceito. No entanto, apesar dos avanços, ainda não alcançamos um consenso sobre o que a extensão universitária realmente implica nos dias de hoje.

No ano de 2014, foi sancionada a Lei n.º 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos³, conforme previsto no artigo 214 da Constituição

² Segundo Ribeiro e Stamm (2022, p. 110), a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (GFM) abrange 396 municípios dos estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS), sendo instituída como Mesorregião Diferenciada por meio do Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-regionais (PROMESO) do Ministério da Integração Nacional (MI), com a finalidade de estimular o desenvolvimento de políticas voltadas ao contexto regional. Os autores contextualizam o cenário destacando que, desde a segunda metade dos anos 1990, o Brasil retomou o planejamento geral, especialmente das políticas regionais, por meio da formulação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). O MI modernizou essa política com a criação do PROMESO inserido no Plano Plurianual (2000-2003), estabelecendo as 13 Mesorregiões Diferenciadas. Essas regiões possuem características comuns, como cultura, questões socioeconômicas, políticas e ambientais, e podem abranger um ou mais estados.

³ Na data de 27 de junho de 2024, o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, que passou a tramitar como Projeto de Lei n.º 2614/2024. Em dezembro de 2025, o Projeto de Lei concluiu sua tramitação na Câmara dos Deputados e foi encaminhado ao Senado para apreciação, sendo aprovado por essa casa em 25 de março de 2026. No novo texto, diferentemente do anterior que,

Federal. O PNE (Brasil, 2014), em suas metas estratégicas que tratam da educação superior, dispõe que deve ser assegurado para Programas e projetos de extensão universitária o quantitativo mínimo de 10% do total dos créditos previstos para os cursos de graduação. A partir disso, o CNE deu início, em 2017, à discussão das Diretrizes para a Extensão na educação superior, materializadas posteriormente na forma da Resolução CNE/(CES) n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Desde então, os cursos de graduação da educação superior brasileira têm adaptado seus currículos para o atendimento dessa normativa a fim de contemplarem a cota mínima dos 10% da carga horária total em atividades de extensão universitária.

A presença da extensão na universidade como uma prática institucionalizada, contudo, não é de agora. Ela se constituiu ao longo do tempo junto com a própria universidade nos seus diferentes contextos, resultados de demandas, movimentos e concepções de cada período. Dessa forma, podemos considerar como limitada a discussão da extensão sem a mínima compreensão do contexto histórico da universidade, que, durante o seu percurso, vem desempenhando um papel central desde o Estado moderno, por meio de seu poder sobre a produção e a disseminação do conhecimento, sua tarefa central. Seus currículos, organizados em disciplinas, orientam os parâmetros para a definição de quais saberes são considerados legítimos e válidos. O conhecimento científico foi frequentemente empregado como meio de dominação e controle durante o período de colonização, destacando a visão eurocêntrica que reforçava a concepção de superioridade dos colonizadores sobre as populações colonizadas. Os padrões e a organização da universidade, com isso, não estão desvinculados das influências coloniais que deram forma à modernidade com sua configuração de conhecimento intimamente associada à estrutura global de dominação.

É a partir dessas percepções que surge a pergunta problematizadora desta tese: como a extensão universitária, no âmbito da UFFS, se articula em movimentos de aproximação com saberes subalternizados e de rupturas com as estruturas de poder da colonialidade em sua relação com a comunidade regional?

Trabalha-se com a hipótese de que a UFFS, por ser uma universidade emergente surgida a partir das demandas dos movimentos sociais, que possui um conceito alinhado de comunidade

ao definir uma ação específica motivou a implementação da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Superior (CES) n.º 7/2018, a extensão universitária é tratada no conjunto das dimensões da universidade. As referências acontecem no eixo “Pós-Graduação *stricto sensu*”, estratégia 16.4, que aborda a inserção da extensão na Pós-Graduação, e no eixo “Financiamento e Infraestrutura da Educação”, na estratégia 19.16, que visa ampliar o financiamento público para as universidades públicas, abrangendo desde a infraestrutura e os cursos até a pesquisa, a extensão, o ensino noturno e a assistência estudantil, de modo a fortalecer o ensino público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada (Brasil, 2024).

regional sob o ponto de vista regimental e que conta com participação dessa comunidade nas suas instâncias consultivas e deliberativas, desponta como instituição que tensiona o modelo tradicional de organização, se colocando epistemologicamente mais próxima da sociedade. A extensão universitária é o principal elo de contato da universidade com a comunidade e no contexto da UFFS ela é ainda mais importante. No entanto, uma universidade pública federal está submetida a regras gerais da administração pública, bem como, a normativas que são condicionantes para as instituições de educação superior, e nesses espaços os tensionamentos provocados por defensores do modelo tradicional de universidade estão presentes, se traduzindo em disputas de poder no ambiente interno da instituição.

Esta tese assume que a UFFS, como universidade nascida das demandas dos movimentos sociais, se constitui como um espaço de tensão produtiva entre a reprodução da colonialidade e a construção de práticas decoloniais. Assume também que a extensão universitária é o campo privilegiado em que essa dinâmica se manifesta de forma mais visível. Argumenta-se que essa tensão não é uma contradição a ser superada, mas uma condição estrutural da instituição. Assim, a extensão é, ao mesmo tempo, um elo permeável às lógicas hegemônicas e também o espaço em que emergem as alianças concretas com saberes subalternizados e com a comunidade regional. É nessa dupla condição, de fragilidade e de potência, que reside a singularidade da UFFS.

Considerando que as dinâmicas e objetivos da extensão universitária são intrinsecamente moldados e direcionados pelas diversas mudanças que as instituições de educação superior experimentaram ao longo do curso da história e que essas transformações, permeadas por características sociais, políticas e econômicas, desempenham um papel importante na definição do contexto e da natureza das atividades de extensão, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender, sob orientação da perspectiva decolonial e a partir das experiências de um programa de extensão universitária da UFFS, como se configuram as relações entre universidade, comunidade regional e a diversidade de saberes. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender aspectos epistemológicos relativos à abordagem decolonial e suas imbricações com a educação superior;
- b) analisar os antecedentes históricos da extensão universitária, práticas e concepções;
- c) identificar elementos presentes na extensão universitária da UFFS sob as perspectivas coloniais e emergentes/decoloniais;

d) analisar as aproximações e tensões a partir da experiência vivenciada em um Programa de Extensão da UFFS com os modelos tradicionais e emergentes de universidade.

A justificativa desta pesquisa encontra amparo na relevância política e epistêmica de compreender as condições em que a extensão universitária pode atuar como instrumento de resistência à colonialidade do saber e de fortalecimento das relações dialógicas entre universidade e comunidade regional. Em um contexto em que a educação superior pública enfrenta pressões crescentes do modelo hegemônico, que a empurra para a lógica do mercado, do desinvestimento e da hierarquização dos saberes, investigar uma universidade que nasceu como demanda dos movimentos sociais e que carrega em seu projeto institucional o compromisso com os territórios periféricos representa uma contribuição necessária. A extensão universitária, pelas suas características de interação com a comunidade é o campo em que esse compromisso se materializa, expondo a tensão entre a reprodução da colonialidade e a construção de práticas decoloniais. Compreender como essa tensão opera, seus limites, suas potências e suas contradições é a contribuição central que esta tese busca oferecer ao debate sobre a educação superior pública, popular e comprometida com o desenvolvimento regional.

Os movimentos sociais são protagonistas nesta pesquisa em duas dimensões indissociáveis. Foram eles que, ao organizarem a demanda pela criação da UFFS, criaram as condições e possibilidades do que aqui se investiga. E são também as organizações, como Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP), Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA), Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai (SUTRAF-AU), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outras, que atuam como parceiras do programa de extensão investigado em campo, conferindo à pesquisa uma ancoragem concreta na realidade do território. Não por acaso, Mignolo (2020) afirma que a modernidade possui a lógica da colonialidade e que esse ciclo somente pode ser quebrado a partir dos movimentos sociais. De forma similar à UFFS, a extensão universitária teve sua origem a partir de um movimento social, a União Nacional dos Estudantes (UNE), cuja atuação entre 1960 e 1964 demonstra como o movimento estudantil pode ser um poderoso agente de mudança, influenciando políticas públicas e promovendo a justiça social mesmo em face de adversidades extremas. A proposta da UNE concebia a extensão universitária com uma visão de mão dupla. A extensão, em seu sentido original, tem condições de descolonizar a educação superior. Tem condições, mas a depender de como, não significa que o fará.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro situa a universidade como instituição histórica da ciência moderna, percorrendo seus antecedentes europeus, a Reforma de Córdoba de 1918 e o desafio particular da universidade no Brasil, estabelecendo, assim, o pano de fundo sobre colonialidade e hegemonia epistêmica. O segundo capítulo se dedica à extensão universitária, reconstituindo sua trajetória histórica, suas tensões conceituais e sua relação com iniciativas de desenvolvimento social e territorial. O terceiro apresenta a UFFS como objeto empírico, caracterizando-a como universidade emergente e analisando como ela estrutura sua política de extensão, incluindo o processo daquilo que popularmente conhecemos como curricularização da extensão. O quarto capítulo é o núcleo empírico que descreve o percurso metodológico qualitativo, justifica a escolha do programa de extensão “Homeopatia na Agricultura Familiar” como sujeito da pesquisa, relata as vivências de campo e analisa as entrevistas a partir de três categorias (extensão universitária, comunidade regional e saberes), identificando em cada uma delas as tensões entre as aproximações com a colonialidade e com práticas decoloniais emergentes. O quinto capítulo é reservado às considerações finais.

1 CONTEXTOS E PRETEXTOS: UNIVERSIDADE COMO LUGAR DA CIÊNCIA E DO CONHECIMENTO

Refletir sobre as origens da universidade é fundamental para compreender sua identidade e seu sentido nos tempos atuais, pois desde a sua criação ela tem sido um espaço de produção e disseminação do conhecimento e também de reflexão crítica sobre a realidade. A efetividade dessa compreensão passa por uma análise profunda da interligação entre o mundo das ideias e a sociedade na qual os conceitos e modelos educacionais se desenvolvem em cada período histórico. Nos tempos medievais, as universidades surgiram como centros de saber teológico e filosófico, refletindo as necessidades e valores da sociedade feudal.

Por sua vez, durante o período do Renascimento e da Revolução Industrial, novos campos do conhecimento foram incorporados, como as ciências sociais e naturais, acompanhando as transformações da época. Já no contexto contemporâneo, o processo de globalização, as demandas por inclusão e equidade, a emergência climática do Planeta e os avanços tecnológicos representam alguns dos desafios. Destaca-se, com isso, uma correlação entre o pensamento acadêmico e as mudanças sociais, evidenciando como as teorias e pesquisas originadas e desenvolvidas nas universidades influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelas transformações da sociedade. A consciência da indissociabilidade entre o mundo das ideias e a sociedade enriquece a compreensão sobre a universidade (Souza, 2021), pois não se trata de um fenômeno isolado, mas sim, interligado com a organização social humana. Assim, ao contrário do que uma porção de almas inocentes possa imaginar e do que outro grande quantitativo de indivíduos cultive suas expectativas nesse sentido, a universidade não é um espaço neutro. Ela se construiu ancorada em uma epistemologia como parte de uma estrutura global de poder (Grosfoguel, 2016) que reproduz esses padrões na construção e acesso ao conhecimento nas suas diferentes fases de estruturação.

O conceito de universidade como entendemos nos dias de hoje evoluiu a partir dos estudos superiores e envolveu várias fases históricas e influências culturais. Segundo Souza (2021), as origens dos estudos superiores remontam à academia grega, fundada por Platão por volta de 387 a.C. em Atenas. Essa academia serviu como um centro de ensino e debate filosófico em que se cultivavam os princípios da lógica, ética e ciência, formando a base do pensamento acadêmico que, mais tarde, viria a influenciar o mundo ocidental por séculos. Avançando para o século XVII, em plena modernidade, o termo “*universitas*”, que originalmente significava uma corporação ou uma agremiação de pessoas com interesses comuns, especialmente em relação ao aprendizado e ao ensino, começou a ser incorporado para descrever essas

instituições. Com isso fundavam-se corporações que reuniam em um mesmo local mestres e sábios para concentrar a produção do conhecimento (Souza, 2021). Eram nesses espaços que a produção científica acontecia.

Na Europa medieval, o termo evoluiu para designar as instituições de ensino superior que ofereciam uma grande variedade de disciplinas, como artes, teologia, medicina e direito, e eram organizadas em faculdades e departamentos. Dessa forma, a transição do conceito de academia grega para a “*universitas*” da Idade Média e período da modernidade indica uma evolução significativa na compreensão e na estrutura do ensino superior. Enquanto a academia grega era focada em debates filosóficos e na busca pelo conhecimento, a universidade moderna surgiu como uma organização mais estruturada com a finalidade de oferecer uma educação abrangente e formal em diversas áreas do saber, consolidando-se como um elemento essencial nas sociedades.

Desde o seu surgimento, a universidade se expandiu e passou por diversas fases, como sugere Trindade (2000, p. 122), que apresenta sua retrospectiva de forma resumida em quatro períodos históricos:

O primeiro, do século XII até o Renascimento, foi o período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.

O segundo iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

O terceiro, a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos.

No quarto período, no século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais.

As escolas medievais que deram origem à universidade moderna desempenharam um papel relevante na sua constituição. Conhecidas como escolas catedrais e monásticas, elas surgiram na Europa durante a Idade Média e tinham como principal objetivo preparar indivíduos para carreiras religiosas, pois com o declínio do Império Romano e a ascensão do cristianismo, elas se tornaram os principais centros de educação do continente. Em um contexto em que o indivíduo já tinha seu destino traçado desde o nascimento por meio de sua posição na servidão ou na nobreza, as escolas superiores da época se opuseram a essa perspectiva de mundo, oferecendo a possibilidade de um espaço em que fosse possível exercer a racionalidade

e, com isso, incentivar a dedicação às atividades do espírito, ou seja, a quem decidisse seguir uma carreira religiosa (Souza, 2021). Com o decorrer do tempo, a sociedade adotou o feudalismo como forma de organização social predominante, com uma clara divisão social entre o clero e os senhores feudais que, juntos, controlavam o poder e os servos, que formavam a camada social representativa da base da pirâmide. “Nesse contexto, somente a igreja, no interior dos mosteiros, preparava a elite e o clero, que monopolizava a interpretação do conhecimento, adaptando-o à lógica e aos fundamentos do pensamento cristão” (Souza, 2021, p. 68). Esse passou a ser o padrão de educação adotado na Idade Média, um período caracterizado por diversos contrastes, pois apesar das pluralidades, estava centrado nos princípios do cristianismo, sobretudo na visão de ser humano e natureza. Mudanças complexas causadas pelos interesses políticos e sociais entre os diversos atores também marcaram a Idade Média, o que proporcionou condições favoráveis para o surgimento da universidade nesse período. Segundo Campos (2021), as mudanças ocorridas na época em relação aos aspectos sociais e econômicos, com o surgimento das cidades e novas obras, tiveram grande consequência para a estruturação de escolas de estudos ligadas à igreja, tanto sob ponto de vista quantitativo, relacionado a falta de mestres, quanto do qualitativo, no que tange ao conteúdo que foi fortemente influenciado pela ampliação do número de estabelecimentos, como também pela maior disponibilidade de traduções e textos.

A universidade como produto da Idade Média entre os séculos XIII e XIV se reproduziu indefinidamente na forma de instituições ligadas à igreja (Campos, 2021). Mas um fato não pode ficar de fora desse contexto, que é o seu surgimento no mundo árabe antes mesmo da existência no ocidente. São os casos mencionados por Souza (2021), da Universidade Quaraouiyina (Marrocos, 859) e da Universidade de El-Azhar (Cairo/Egito, 988). O autor ainda lembra que, além dessas, outras organizações também encontram lugar nos registros como precursoras da instituição universidade, contudo, dificuldades históricas de cunho cronológico e classificatório fizeram com que a Europa fosse reconhecida como pioneira a ter este tipo de instituição. “Devido às especificidades históricas que envolvem a origem das primeiras universidades, há consenso entre os estudiosos em apontar a de Bolonha, como sendo a primeira instituição desse tipo que teria sido criada” (Souza, 2021, p. 70).

Enfim, caracterizada como instituição do mundo moderno, a universidade, além de ser tida como responsável pelo acervo de conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos séculos, conferindo-lhe validade científica e acadêmica, é também detentora da incumbência de transmitir esses conhecimentos (Souza, 2021). Para isso, ela se fundamenta em concepções

e modelos formativos que são, ao mesmo tempo, moldados pela sociedade e pelas ideias, levando em consideração os diferentes grupos sociais e os períodos históricos. Como tal, o perfil acadêmico das instituições apresenta uma elevada gama de variantes influenciadas por uma multiplicidade de critérios e, dentre estes, destacam-se as áreas do conhecimento, a diversidade de cursos oferecidos, os programas desenvolvidos, as características distintivas que formam a identidade de cada instituição, bem como a imagem que se pretende projetar para o público que, por sua vez, também apresenta perfis diversificados (Souza, 2021).

Em decorrência das mudanças ocasionadas pela transição da Idade Média para a modernidade, a universidade criada na Europa passou por reformas para atender as necessidades do Estado, resultando no surgimento de novos modelos que se tornaram predominantes. Uma dessas reformas visava ao recrutamento para o aparelho estatal, dando então origem às faculdades especiais estritamente organizadas. Esse modelo, com origem na França (modelo francês, também chamado de napoleônico), e mais tarde exportado para o mundo todo, mantém uma relação direta com os grandes processos de transformação social vivenciados pelo país no século XVIII. “Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional” (Trindade, 1999, p. 16). De forma pioneira, o Estado assume o monopólio da educação e organiza a universidade em subdivisões por academias com enfoque na formação profissional. Nessa época, ocorre uma mudança significativa na visão de mundo e na perspectiva acadêmica, em que o humanismo é substituído por uma nova abordagem baseada na ciência (Souza, 2021). Assim, a visão humanista que colocava o ser humano e suas aspirações no centro das preocupações acadêmicas e que predominava até então foi substituída por uma abordagem mais objetiva, baseada em princípios científicos e na busca pelo conhecimento empírico.

Segundo Trindade (1999), foi somente a partir do século XVII que os cientistas adquiriram um papel especializado na sociedade. Isso desencadeou uma mudança no sistema de valores e normas que passou a reconhecer como legítima a atividade relacionada com as ciências em geral, possibilitando sua entrada na universidade. “Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades através da pesquisa” (Trindade, 1999, p. 14). Já o século XVIII, conhecido como o período do Iluminismo, foi marcado por um fervor intelectual e uma ênfase na razão, na lógica e na observação empírica, como formas de compreender e interpretar o mundo. Especialmente na França, onde os ideais iluministas tiveram um impacto significativo, esse

movimento intelectual influenciou a maneira como a educação superior foi concebida naquele local, vindo a se configurar na forma de um sistema de escolas superiores. O modelo francês possui como uma de suas principais características a regulamentação de cada aspecto dos currículos. Muito embora certos elementos fundamentais, como o controle centralizado do Estado, o isolamento das faculdades e a criação de instituições especializadas, já eram visíveis durante o período do Iluminismo, eles se intensificaram a partir da criação das escolas especializadas. Durante esse período, a ciência ganha destaque como ferramenta fundamental para o progresso e o desenvolvimento da sociedade, pois nesse contexto a educação superior abraçou a missão de formar os quadros necessários ao funcionamento do Estado. Em contrapartida a isso, o modelo napoleônico assume características autoritárias devido à passividade destinada aos estudantes que eram colocados a serviço do Estado.

Além da influência ideológica orientada pelos interesses estatais, o sistema de escolas superiores foi impulsionado pela disseminação de uma mentalidade comum, que valorizava principalmente a atividade do ensino. De acordo com Souza (2021), uma crítica relevante é que, nesse contexto, a profissionalização das profissões tornou-se uma das características mais proeminentes do modelo francês, enquanto a pesquisa, sem uma articulação adequada com o ensino, acabava sendo negligenciada.

A crítica ganha força no sentido de que o modelo napoleônico revelou fortes características autoritárias, visto que contribuía para a passividade dos estudantes, induzindo para eles uma formação que os levava a constituir um exército de pessoas sob o domínio do Estado (Souza, 2021, p. 76).

O modelo francês, ou napoleônico de universidade, continuou a exercer influência significativa até o final do século XIX, quando então o modelo aplicado por Wilhelm von Humboldt na Universidade de Berlim⁴, popularmente conhecido como modelo alemão, começou a ser amplamente adotado em toda a Europa (García Guadilla, 2008). A Alemanha, diferentemente da França nos séculos XVII e XVIII, apresentou uma evolução sócio-histórica distinta, caracterizada por uma mentalidade burguesa que se desenvolveu apenas no século XIX. Sua realidade foi forjada por uma unificação política tardia em 1871 e por um capitalismo que se desenvolveu de forma mais lenta. A influência de correntes filosóficas diferentes orientadas por outras ciências, como a História e a Antropologia, também contribuiu para a formação de abordagens teóricas no surgimento de um outro modelo de universidade (Souza, 2021). O modelo alemão é caracterizado pela integração da cultura da sociedade, o que, na

⁴ A Universidade de Berlim foi fundada em 1810 e, a partir de 1948, passou a se chamar Universidade Humboldt de Berlim (Humboldt-Universität Zu Berlin), em homenagem a seu fundador Wilhelm von Humboldt.

prática, reforça a vinculação do ensino com a pesquisa, traduzindo-se na disseminação e criação do conhecimento como sua tarefa central. Esse modelo já nasceu vinculando a pesquisa com a educação superior, mantendo forte incentivo à criatividade e à produtividade, com foco na formação geral, científica e humanista. Diferentemente do modelo francês, mesmo sendo de caráter público, no modelo alemão o Estado não exerce o controle sobre a universidade, principalmente no que diz respeito aos seus interesses imediatos. Segundo esse modelo, a universidade não tem como prioridade a formação de quadros para o Estado, mas sim, o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de soluções para problemas reais a partir da academia. O foco está na liberdade acadêmica e na autonomia.

Nessa linha de raciocínio, a universidade alemã configura um importante aliado para a superação de um modelo tardio de desenvolvimento industrial. Quando surgiu, a dimensão filosófica de sua atuação ajudou a caracterizá-la como revolucionária — em uma perspectiva distinta daquela evidenciada pelo modelo francês (Souza, 2021, p. 77).

O contexto de desenvolvimento industrial que a Europa vivenciou a partir da segunda metade do século XVIII influenciava o debate sobre o papel da universidade, levando a uma abordagem única e específica para a compreensão dos desafios e oportunidades trazidos pela modernidade. Para a sociedade alemã era de suma importância compreender a formação social, política, econômica e religiosa que a caracterizava, assim como o modelo capitalista que estava em desenvolvimento, resultando em uma fusão de elementos modernos e tradicionais.

Entre as mudanças provocadas pelo fim da Idade Média e a transição para a modernidade está o surgimento do Renascentismo⁵, que influenciou a estruturação da universidade com base no Humanismo. Com este movimento, o dogmatismo da Igreja Católica perdeu força e, assim, o teocentrismo foi substituído pelo antropocentrismo, quando prevalece o entendimento de que o ser humano possui a centralidade de todo o conhecimento, ou seja, a

⁵ Renascentismo ou Renascimento inicia no final do século XIV e segue até o final do século XVI difundindo-se a partir da Itália para os demais países da Europa. Segundo Abbagnano (2007), o termo de origem religiosa faz referência ao nascimento do homem novo, conforme escrito no Novo Testamento. No contexto da época se tratava da renovação moral, intelectual e política, um retorno aos valores da civilização em que o ser humano teria obtido suas melhores realizações. São as principais características do renascentismo:

1ª *Humanismo*, como reconhecimento do valor do homem e crença de que a humanidade se realizou em sua forma mais perfeita na Antiguidade Clássica.

2ª *Renovação religiosa*, através da tentativa de reatar os laços com uma revelação originária, na qual se teriam inspirado os próprios filósofos clássicos, [...] ou através da tentativa de restabelecer o contato com as fontes originárias do cristianismo, ignorando a tradição medieval [...].

3ª *Renovação das concepções políticas*, com o reconhecimento da origem humana ou natural das sociedades dos Estados (Maquiavel) ou com a tentativa de voltar às formas históricas originárias ou à natureza das instituições sociais [...].

4ª *Naturalismo*, como novo interesse pela investigação direta da natureza, tanto na forma do aristotelismo, das manifestações de magia ou da metafísica da natureza [...] quanto na forma das primeiras conquistas da ciência moderna (Abbagnano, 2007, p. 1006).

capacidade de aprender. Nessa mesma onda, a racionalidade ganhou corpo e induziu a revolução científica com o anseio de viver com as verdades do mundo e não com os limites dos conhecimentos impostos pela igreja, admitindo-se, a partir de então, apenas aquilo que a razão consegue provar. As produções ocorridas durante o Renascimento contribuíram com a transformação da sociedade e com a base de um novo movimento, o Iluminismo⁶.

No campo macroeconômico, esse mesmo período também é marcado pela transição do feudalismo para o capitalismo com a criação de uma economia mundial (Wallerstein, 1997). A partir disso, o comércio, em grande volume de bens de consumo essenciais, estabeleceu vínculos com os processos de produção que antes estavam dispersos nas várias sociedades da época. Desde então, a concentração desses processos se mostrou proeminente, estabelecendo como resultado a grande acumulação de riqueza nas mãos de seus controladores. A sustentação desse comércio, contudo, somente se dá a partir da “construção de um sistema interestatal coordenado com os limites da verdadeira divisão social do trabalho: a economia-mundo capitalista⁷” (Wallerstein, 1997, p. 81, tradução nossa). O modelo capitalista não se sustenta limitando-se apenas à esfera local. Ao contrário disso, ele possui a característica do avanço planetário, com a necessidade de expansão e superação de sua abrangência nos limites territoriais do Estado Nacional. Muito embora a existência do comércio de mercadorias seja anterior ao século XVII, é com a expansão do sistema desde a sua origem na Europa que se consolidam as relações mercantis entre as economias. Assim, com foco na necessidade de expansão, um Estado sozinho não reúne condições de defender elos em uma estrutura global, pois mesmo com a instituição das relações interestatais são as cadeias de relações mercantis que reúnem as capacidades de articulação das esferas política e econômica. Como consequência, a autoafirmação jurídica é insuficiente para que a independência e soberania de um Estado-nação seja levada a termo. É necessário que o seu reconhecimento aconteça pelos outros Estados para que consiga se desenvolver dentro dos padrões do que Wallerstein chama de sistema-mundo.

⁶ O Iluminismo foi um movimento intelectual e cultural que surgiu na Europa no século XVII enfatizando a razão como a principal fonte de autoridade e legitimidade, em oposição à tradição e à autoridade religiosa. Os iluministas acreditavam na primazia da razão humana, na liberdade de pensamento e expressão, na igualdade perante a lei e na separação entre Igreja e Estado. O movimento teve um grande impacto em várias áreas da sociedade, incluindo política, filosofia, ciência, religião e arte. Também promovia o progresso científico e tecnológico como meios de melhorar a condição humana e a sociedade como um todo. Suas ideias ajudaram a moldar os fundamentos da democracia moderna, dos direitos humanos e do pensamento crítico, e seu legado continua a influenciar o mundo contemporâneo. São autores de destaque no Iluminismo os filósofos Voltaire, Montesquieu, Rousseau e Kant, além de cientistas como Isaac Newton e Benjamin Franklin.

⁷ “[...] *la construcción de un sistema interestatal coordinado con los límites de la verdadera división social del trabajo: la economía-mundo capitalista*”.

Portanto, é o sistema mundo, e não as “sociedades” separadas, que estão na situação de “em desenvolvimento”. Ou seja, uma vez criada a economia-mundo capitalista, ela primeiro se consolidou e depois, com o tempo, aprofundou e ampliou o enraizamento de suas estruturas elementares nos processos sociais localizados dentro dela. Toda a imagem de um desenvolvimento da bellota⁸ ao carvalho, do germe ao amadurecimento, se for possível acreditar, só faz sentido se for aplicada à singular economia-mundo capitalista como um sistema histórico⁹ (Wallerstein, 1997 p. 82, tradução nossa).

Segundo o autor, o sistema-mundo é caracterizado por uma divisão internacional do trabalho, na qual certas regiões do mundo se especializam na produção de bens e serviços para exportação, enquanto outras se tornam dependentes dessas exportações e sofrem exploração econômica. Esse sistema é marcado por relações de poder desiguais entre as nações e por ciclos de crescimento e declínio econômico. Assim, historicamente, temos compreendido a sociedade dividida em nações desenvolvidas mais centradas e com maior destaque no sistema-mundo, e em nações subdesenvolvidas localizadas no campo periférico do sistema. Nessa dinâmica, as segundas são objeto de exploração das primeiras.

A partir do século XVI, com o processo de colonização, o sistema-mundo se intensificou e se consolida até o século XIX, tendo a Europa na sua centralidade. Com o passar do tempo, observou-se o avanço do sistema-mundo por todas as regiões geográficas e o seu respectivo impacto na cultura dos diferentes povos:

Um sistema mundo não é o sistema do mundo, mas um sistema que é um mundo e que pode ser, e frequentemente tem sido localizado numa área menor que o globo inteiro. Uma análise de sistemas mundiais argumenta que as unidades da realidade social dentro das quais nós operamos, cujas regras nos restringem, são na maioria tais sistemas mundos¹⁰ (Wallerstein, 2004, p. 98, tradução nossa).

O sistema-mundo garante que os recursos materiais (capitais) se localizem predominantemente sob o domínio das nações desenvolvidas. Ele prevê três núcleos: o central, o semiperiférico e o periférico, sendo este último o principal detentor de mão de obra e de matéria-prima. As nações pertencentes ao núcleo central são as fabricantes de produtos complexos, com alto grau de desenvolvimento e valor tecnológico. Conforme o ponto se afasta do centro em direção à periferia, temos a redução da complexidade de suas produções e, como consequência, o aumento da participação da força de trabalho e do fornecimento de matéria-

⁸ Fruto do carvalho.

⁹ *Entonces es el sistema-mundo, y no las “sociedades” separadas, lo que ha estado “en desarrollo”. O sea, una vez creada la economía-mundo capitalista primero se consolidó y luego, con el paso del tiempo, se profundizó y amplió el arraigo de sus estructuras elementales en los procesos sociales ubicados dentro de ella. Toda la imáginería de un desarrollo de bellota a encino de germen a madurez, si se cree, sólo tiene sentido si se aplica a la singular economía-mundo capitalista como sistema histórico.*

¹⁰ *A world-system is not the system of the world, but a system that is a world and that can be, most often has been, located in an área less than the entire globe. World-systems analysis argues that the unities of social reality within which we operate, whose rules constrain us, are for the most part such world-systems.*

prima. Os interesses de acumulação das regiões centrais se traduziram na ocupação e dominação das demais regiões em prol da acumulação das primeiras. A dialética emerge da interação entre os interesses externos representados pelo capital e pela acumulação de grupos internacionais e interestatais e as condições e relações internas de cada Estado-nação. Isso contraria a tradição das ciências que é a de ver o Estado individualmente como elemento fundamental na análise. Um dos pilares do sistema-mundo é a transcendência da perspectiva estatal, ou seja, o ponto de vista do Estado nacional não é suficiente para a análise. O desenvolvimento do capitalismo é marcado por sua expansão global e, ao longo dos tempos, ele se estendeu por todas as regiões geográficas. As ambições de acumulação das regiões centrais, onde o capital se agrega com facilidade, impulsionaram a dominação e exploração de outras regiões em favor do enriquecimento das áreas centrais. Portanto, uma análise abrangente não pode se restringir a fatores internos.

Um dos pressupostos da obra de Wallerstein são as cadeias mercantis. Paralelamente às relações entre Estados, são as cadeias de produção, distribuição, comércio e consumo que se articulam com as esferas política e econômica. Dessa forma, torna-se questionável a capacidade de um Estado de assegurar posições estratégicas e lucrativas em uma cadeia de comércio global. Trata-se de uma estrutura hierárquica de poder que resulta na organização da sociedade capitalista em torno de um centro de acumulação, acompanhado de uma vasta periferia, além de alguns Estados-nação que, devido às suas circunstâncias internas, conseguem se inserir em elos significativos em termos de acumulação, assumindo, assim, uma posição de semiperiferia.

O sistema-mundo está intrinsecamente ligado à modernidade e, com isso, compartilham uma relação de interdependência e coevolução. Essas profundas alterações, que tiveram início a partir do século XVI, dizem respeito a uma série de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que ocorreram na Europa e se espalharam pelo mundo, impulsionadas pelo desenvolvimento do capitalismo. Dito isso, é fato que, quando nos referimos à modernidade, o entendimento vai muito além do interstício temporal. Sobre isso, nos amparamos em Dussel (2005), que propõe dois conceitos. O primeiro, focado em uma perspectiva estrita e, pacificamente aceita pela tradição europeia atual, “a modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (Dussel, 2005, p. 28, grifos do autor). Já o segundo conceito, mais abrangente, segue na direção de um sentido mundial da modernidade,

e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser (seus Estado, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial.

Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si (Dussel, 2005, p. 28, grifos do autor).

O segundo conceito nos conduz para a compreensão de que a História Mundial, tendo a Europa como centro, é uma farsa, pois a modernidade forja a ideia de um acontecimento eurocentrado, correspondendo, assim, “a um momento da história humana que elegeu a racionalidade como base paradigmática para organizar a sociedade, de maneira a diferenciar as diversas esferas que a compõem — política, econômica, religiosa, cultural, etc.” (Souza, 2021, p. 89).

Dussel (2012, p. 10, tradução nossa, grifos do autor) segue além, denunciando o lado mais perverso da modernidade:

A modernidade teve origem nas cidades europeias livres e medievais, centros de enorme criatividade. Mas ela “nasceu” quando a Europa foi capaz de confrontar “o Outro” daquela Europa e controlá-lo, conquistá-lo, violentá-lo; quando foi capaz de se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. Em todo caso, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “encoberto” como o “Mesmo” que a Europa sempre foi. Assim, 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, a “origem” de um “mito” muito particular de violência sacrificial e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não europeu¹¹.

Nesse contexto de modernidade, a ciência adquire importância significativa, tornando-se hegemônica na tarefa de desencantar o mundo das crenças e direcioná-lo a olhar a realidade de uma forma nua e crua. Isso significa o apagamento de culturas e saberes historicamente construídos, partindo para a valorização somente daquilo que pode ser validado pela ciência. Apesar de consolidada, a versão hegemônica da visão de ciência a partir da modernidade não é a única possível. Essa visão, que se tornou dominante a partir do século XVII, faz parte de uma escolha que pode ser questionada por outras metodologias com vistas a entender a ciência, superando conceitos estritos e trazendo ao primeiro plano a face negada pela modernidade. Essa face é mais complexa do que as simplificações que a ciência dessa época propõe e contempla conhecimentos e saberes vigentes desde antes da invenção europeia da História Mundial.

Durante o momento de expansão da universidade pelo continente europeu, ela foi transplantada para a América Latina. Contudo, no contexto do continente latino-americano, é importante observar que não se trata de uma realidade uniforme, mesmo quando abordada a

¹¹ *La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” que Europa y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “descubierto” como Otro, sino que fue “encubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que el 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular, y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no europeo.*

questão de uma instituição essencialmente homogeneizada, como é a universidade. O processo de colonização, comum para todas as nações do bloco geográfico, se desenrolou de forma diversa na independência e na instalação das instituições em cada país, o que originou uma multiplicidade de nuances na estruturação das universidades latino-americanas (García Guadilla, 2008).

As primeiras universidades estabelecidas no continente surgiram com base no modelo europeu durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna. Isso fez com que a educação superior apresentasse trajetórias notavelmente distintas, onde, nas terras de colonização espanhola, as universidades foram estabelecidas logo após a conquista, prevalecendo o padrão tradicional das faculdades de teologia, direito, artes e medicina até o final do século XVII (Trindade, 1999). Essa herança europeia que manteve o padrão tradicional também priorizou a manutenção das estruturas de poder, o que conferiu às universidades um caráter conservador, limitando a inclusão de vozes dissidentes e a diversidade de perspectivas, fazendo com que a visão homogênea e elitista do conhecimento se perpetuasse.

O conservadorismo nas universidades é uma característica, embora não seja a única, que as define como ocidentais e pode ser observado na ênfase nos currículos que refletem perspectivas culturais e epistemológicas eurocêntricas. Elas são ocidentais porque seu cânone de pensamento está baseado no homem ocidental de cinco países. Isso é resultado de um pensamento eurocentral e monoepistêmico que, conforme Grosfoguel (2016), reconhece como superiores autores que possuem a característica de homens brancos, originários da França, da Alemanha, da Inglaterra, dos Estados Unidos ou da Itália.

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais (Grosfoguel, 2016, p. 27, grifos do autor).

Essa seletividade advém de locais onde ocorreram genocídios no século XVI, como a conquista de Andaluz, a conquista das Américas contra os indígenas, a conquista da África e a conquista contra as mulheres na Europa, que eram acusadas de bruxas (Grosfoguel, 2016). Essa foi a época em que a Europa se expandiu pela colonização, dominando e destruindo as civilizações que encontrou, impondo seu próprio modelo de sociedade. O que chamamos de capitalismo é a consequência de uma civilização moderna pautada pela secularização do cristianismo em uma teologia da dominação. O saber teológico no contexto do cristianismo e o discurso da ciência dogmática se assemelham quanto à legitimação das relações de poder

envolvidas nos dois campos por meio da imposição de regras e padrões uniformes (De Sá, 2002). Justifica o seu exercício de poder em nome de deus traduzido no processo de colonização pela massificação dos povos e escravização dos negros. A ciência dogmática se manifestava presente como algo preso ao tempo, em que, em seus primórdios, a educação universitária era livresca, com a existência de um limitado número de livros em cada campo do saber. O que estava escrito nesses livros era aceito como a absoluta e última verdade e dirigido muito mais para o domínio do poder do que para a busca do conhecimento por meio da pesquisa (Monroe, 1997). Essa vertente permaneceu embutida nas estruturas estatais europeias expandidas para o resto do mundo pelo processo de colonização.

1.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS: sobre a Reforma de Córdoba

No início do século XX¹², em um contexto em que as universidades argentinas eram fortemente influenciadas pelo positivismo e pelo autoritarismo, aconteceu um evento histórico importante que marcou uma mudança de paradigma nas relações entre estudantes, universidades e o Estado. Tal evento é “o chamado movimento de Córdoba, cuja reforma foi considerada por muitos autores, como o modelo gerado endogenamente na América Latina¹³” (García Guadilla, 2008, p. 28, tradução nossa). A Reforma de Córdoba de 1918 se constituiu como um marco importante na história educacional da Argentina, mas sua influência vai além das mudanças específicas implementadas naquele momento. É importante ter presente que, mesmo apresentando uma agenda progressista de avanços para a educação superior na América Latina, o movimento de Córdoba possuiu características que reproduziram o perfil de quem

¹² Em junho de 1918, estudantes da Universidade Nacional de Córdoba decidiram protestar contra as condições do sistema universitário e passaram a exigir uma reforma. Apresentaram um documento chamado "Manifesto Liminar", que delineava suas demandas e críticas ao sistema educacional. O manifesto chamava atenção para a necessidade de autonomia universitária, liberdade de cátedra (liberdade para os professores expressarem suas opiniões), cogestão estudantil e reformulação dos programas de ensino. O movimento estudantil de Córdoba ganhou força e solidariedade de estudantes de outras universidades da Argentina. Greves estudantis, manifestações e ocupações de prédios universitários se espalharam pelo país. O movimento também atraiu apoio de intelectuais, professores e setores da sociedade civil. Como resultado desse movimento, a Reforma Universitária de 1918 foi promulgada e introduziu mudanças significativas nas universidades argentinas, estabelecendo princípios fundamentais que são considerados pilares da educação superior moderna. Alguns dos principais aspectos da reforma incluíram: autonomia universitária: as universidades conquistaram maior autonomia em relação ao Estado, obtendo o direito de gerir seus próprios assuntos internos; liberdade de cátedra: garantiu-se a liberdade de expressão dos professores, permitindo que eles expressassem suas opiniões livremente; cogestão estudantil: os estudantes passaram a ter uma participação ativa nas decisões acadêmicas, sendo representados nos órgãos colegiados das universidades; atualização dos currículos: os programas de ensino foram reformulados para se adaptarem às necessidades sociais e econômicas da época.

¹³ *Con el llamado movimiento de Córdoba, cuya reforma ha sido considerada por muchos autores, como el modelo generado endógenamente en América Latina.*

estava à sua frente na época em que a reforma se sucedeu: estudantes homens, brancos, de classe média.

Como contribuições ao sistema universitário, a Reforma de Córdoba (1918) reforçou a ideia da educação superior como um bem público, pensada e projetada para todos (Maffei e Genro, 2021) e apontou a necessidade de transferência à sociedade dos conhecimentos produzidos pelas instituições de educação superior por meio na extensão universitária (Dias, 2018), elemento este que mais tarde viria a ser incorporado pelo sistema brasileiro por meio da previsão constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de ser um conceito progressista para a época, ele não abandonou suas gênesis elitista, pois partia do princípio de que um polo superior transmitiria o saber a um polo inferior, algo que até os dias atuais não se encontra superado em nossa realidade, vide as diversas concepções sobre extensão universitária que trataremos adiante.

O Manifesto de Córdoba pode ser retratado como uma denúncia contundente das condições da vida universitária da época (Deus, 2020), ao criticar veementemente a estrutura autoritária e elitista das universidades latino-americanas. A falta de democracia interna, o autoritarismo dos professores, a obsolescência dos métodos de ensino e a desvinculação das universidades com as realidades sociais e políticas de seus países eram objeto de denúncia dos estudantes no Manifesto.

Entre as lutas dos estudantes no movimento de Córdoba estavam a liberdade da ciência e a abertura da academia para as questões sociais, o que fez desse período um marco dos primórdios da extensão universitária (Deus e Henriques, 2017). Essas lutas se configuraram como um ponto de partida para a transformação da educação superior em direção a uma abordagem mais progressista. A ideia central da Reforma foi a busca por uma educação superior autônoma mais relevante e comprometida com a sociedade, que estabelecesse a sustentabilidade como um princípio orientador. Essa abordagem tornou a entrar na pauta ainda na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), em 1998, por um de seus objetivos principais com a previsão de “Prestação de serviços à sociedade, especialmente por meio de sua contribuição para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade (extensão)¹⁴” (Dias, 2018, p. 44, tradução nossa). Ao definir que os sistemas de educação superior deveriam relacionar-se com esse objetivo, membros da comunidade acadêmica, governos e analistas reconheceram a importância de que o conhecimento gerado nas instituições acadêmicas seja

¹⁴ *Prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad (extensión).*

aplicado de forma a atender às metas sociais, econômicas e ambientais, fortalecendo o caráter de bem público da educação superior.

Para tanto, Dias (2018), com base nos movimentos que se sucederam a partir de Córdoba (1918), como a CMES, em 1998, a Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), em 2008, e pela segunda Conferência Mundial, em 2009, propõe algumas questões a fim de avançar na construção de uma educação superior mais inclusiva, relevante e comprometida com o desenvolvimento da sociedade. Entre elas está a reforma das instituições de ensino, a valorização dos instrumentos de credenciamento e avaliação, especialmente os *rankings* que classificam as universidades de maneira nacional e internacional, e o fortalecimento dos vínculos da universidade com o mundo do trabalho. Além disso, o autor destaca que, ao se colocar estudantes como o centro da estratégia, é possível focar na democratização do acesso à educação superior, assegurando financiamento adequado e autonomia para as instituições. Ele destaca ainda a necessidade do fomento de ideias e experiências para o enriquecimento do ensino e da pesquisa, tendo como plano a colaboração baseada na igualdade e na interculturalidade entre universidades latino-americanas.

Outro aspecto trazido por Guajardo (2018) é a demanda para que as instituições de educação superior incorporem a inovação para cumprir seus compromissos sociais. Isso implica a adoção de uma perspectiva interdisciplinar que incentive a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos. Também envolve desenvolver programas e iniciativas que promovam a sustentabilidade em todas as suas dimensões, preparando os estudantes para serem agentes de mudança e líderes capazes de enfrentar os desafios atuais e futuros. Segundo Guajardo (2018, p. 125, tradução nossa), uma nova perspectiva social de desenvolvimento sustentável para a universidade decorrem quatro desafios:

1. Tornar-se instrumento para a promoção social e a mobilidade; 2. Responder às novas demandas que a globalização e as sociedades do conhecimento impõem aos países em desenvolvimento, a fim de gerar sua própria capacidade de produção científica e tecnológica; 3. Conectar-se e integrar-se melhor com suas próprias sociedades; e 4. Consolidar o desenvolvimento de uma cidadania responsável pelos compromissos sociais, pela sustentabilidade e pela construção de sociedades melhores, mais justas, equitativas e pacíficas, com base nos valores humanos e na convivência democrática¹⁵.

¹⁵ 1. *Transformarse en palancas de promoción y movilidad social*; 2. *Responder a las nuevas exigencias que la globalización y las sociedades del conocimiento imponen a los países en vías de desarrollo, para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica*; 3. *Conectarse e integrarse mejor con sus propias sociedades*; y 4. *Consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable con los compromisos sociales, con la sostenibilidad y con la construcción de mejores sociedades, más justas, equitativas, pacíficas, fundamentadas en los valores humanos y de convivencia democrática*.

O Manifesto de Córdoba representou uma ruptura com o passado e estabeleceu um novo paradigma para as universidades latino-americanas. As demandas por autonomia, democratização, inovação, juntamente com o chamado a uma maior conexão com a sociedade são a tônica constante nos manifestos e produções originadas a partir desse movimento, ao mesmo tempo em que a perspectiva da universidade atual ainda é vista como focada na preparação técnica de profissionais e frágil na compreensão crítica e consciente dos desafios sociais e políticos da região. É difícil pensar no compromisso da universidade na América Latina quando a visão dominante é marcadamente profissional e elitista, desconsiderando uma formação que integre questões éticas e políticas (Maffei e Genro, 2021).

A despeito do impacto da Reforma de Córdoba na democratização e no pensamento crítico universitário, o processo de dominação moderno colonial demonstrou uma resiliência que transcende essa movimentação histórica. Esse modelo de dominação persiste como uma força latente que molda a intencionalidade hegemônica da universidade contemporânea, perpetuando padrões eurocêntricos e estruturas de poder que resistem à descolonização do ensino superior, conforme afirma Dias (2018, p. 38, tradução nossa):

Insistamos no fato de que hoje a autonomia faz sentido se servir para manter as universidades fiéis à sua natureza e, conseqüentemente, insubmissas aos poderes econômicos e financeiros que desejam impor ao mundo uma única forma de pensar, uma única cultura, um modelo econômico único e excludente¹⁶.

Neste cenário, o autor também chama a atenção para a mercantilização da educação, que tem sido revisitada por meio de diversos processos em âmbito internacional na tentativa de retomar a teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960 (Consenso de Washington). Embora pareçam independentes, esses processos fazem parte de um único objetivo, entre os quais estão a redução do investimento na educação superior pública, o entendimento de que a educação superior é um objeto comercial e que seus sistemas de regulação devem se dar de acordo com os princípios da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Dias, 2018).

Nesse contexto, o autor também chama a atenção à crescente mercantilização da educação superior, fenômeno que reitera as premissas da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960 sob a égide do Consenso de Washington¹⁷. Longe de serem isolados, esses

¹⁶ *Insistamos en el hecho de que hoy una autonomía tiene sentido si sirve para mantener las universidades fieles a su naturaleza y, en consecuencia, insumisa a los poderes económicos y financieros que desean imponer en el mundo un pensamiento único, una cultura única, un modelo económico único y excluyente.*

¹⁷ Princípios forjados em 1989 pelo economista inglês John Williamson durante uma conferência de três instituições com sede na capital dos Estados Unidos da América: O Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o departamento de Tesouro dos Estados Unidos (Dias, 2018, p. 38).

processos convergem para um projeto sistêmico que visa à redução do investimento público e à ressignificação da educação superior como um bem de consumo. Sob essa ótica, a regulação dos sistemas de ensino deixa de responder a imperativos sociais e nacionais para subordinar-se aos princípios da OMC, consolidando a educação como um serviço comercial regulado pelo mercado global (Dias, 2018).

1.2 O DESAFIO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Não é exagero afirmar que a existência da universidade no Brasil foi um verdadeiro desafio. No contexto da América Latina, o país se destacou como o último a estabelecer uma instituição universitária. Esse acontecimento remete-se ao período colonial, quando a ideia de estudos superiores na colônia teve seu início por meio do trabalho realizado pelos Jesuítas, em que, como educadores e missionários, foram responsáveis por fundar escolas e instituições de ensino, visando a formação intelectual e religiosa da população. O fato de manterem a oferta de cursos de Filosofia e Teologia para determinados grupos e camadas mais abastadas da população permite afirmar, sob uma certa perspectiva, que os Jesuítas estabeleceram as bases do ensino superior no Brasil (Souza, 2021). Antes mesmo da formalização da primeira universidade no território brasileiro, que viria a ocorrer apenas na década de 1920, diversas tentativas foram realizadas ainda durante o período colonial, todas sem sucesso. Entre as razões que contribuíram para o insucesso, destacam-se as resistências encontradas tanto por parte dos jesuítas quanto pelas elites locais, além do desinteresse da classe política em viabilizar a criação. A ideia de universidade no Brasil, de certo modo, revela a resistência do país em aceitá-la.

Em 1592, os jesuítas tentaram instalar a primeira universidade no país — Universidade do Brasil — que, no entanto, não se consolidou, à medida que não foi reconhecida nem autorizada nem pelo Papa Clemente VIII (1536-1605) nem pelo Rei de Portugal, à época — Felipe I (1527-1598). Os argumentos alegados para tal negativa eram os riscos de emancipação da colônia que, na avaliação dos governantes e das elites, estariam associados à instalação desse tipo de IES em terras brasileiras. De acordo Morhy (2002), ainda no período colonial, uma segunda tentativa ocorreu com a proposta de criação de uma universidade por Maurício de Nassau, durante o período do governo holandês (1637-1644). A ideia era essa universidade funcionar em Recife, podendo ser frequentada por holandeses, portugueses, protestantes e católicos, porém o projeto foi frustrado pela partida do seu idealizador no final do governo citado (Souza, 2021, p. 98).

Esse atraso em relação aos demais países latino-americanos refletiu as complexidades históricas e sociais que o Brasil enfrentou ao longo dos séculos com os primeiros cursos superiores, na forma de faculdades profissionais isoladas, sendo instalados no país somente a partir de 1808, “quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia” (Trindade, 1999, p. 12). Os demais cursos

superiores aqui instalados no período eram caracterizados por uma desarticulação e fragmentação significativas, como resultado da incorporação do modelo francês de universidade. Com seu foco na formação de bacharéis para cumprir a burocracia do Estado e também para produzir itens que a burguesia local pudesse consumir, como a arte e a retórica, por exemplo, a organização dos estudos seguia na forma de disciplinas isoladas e desconectadas entre si, caracterizando-se por uma abordagem segmentada e especializada marcada pela ausência de uma estrutura integrada ou de um sistema unificado.

Esse quadro de fragmentação e isolamento institucional não foi superado com a criação da primeira universidade brasileira. A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), instituída pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, assinado pelo Presidente Epitácio Pessoa, representou menos uma ruptura com o modelo vigente do que sua continuidade sob nova denominação. Concebida pelo Decreto n.º 11.530/1915, chamado Reforma Carlos Maximiliano, a URJ resultou da reunião formal da Escola Politécnica, da Escola de Medicina do Rio de Janeiro e de uma Faculdade Livre de Direito, instituições que, simplesmente agrupadas por ato administrativo, conservaram integralmente suas práticas didática e administrativa (Fávero, 2006). O mecanismo adotado foi o da justaposição sem projeto educativo integrador, sem redefinição das finalidades do ensino superior e nenhuma articulação entre as áreas do saber. Segundo Augusto (1920), o decreto representava um texto de poucos artigos, que tratava a matéria de forma vaga, sem a exata noção da orientação a seguir. A URJ instituiu, assim, a forma jurídica da universidade no Brasil, mas sem inaugurar qualquer concepção substantiva do que o ensino superior deveria ser. Tratava-se de uma continuidade burocrática, não de uma ruptura intelectual ou institucional.

A lógica que presidiu a fundação da URJ era, portanto, essencialmente administrativa e simbólica. Visualmente, a intenção era dotar o Brasil de uma instituição que ostentasse o nome de universidade respondendo a demandas de prestígio nacional sem que isso implicasse a reformulação do modelo herdado. As faculdades profissionais isoladas permaneceram como unidades autossuficientes e a universidade funcionou, na prática, como uma federação nominal de escolas independentes, cada qual mantendo seus currículos, seus corpos docentes e suas dinâmicas internas sem qualquer integração. O resultado foi a consolidação, sob a insígnia de universidade, do mesmo padrão segmentado e especializado que havia caracterizado o ensino superior brasileiro desde sua instalação no período colonial tardio, padrão que, a partir de então, se viu legitimado por uma estrutura de maior visibilidade institucional, mas igualmente desprovida de unidade epistemológica ou de um projeto comum de formação.

Foi somente em 1935, no contexto de abertura constitucional propiciado pela Constituição de 1934, que surgiu no Brasil uma experiência universitária concebida explicitamente como projeto de Estado para a educação pública. Em 4 de abril daquele ano, foi assinado pelo Prefeito Pedro Ernesto o Decreto n.º 5.513, que instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF), cujas finalidades enunciavam uma concepção radicalmente distinta daquela que havia presidido a fundação da URJ: promover e estimular a cultura, encorajar a pesquisa científica, literária e artística, propagar as aquisições da ciência e das artes pelos cursos de extensão popular, formar profissionais e técnicos, e prover a formação do magistério em todos os seus graus (De Vincenzi, 1986). Anísio Teixeira, principal idealizador da UDF, havia realizado o curso de Mestrado em Educação no Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, Estados Unidos da América, onde se formou sob influência direta de John Dewey, tornando-se, após seu retorno ao Brasil, o principal divulgador de suas ideias pedagógicas (De Vincenzi, 1986). Nessa perspectiva, Anísio Teixeira entendia a escola progressiva e, em escala superior, a universidade, como uma comunidade em miniatura em que não há separação entre vida e educação, de modo que a escola deixa de ser apenas preparação para o futuro e passa a ser o lugar em que, pela experiência, os estudantes aprendem novos modos de agir, adquirindo hábitos de pensar, fazer e participar na vida social democrática (Lima, 2011).

Nos documentos fundadores da UDF, a ausência de qualquer menção a “elites” ou à “formação de classes dirigentes”, expressões que figuravam, por exemplo, explicitamente no decreto de criação da Universidade de São Paulo e no Estatuto da Escola Livre de Sociologia e Política, ambas fundadas no período imediatamente anterior, indica que a UDF possuía uma inspiração distinta, voltada não à reprodução de hierarquias sociais, mas à democratização do acesso ao saber e à formação para a vida coletiva (De Vincenzi, 1986). Essa orientação tornou a instituição alvo de perseguição, pois durante toda a sua gestão à frente da instrução pública do Distrito Federal, Anísio foi duramente atacado pela Igreja Católica, que o acusava de ser materialista e comunista, ao passo que manter Anísio no cargo representou um verdadeiro ato de coragem política do então Prefeito Pedro Ernesto. Coragem que, contudo, não resistiria ao endurecimento do regime nos anos subsequentes (De Vincenzi, 1986).

O desfecho da UDF foi sua extinção compulsória pelo Decreto-Lei n.º 1.063, de 20 de janeiro de 1939, já sob a vigência do Estado Novo. O decreto transferiu para a Universidade do Brasil todos os estabelecimentos de ensino que compunham a UDF, excluídos o Instituto de Educação, os departamentos de Artes do Desenho e de Música, e os cursos de formação de

professores primários (De Vincenzi, 1986). A nova Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que absorveu os demais cursos, só viria a ser organizada pelo Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, data que coincide, não por acaso, com a fundação da UDF 4 anos antes. Para De Vincenzi (1986), a coincidência foi intencional, uma demonstração de força do governo da época contra os pensadores que ousassem inovar fora das normas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC). Naquele momento predominavam, na política do país, as correntes antiliberais e autoritárias que pretendiam acabar com qualquer resquício de democracia e representação popular, e a UDF simbolizava precisamente o liberalismo democrático de Anísio Teixeira. Para os defensores da ditadura, tudo aquilo foi encarado como um erro a ser eliminado (De Vincenzi, 1986). A supressão da UDF não foi, portanto, um episódio administrativo neutro. Ela revela que a lógica autoritária de controle e homogeneização cultural opera ativamente contra qualquer projeto universitário comprometido com a democratização do saber e com a autonomia intelectual. Se a URJ de 1920 havia instituído juridicamente a forma universidade sem superar a fragmentação herdada das faculdades profissionais isoladas, a UDF configurou a primeira experiência efetivamente concebida como projeto universitário democrático. Sua eliminação pelo Estado Novo evidenciou que os obstáculos à construção de uma universidade pública e autônoma no Brasil não eram apenas de ordem técnica ou administrativa, mas profundamente políticos.

A experiência da UDF, portanto, não pode ser vista isoladamente, mas como parte de um movimento mais amplo de disputas em torno do sentido da universidade pública em contextos marcados por autoritarismo e por projetos de democratização. Nessa chave, o caso brasileiro se articula a processos que perpassam toda a América Latina. É fundamental reconhecer que as trajetórias históricas, culturais e sociais do continente desempenharam um papel significativo na moldagem da educação superior no Brasil. As lutas e conquistas das comunidades acadêmicas, dos estudantes e dos movimentos sociais nos países da região ao longo do tempo foram fundamentais para afirmar os princípios de democratização, acesso, autonomia e pesquisa que hoje fazem parte de nossa concepção de universidade. No Brasil, essas lutas e conquistas ocorridas em territórios vizinhos se tornaram mais presentes a partir da década de 1950, quando a valorização da extensão universitária, a inserção das universidades no contexto social e o comprometimento com as demandas da comunidade começaram a se consolidar. De forma simultânea, foi também nesse contexto que eventos de repressão e de abolição do estado democrático de direito acontecidos no período impuseram limitações que

cercearam a autonomia acadêmica e a atuação das universidades, como retratado por Souza (2021, p. 83):

No Brasil, o modelo latino-americano assume maior presença nas décadas de 1950 e 1960, sendo reprimido na década de 1970 e início da seguinte, em decorrência do regime militar (1964-1984). Todavia, passa a ganhar força na segunda metade dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, contexto no qual havia a defesa da eleição de dirigentes e da participação dos estudantes no encaminhamento de políticas voltadas à integração dos serviços universitários. Fatos como esses reforçam a convicção da importância das lutas e conquistas associadas às experiências desenvolvidas no Brasil e nos demais países da região para a construção do modelo em questão.

Passado o período sombrio da ditadura militar no Brasil e fundamentado pelas experiências vivenciadas pelos vizinhos latino-americanos, uma vez iniciado o período da redemocratização o modelo brasileiro deveria mudar de direção, opor-se ao napoleônico e se posicionar mais próximo ao da América Latina focado na defesa da integração regional. Contudo, não foi esse entendimento que predominou. Os governos da Nova República¹⁸ promoveram um estrangulamento nos orçamentos das universidades públicas, que passaram a enfrentar restrições significativas em seus recursos financeiros, impactando negativamente sua capacidade de funcionamento e investimento. O forte movimento de substituição da presença do Estado pela iniciativa privada na educação superior, traduzido na redução de transferência de repasses financeiros para universidades públicas no Brasil, levou essas instituições a uma pressão pela busca de financiamentos externos. Segundo Pizzio (2015), entre 1995 e 2002, o governo promoveu uma reforma estatal, visando à modernização e eficiência de serviços públicos, inclusive da educação, por meio da descentralização e maior envolvimento da iniciativa privada. Essa reforma veio carregada de concepções neoliberais cujo ajuste buscava esvaziar o Estado em sua capacidade de atendimento social e, em contraste a isso, fortalecer a iniciativa privada, de forma concomitante com a abertura do campo da educação superior para o mercado, a partir de 1997.

Essa situação, de abertura do mercado para as IES privadas em 1997 (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB — Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), em 2007, constitui-se muito provavelmente no principal fator de sua acelerada expansão e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais (Sguissardi, 2015, p. 870).

Devido à sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação garantiu lugar de destaque no período, mas, por conta das reformas orientadas muito mais para o mercado do que para a propriedade pública, o seu papel econômico é que ganhou relevância

¹⁸ Entende-se por Nova República o período imediatamente posterior ao regime militar até os dias atuais.

na agenda. Enquanto as parcerias entre setor privado, governo, universidades e indústrias para o financiamento da educação brasileira ganhavam ênfase, eram direcionadas críticas à suposta alta concentração de recursos na rede federal de ensino superior, que atendia uma pequena parcela dos estudantes de graduação. “Gestavam-se aqui novas estratégias de acesso ao ensino superior, mas dessa vez mediada pelas concepções neoliberais de mercado” (Pizzio, 2015, p. 77).

Esse processo deixou heranças e tem gerado debates e desafios em relação à autonomia, à democratização do acesso e à preservação do caráter público das instituições públicas federais de ensino superior, exigindo esforços para encontrar um equilíbrio entre a obtenção de recursos e a manutenção da missão educacional. Esse movimento, conforme afirma Trindade (2003), produziu a metáfora da universidade em ruínas. Se de um lado resultaram ruínas físicas que se formaram pela ausência de investimentos na manutenção da infraestrutura, de outro, tivemos as ruínas institucionais que atingiram fortemente o campo acadêmico “inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento das pesquisas pelas agências governamentais” (Trindade, 2003, p. 163).

A pressão sobre as universidades públicas para buscar financiamentos externos como forma de compensação da redução dos repasses feitos pelas agências governamentais foi um dos resultados do estrangulamento. Esse cenário levou a uma espécie de privatização gradual da educação pública, na medida em que as instituições foram forçadas a buscar recursos por meio de parcerias com empresas, instituições privadas e outras formas de financiamento. Essa busca por financiamento externo trouxe consigo a preocupação crescente em relação à dependência desses e à possibilidade de influência de interesses privados sobre a gestão das universidades. Em outras palavras, a universidade que suplica o financiamento a uma fonte que não seja o Estado, legítimo representante do interesse público, tende a ficar dependente das condicionalidades impostas pelo ente financiador. Isso denota uma forte inclinação a colocar em xeque a sua autonomia, a democratização do acesso à educação superior e a manutenção do caráter público e inclusivo dessas instituições.

Outro cenário resultante das mudanças na gestão das universidades públicas devido à pressão por financiamentos externos é a deterioração das áreas de estudo, especialmente as sociais. Estabelece-se uma relação de poder em que, nessa dinâmica, o ente financiador se coloca em condições de definir prioridades estratégicas das pesquisas científicas e demais rumos da universidade.

O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os *homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento*. E na medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, transforma-se segundo Habermas, não só num instrumento nas mãos dos membros dos poderes econômicos e políticos, mas também no invólucro ideológico de todo sistema político avançado (Trindade, 1999, p. 19, grifos do autor).

Com uma maior ênfase nos aspectos mercadológicos, o poder comanda para que certas áreas sejam negligenciadas em favor de outras com maior demanda no mercado e maior possibilidades de conquista de financiamentos para pesquisa. A visão fragmentada da ciência e, de certo modo, da organização universitária, garante agravamento a esse tipo de crise, pois, com o aumento da pressão por resultados imediatos e por retorno do investimento financeiro, propõe-se a haver uma ênfase maior em habilidades técnicas e orientação para o mercado de trabalho, em detrimento às áreas que possuem seu foco nas humanidades.

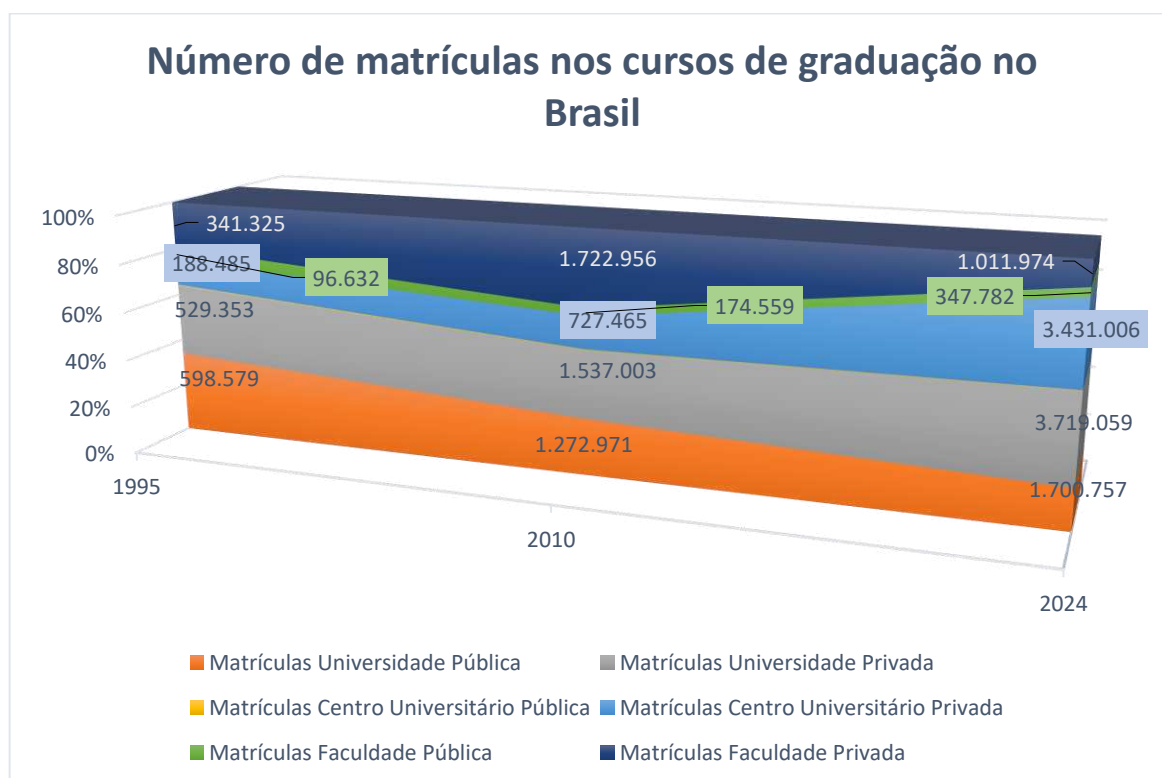
A falta de investimento e expansão adequados nas instituições de ensino superior públicas, aliado às políticas neoliberais de desregulamentação e incentivo à iniciativa privada, abriu espaço para que uma crescente quantidade de vagas fosse ofertada pelas instituições privadas, especialmente após 1997. Em 1999, a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) representou um grande incentivo a essas instituições que, com isso, solidificaram sua dependência do financiamento público. O FIES foi criado para facilitar o acesso ao ensino superior, mas a política de financiamento a estudantes de instituições privadas acabou por contribuir com o avanço da mercantilização do ensino superior no Brasil. Segundo Sguissardi (2015), a massificação da educação superior, com a localização de grande parte das matrículas na rede privada de ensino, a transformou em mercadoria. O Estado semiprivado provocou isso ao interromper a expansão da educação superior pública federal, que viu sua participação reduzir “de 0,91% para 0,54% do Produto Interno Bruto (PIB) de 1995 a 2003” (Sguissardi, 2015, p. 874).

Esse movimento se projetou também quanto à participação das instituições públicas no contingente total de matrículas no ensino superior brasileiro. Segundo os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 1995, as instituições públicas¹⁹ contavam com 700.540 matrículas, o que correspondia a 40% do total de matrículas desse nível de ensino no país. No ano de 2024, esse número passou para 2.064.834 e, apesar do aumento considerável no número absoluto, a participação das instituições públicas no total de matrículas do ensino superior no Brasil caiu

¹⁹ Aqui são consideradas as Universidades Públicas Federais, Estaduais e Municipais, além dos Centros Universitários e Faculdades mantidas pelo poder público. Ainda entram nessa categoria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

para 20%. Nesse mesmo período, as instituições privadas²⁰ partiram de 1.059.163 matrículas, em 1995 (60% do total), para 8.162.039 em 2024, representando, nesse último ano, 80% de todas as matrículas no ensino superior no país. Enquanto as instituições públicas ampliaram suas matrículas em 194,7% no período entre 1995 e 2024, as privadas alcançaram o crescimento de 670,7%, um valor 3,44 vezes maior. A Figura 1 ilustra a evolução da distribuição das matrículas no período.

Figura 1 — Número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil nos anos de 1995, 2010 e 2024 por organização acadêmica e categoria administrativa



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2025).

A educação superior, conforme ilustrado na Figura 1, revela-se uma excelente mercadoria com alta liquidez, resultado da transformação de um direito ou serviço público, em um ativo do mercado financeiro. O fenômeno da mercantilização da educação superior encontra-se relacionado com a desaparecimento das fronteiras entre o público e o privado (Sguissardi, 2015), ou seja, essa situação se consolida quando o Estado se retira de suas funções

²⁰ Esse cálculo não faz distinção entre as instituições sem fins lucrativos (confessionais e comunitárias) e as com fins lucrativos. Essa distinção no Censo da Educação Superior é recente e dentre os anos utilizados para essa referência, apenas em 2024, constavam esses dados discriminados. Por esse motivo, as instituições privadas sem fins lucrativos foram somadas às com fins lucrativos.

institucionais e passa a adotar uma postura que favorece os processos de acumulação de capital, orientando suas atividades para criar um ambiente propício ao investimento privado e ao crescimento do mercado em setores essenciais da atividade estatal. Vivenciamos um movimento sincronizado em que o financiamento das instituições públicas foi estrangulado, obrigando-as a buscar recursos junto a entes externos, ao mesmo tempo em que o da educação superior foi aberto à exploração da iniciativa privada com finalidade de lucro. A educação, que no Brasil é um direito constitucional e universal em todos os seus níveis de ensino, na prática, transforma o nível superior como um direito mais frágil, deixando grande parte dos seus usuários suscetíveis às lógicas do mercado.

Dados do Censo de 2024 indicam que 22.681.981 vagas no ensino superior foram oferecidas pelas instituições privadas, enquanto 982.899 vagas foram ofertadas pelas instituições públicas, representando as porcentagens conforme ilustrado pela Figura 2.

Figura 2 — Distribuição das vagas no ensino superior no ano de 2024 conforme categoria administrativa

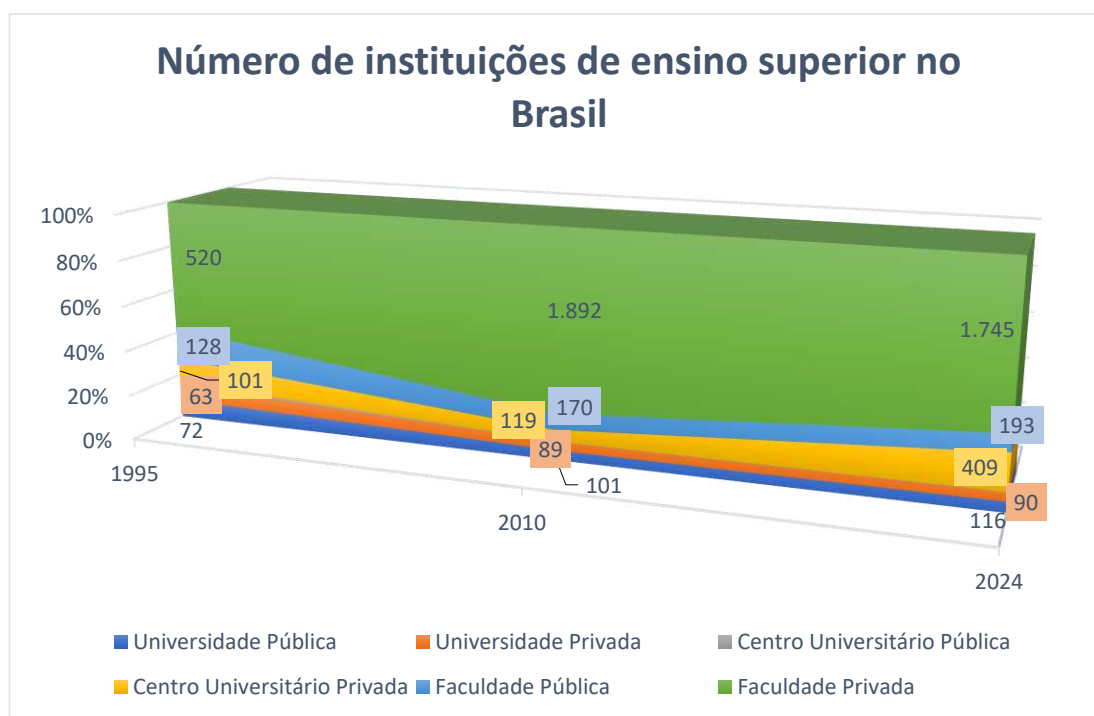


Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2025).

O avanço mercadológico na educação superior não se dá a qualquer custo, mas sim, ao menor custo. No período analisado anteriormente, é notável a ocorrência de um aumento significativo da quantidade de vagas nos cursos de graduação das instituições de educação superior públicas brasileiras (Figura 1). Esse fenômeno também pode ser atribuído como resultado de uma política pública instituída pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com ações que contemplaram, além da ampliação de vagas na educação superior, a

promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão (Brasil, 2007). Essa expansão resultou na criação de novas unidades de instituições públicas de ensino superior, além da ampliação das já existentes, conforme pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 — Participação das instituições de ensino superior no Brasil nos anos de 1995, 2010 e 2024, por organização acadêmica e categoria administrativa



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP de 1995, 2010 e 2024 (INEP, 2025).

Analizando a participação das instituições de ensino superior no Brasil quanto à sua organização acadêmica e categoria administrativa, percebemos que, no período compreendido entre 1995 e 2024, o número de universidades públicas passou de 72 para 116, um crescimento de 61,1%, enquanto o quantitativo de universidades privadas partiu de 63 para 90 unidades, o que representa um crescimento de 42,9% no período. Dentro da categoria da administração pública, ainda observamos crescimento na quantidade de faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que passaram de 128 unidades em 1995 para 193 em 2024, um crescimento de 50,8%. Já na categoria de instituições privadas, o número de faculdades isoladas apresentou um crescimento de 235,6%, passando de 520 unidades em 1995 para 1.745 em 2024. Uma ampliação semelhante ocorreu com os Centros Universitários privados que passaram de 101 para 409 no período, apresentando um crescimento de 304,9%.

Ao comparar os tipos de instituições quanto à sua organização acadêmica, é importante ressaltar que a estrutura de faculdades isoladas é a que representa a maior simplicidade estrutural e que, de modo geral, também significa o menor custo de manutenção. Em direção oposta está a universidade que, além do ensino, possui compromisso com a pesquisa e com a extensão e necessita de uma estrutura robusta que ofereça acesso a uma ampla gama de cursos de graduação e pós-graduação para o seu pleno funcionamento. O investimento necessário para implantar e manter uma infraestrutura de laboratórios, bibliotecas, além de um corpo docente devidamente qualificado, fazem com que o investimento em uma universidade seja muito superior ao de uma faculdade isolada ou até mesmo ao de um Centro Universitário.

Além da escolha por uma organização acadêmica que permita rápida expansão com investimento menor do que a estrutura de uma universidade, a opção predominante por uma determinada modalidade de ensino é outra característica que se sobressai nas instituições da iniciativa privada. A educação a distância, modelo tendencialmente mais propício à mercantilização (Sguissardi, 2008), é a modalidade de ensino característica majoritária entre todas as vagas ofertadas pela rede privada de educação superior no ano de 2024, conforme detalhado na Tabela 1:

Tabela 1 — Número de vagas em cursos de graduação por tipo segundo categoria administrativa e modalidade de ensino — Brasil/2025

Categoria Administrativa	Modalidade de Ensino	Total
Total	Total Geral	23.664.880
	Presencial	5.074.607
	A distância	18.590.273
Pública	Total Pública	982.899
	Presencial	821.316
	A distância	161.583
Privada	Total Privada	22.681.981
	Presencial	4.253.291
	A distância	18.428.690

Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025.

A Figura 4 e a Figura 5 ilustram o contraste entre a proporcionalidade das vagas oferecidas nas instituições públicas e as vagas das instituições privadas quanto às modalidades de ensino presencial e a distância:

Figura 4 — Percentuais de vagas nas modalidades presencial e a distância ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior no ano de 2024



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2025).

Figura 5 — Percentuais de vagas nas modalidades presencial e a distância ofertadas pelas instituições privadas de ensino superior no ano de 2024



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2025).

A discrepante diferença entre as proporções de vagas oferecidas pelas instituições públicas e privadas na modalidade a distância reforça a premissa de que o mercado, regido pela lógica do lucro, tende a investir naquelas instituições que demandam menores investimentos e que proporcionam um retorno financeiro mais rápido. A modalidade de educação a distância se destaca por sua capacidade de aumentar a produtividade para maximizar receitas enquanto

minimiza custos operacionais. Ao oferecer cursos na modalidade a distância, as instituições adquirem condições de expandir a sua base de matrículas sem a necessidade de investimentos em infraestrutura. Além disso, as despesas com materiais e pessoas também são objeto de redução, pois a massiva utilização de plataformas digitais permite, com maior facilidade, a reutilização de conteúdos e a automação de processos. Como resultado disso, temos uma proliferação de faculdades isoladas e centros universitários que oferecem cursos de menor custo e duração, prejudicando os aspectos qualitativos da educação e configurando-se como mais um elemento da precarização das estruturas educacionais, parte do processo de mercantilização da educação superior.

Portanto, a mercantilização da educação superior resulta em um crescimento quantitativo que não encontra vínculo com melhorias qualitativas. O aumento do número de vagas nas instituições privadas, de modo geral, não tem sido acompanhado pelo fortalecimento das estruturas educacionais nem pelo compromisso com a formação integral dos estudantes e com o desenvolvimento da sociedade. Esse cenário reforça a fragilidade do direito à educação superior no Brasil, convertendo-o de um direito universal em uma mercadoria acessível apenas àqueles que podem pagar ou se endividar, perpetuando as desigualdades sociais e limitando o potencial transformador da educação.

Na América Latina, as Conferências Regionais de Educação, em um movimento contrário à mercantilização, têm reafirmado a natureza da educação como um bem público social e um dever inalienável do Estado. No entanto, a defesa do financiamento público estatal como pilar central desse direito não emerge como um consenso pacificado, mas como um território de intensos tensionamentos. Nas entrelinhas dos debates contemporâneos, o que se observa é a disputa de projetos entre o setor privado e as instituições públicas, revelando um campo de forças em que a concepção de educação como direito humano colide frontalmente com os interesses de acumulação do capital.

O investimento qualitativo na educação superior, especialmente na universidade, muito distante de um consenso é um dos pontos de tensionamento entre a visão que considera o conhecimento como um bem público e aquela que o vê como mercadoria. A lógica imposta pelo mercado, que insistentemente conduz o Estado a abandonar a prioridade da educação pública, transferindo para a iniciativa privada a função da produção e disseminação do conhecimento, descaracteriza sobremaneira a universidade e suas missões históricas. Sguissardi (2019) aponta que a mercadização e a mercantilização se apresentam, na atualidade, como o

principal desafio às missões das instituições de educação superior, entre elas, a extensão universitária, que será abordada posteriormente.

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma análise histórica e sociológica da evolução das instituições de ensino superior, desde suas raízes na antiguidade até os desafios contemporâneos face à sua mercantilização. Discutimos a consolidação da universidade como um espaço não neutro interligado às estruturas de poder e às transformações sociais de cada época, evoluindo de centros teológicos, no período medieval, para modelos estatais modernos.

Ademais, destacamos a distinção entre os principais modelos de estruturação das universidades modernas. O modelo francês (napoleônico) focado na formação de quadros para o Estado, com currículos centralizados e prioridade no ensino, e o modelo alemão (humboldtiano), caracterizado pela integração entre ensino e pesquisa, autonomia acadêmica e foco na formação científica e humanista.

Ao abordar o contexto latino-americano, trazemos a importância da Reforma de Córdoba, ocorrida em 1918, que enfatizou conceitos de autonomia universitária, a luta pelo reconhecimento de estudantes como sujeitos do processo e a gênese da extensão universitária. Essa trajetória, entretanto, foi marcada pela herança colonial e por períodos de repressão política que cercearam a tão sonhada e pleiteada liberdade acadêmica.

Finalizando o capítulo, dedicamos espaço a uma análise do cenário brasileiro, evidenciando o atraso histórico na fundação de suas universidades e a atual crise de identidade institucional. Com dados extraídos do Censo da Educação Superior do INEP (Brasil, 2025), demonstramos uma acentuada mercantilização do setor ocorrida entre os anos 1995 a 2024, em que cerca de 80% das matrículas e quase 96% das vagas estiveram concentradas na rede privada, com forte predominância do ensino a distância. Concluimos, de momento, que a educação superior no Brasil tem sido tratada crescentemente como um ativo financeiro em prejuízo de sua função social e da qualidade acadêmica. A interligação entre universidade e sociedade, o conflito entre modelos de universidade juntamente com a herança eurocêntrica pela modernidade e a mercantilização da educação superior constituem uma síntese da discussão até o momento.

No capítulo seguinte apresentaremos a evolução da extensão universitária no Brasil, desde sua origem como ferramenta técnica nos anos 1930 até a sua consolidação como dimensão constitucional indissociável do ensino e da pesquisa. Abordaremos a essencial atuação do movimento estudantil na década de 1960, que criou uma proposta de extensão para a conscientização popular e diálogo social, seguido da sua instrumentalização pelo regime

militar, que a transformou em serviço assistencialista e de controle estatal por meio de projetos nacionalmente conhecidos e divulgados como propaganda do próprio regime. Também discutiremos sobre os desafios atuais da institucionalização da extensão universitária, como a carência de financiamento e a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima de 10% de extensão nos cursos de graduação.

2 SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em termos abrangentes, podemos afirmar que a extensão universitária é uma prática acadêmica que se destaca pelo seu diálogo constante com a realidade. No Brasil, a Constituição Federal prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em seu Artigo 207, que também estabelece a autonomia das universidades. Essa autonomia inclui a capacidade das universidades de “atuar em pesquisa e extensão” como parte de suas funções típicas. A Constituição Federal, com isso, reforça a importância da extensão como uma das missões centrais das instituições de ensino superior no país quando a coloca em pé de igualdade com o ensino e a pesquisa, destacando-a como uma dimensão essencial para o cumprimento dos objetivos educacionais e sociais das universidades. Ao estabelecer a indissociabilidade e a autonomia das universidades para atuar em pesquisa e extensão, a Constituição Federal do Brasil reconhece a importância dessas atividades e cria um marco legal que incentiva e valoriza a extensão universitária ressaltando seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

A presença da extensão universitária nos instrumentos legislativos brasileiros, contudo, é anterior à Constituição de 1988. A primeira menção ao termo ocorreu no ano de 1931 durante o governo provisório de Getúlio Vargas, por meio da edição do Decreto-Lei n.º 19.851 — Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse Decreto-Lei foi elaborado sob forte influência dos liberais, que desejavam a reformulação do sistema educacional e entendiam que as instituições de ensino deveriam funcionar como agentes de desenvolvimento (Sousa, 2010). Já no que dizia respeito à extensão universitária, “o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava da concepção norte-americana de extensão que acabou se tornando uma das nossas maiores influências” (Deus e Henriques, 2017, p. 79). Segundo os autores, o objetivo da extensão universitária previsto no Decreto-Lei era a divulgação de conhecimentos técnicos e científicos, o que a vinculava de maneira estrita à necessidade de crescimento econômico, conforme a visão dos governantes da época. O texto do ato legislativo definia que a extensão universitária se destinava à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo e deveria se efetivar por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário (Brasil, 1931).

Mais tarde, a Lei Federal n.º 5.540/1968 voltou a abordar a extensão na universidade, mas com exclusiva ênfase na forma de cursos, a exemplo de seu artigo 20: “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos

e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Brasil, 1968).

Mas, antes de constar nos instrumentos normativos, a extensão universitária no Brasil surge como uma resposta às demandas sociais e acadêmicas ao longo de décadas, com as primeiras atividades sendo registradas com foco na difusão cultural. A presença da extensão em legislações que afirmam a sua importância como uma das funções essenciais das universidades é resultado de um histórico de lutas impulsionadas pelo movimento estudantil, movimentos sociais e políticos que, ao longo do tempo, exigiram uma universidade mais inclusiva, democrática e engajada com a sociedade e seus problemas. A extensão universitária consolida sua presença na legislação a partir da demanda crescente por uma educação superior que, além de formar profissionais qualificados, contribuisse diretamente para o desenvolvimento do país. Essa construção, contudo, aconteceu de forma gradual e nem sempre refletia as demandas do movimento estudantil de maneira direta. Foi somente ao longo do tempo, com o amadurecimento das discussões, com o engajamento contínuo dos atores envolvidos e com a mudança do contexto político nacional, que as legislações passaram a abordar de forma mais abrangente e inclusiva o papel da extensão universitária na educação superior brasileira. Assim, as normativas atuais abriram a oportunidade de superar a visão da extensão universitária como uma atividade secundária voltada para a prestação de serviços especializados à comunidade e para a valorização profissional dos indivíduos, em vez de ser concebida como uma ferramenta para a transformação social, que é o enfoque da atualidade.

Até a consolidação da extensão universitária e da pesquisa como partes integrantes da educação superior, o compromisso social da universidade no Brasil era cumprido apenas pelo ensino. Guardando similaridades com o movimento de Córdoba, que deu ênfase à vinculação da universidade com a sociedade, estudantes fizeram um primeiro gesto equiparado com a extensão universitária, quando efetivaram sua participação nos movimentos políticos da época. Esse envolvimento desencadeou um marco importante na história do movimento estudantil brasileiro, que foi a criação da UNE, no final da Segunda República²¹, em 1937 (Sousa, 2010), no momento em que o país vivia uma de suas várias instabilidades políticas ocorridas ao longo da história. Motivada pela necessidade de unificação, defesa da educação, resistência ao autoritarismo e promoção da participação política e social dos jovens, a UNE logo se consolidou

²¹ A Segunda República compreende o período entre 1930 e 1937 e possui como características a centralização do poder no Executivo e a política trabalhista que angariou forte movimento de massas. Aconteceu durante a era Vargas (1930 – 1945), antecedendo o Estado Novo (1937 – 1945) em que se destacou o autoritarismo e a censura, período conhecido como a “Ditadura Vargas”.

como uma entidade representativa e combativa, que influenciou significativamente o cenário político e educacional do Brasil.

Entre as demandas do movimento estudantil, imediatamente após a instalação da UNE está o plano para uma Reforma Educacional Brasileira, elaborado durante o segundo Congresso Nacional dos Estudantes, organizado pela entidade em dezembro de 1938. “Este plano tem o mérito de ter sido capaz de apresentar a Extensão como uma função acadêmica” (Sousa, 2010, p. 30), o que mais tarde viria a ser contemplado pela Lei n.º 5.540/1968. É importante salientar que a Lei de 1968 veio com algumas divergências em relação ao conteúdo elaborado pela UNE, que apresentava a proposta de Universidades Populares para operacionalizar as mudanças e enxergava a extensão com um significado político e não como uma simples prestação de serviços. Ao contrário disso, segundo Souza (2010) a UNE compreendia a extensão como uma oportunidade de aproximar a universidade da sociedade, utilizando-se das potencialidades das instituições de ensino superior. Mais uma vez aqui se percebe a influência do manifesto de Córdoba, pois a proposta das Universidades Populares se localiza muito próxima das demandas daquele documento.

Naquele momento, a proposta do movimento estudantil não se efetivou, pois várias mudanças no contexto político nacional marcaram a sequência dos acontecimentos durante a Era Vargas e o Estado Novo, alterando as posições de destaque no movimento estudantil e fazendo com que o comando da UNE oscilasse entre forças do espectro político da esquerda e da direita. Durante esses períodos, as lutas do movimento se concentraram em pautas nacionalistas, como a campanha “O Petróleo é Nosso”, que visava assegurar o controle nacional sobre os recursos petrolíferos. Em diversos momentos, contudo, a entidade chegou a ser utilizada como massa de manobra política, sendo cooptada e até aliando-se ao governo, o que frequentemente resultava em confusão sobre os verdadeiros interesses por ela representados (Sousa, 2010). Essa instrumentalização política gerou tensões e ambiguidades, dificultando a distinção entre as demandas do Estado e as reivindicações autênticas dos estudantes naquele período.

A partir de 1956, a UNE passou por um processo de recuperação de sua identidade, conquistando uma maior autonomia e clareza em sua atuação na vida nacional. Esse período marcou uma fase de rearticulação interna, onde a instituição reforçou seu papel como representante legítima dos interesses estudantis, distanciando-se das influências governamentais e políticas externas. Essa recuperação se deu em um contexto de crescente mobilização e de maior politização dos jovens universitários. A mudança do foco mirou em

pautas mais amplas, incluindo a defesa da democracia, a promoção de reformas educacionais e o engajamento em movimentos populares.

No plano geral, a reivindicação por reformas estruturais no Brasil, as chamadas Reformas de Base, se ampliou a partir da década de 1960. Nesse contexto, três eventos tiveram lugar no período com um impacto significativo no movimento estudantil e nas discussões sobre educação superior no Brasil. Ao promoverem um entendimento mais amplo e integrado do papel da universidade na sociedade, esses acontecimentos tiveram relação direta no surgimento da extensão universitária como previsão nos dispositivos legais, o que viria acontecer nos anos subsequentes. Segundo Blumberg ([2012?]) e Fávero (2009), são eles:

- I Seminário Nacional da Reforma Universitária — aconteceu no estado da Bahia, em Salvador, em 1961. Na época, as universidades falhavam em suas missões cultural, profissional e social, revelando um caráter antidemocrático das instituições e formando profissionais desinteressados pelos problemas sociais. As greves estudantis, motivadas pela situação do ensino, ocorriam em vários estados, exigindo uma reforma universitária com urgência.
- II Seminário Nacional da Reforma Universitária — realizado na cidade de Curitiba/PR, em 1962. Com a UNE assumindo um papel central na defesa da educação de qualidade, o encontro reuniu estudantes de todo o país para discutir a reforma universitária, superando o Seminário de Salvador em termos práticos e teóricos. Concluiu-se que a reforma era uma mudança estrutural necessária essencial para o povo, que enfrentava dificuldades de acesso ao ensino superior. O encontro resultou na Carta do Paraná, que se tornou a orientação básica do movimento estudantil a partir de então.
- III Seminário Nacional da Reforma Universitária — aconteceu em Belo Horizonte/MG no ano de 1963. Nesse encontro, sobressaiu associação da luta estudantil às principais reformas de base com o intuito de atrair as forças populares à causa da reforma universitária. Como estratégia de ação, identificaram a necessidade de se ultrapassar a fase teórica construída até o momento e atuar com a proposição de instrumentos legislativos na forma de projeto de lei, a fim de viabilizar uma reforma que garantisse a democratização da universidade. Aproveitando o contexto político favorável das reformas de base no momento, o seminário decidiu que a melhor forma de conduzir a luta imediata pela reforma universitária seria encaminhar ao Congresso um projeto

de emenda à Constituição e outro de alteração da Lei de Diretrizes e Bases, incorporando os pontos fundamentais da reforma proposta pela UNE.

Esses encontros promovidos pelo movimento trouxeram como grande mote a ênfase na necessidade da integração da universidade com a sociedade e na promoção de práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento social. Ao proporem a universidade como um agente ativo na solução dos problemas sociais, as reivindicações refletidas nos documentos finais dialogam com conceitos hoje associados à extensão universitária. Isso gera a premissa de que, antes de ser uma imposição legal, a extensão universitária possui sua origem conceitual de baixo para cima, ou seja, partiu da base (estudantes) em direção ao topo (instituições).

Das formulações utilizadas em parte desse período, a partir de 1961, direcionadas para a luta que se empreendia, e que podem ser caracterizadas como Extensão Universitária, quatro assumiram maior dimensão: o Serviço de Extensão Cultural (SEC), o Movimento Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Universidade-Volante (UNE-Volante). Tratavam-se de iniciativas direcionadas tanto para a politização estudantil quanto para a organização de movimentos populares (Sousa, 2010, p. 41).

As formulações dos Seminários Nacionais da Reforma Universitária realizados pela UNE entre os anos de 1961 e 1963 motivaram a adesão do movimento estudantil às iniciativas da época que promoviam a educação de base e a cultura, tendo como pano de fundo a conscientização das massas quanto à realidade social e política vivenciada no período. Reforçaram a extensão universitária como necessária, uma exigência de que a universidade pode e deve desempenhar um papel ativo na transformação social, não apenas por meio do ensino e da pesquisa. Elas enriqueceram o panorama educacional do país e estabeleceram as bases para a institucionalização da extensão universitária nas décadas subsequentes com algumas ações de grande relevância.

O Serviço de Extensão Cultural (SEC) foi uma das primeiras iniciativas a formalizar a extensão universitária no Brasil. Criado com o objetivo de promover a educação e a cultura fora do ambiente universitário, o SEC era uma iniciativa institucional da Universidade Federal de Pernambuco, que contava com a participação dos estudantes e buscava levar conhecimentos acadêmicos e atividades culturais para comunidades periféricas. As ações do SEC incluíam cursos, palestras, oficinas e eventos culturais que envolviam professores e estudantes em um esforço conjunto para democratizar o acesso ao conhecimento. “A principal experiência desse serviço foi com a alfabetização de adultos, utilizando-se o Método Paulo Freire” (Sousa, 2010, p. 41). Essa iniciativa era importante para transpor o discurso acadêmico, engajando estudantes diretamente com a realidade das comunidades. O foco residia na disseminação da cultura

popular e no trabalho com as massas, visando a conscientização quanto à sua realidade política e socioeconômica.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) surgiu no início da década de 1960 também no estado de Pernambuco, em Recife. Resultado de uma iniciativa da prefeitura local, desponta como uma resposta à necessidade de uma educação mais inclusiva e, assim como o SEC, também voltado para as massas. Segundo Costa (2015), Paulo Freire também estava à frente do movimento, sendo um dos sócios fundadores. Com suas ideias sobre a educação libertadora, Freire esperava produzir cultura a partir dos saberes já existentes na população, acreditando que esses conhecimentos precisavam apenas ser aperfeiçoados. Ele defendia que a cultura não se constrói com modelos prontos, mas por meio do constante aprendizado das relações com o mundo e com os outros. As atividades do MCP incluíam alfabetização de adultos, produção de materiais didáticos populares e organização de eventos culturais comunitários. O MCP representou a primeira experiência de parceria entre o Movimento Estudantil regionalizado e a sociedade política por meio da participação conjunta com o poder público municipal (Sousa, 2010).

Outra iniciativa no campo da cultura encampada pela UNE foi Centro Popular de Cultura (CPC), que visava utilizar a arte e a cultura como ferramentas de conscientização política e social. Fundado em 1961 na cidade do Rio de Janeiro, o CPC desenvolveu uma série de projetos culturais, como peças de teatro, filmes, exposições e debates, que buscavam engajar a população em questões políticas e sociais relevantes. Originalmente, o CPC nasceu fora do ambiente universitário, mas rapidamente atraiu o interesse e o envolvimento do movimento estudantil, que reconheceu seu potencial como ferramenta de conscientização e transformação social. “O Movimento de Cultura Popular caracterizava-se, em suas ações, pela ideia de Universidade Popular que o Movimento Estudantil Brasileiro já levantava como bandeira de luta desde sua criação” (Sousa, 2010, p. 43). O CPC contou com forte influência do MCP e atuava como um intermediário entre a universidade e a comunidade, utilizando a produção cultural como meio para promover a educação crítica e a participação cidadã. O CPC foi uma iniciativa fundamental que, embora nascida fora do contexto universitário, encontrou no movimento estudantil um parceiro essencial para a promoção de uma cultura crítica e engajada.

Com o objetivo de levar atividades educacionais e culturais às comunidades de maneira itinerante, a UNE criou um programa chamado Universidade-Volante, também conhecido como UNE-Volante. Essa iniciativa surgiu a partir das conclusões do II Seminário de Reforma

Universitária com a intenção de mobilizar um maior número de estudantes em todo território nacional.

A ideia da UNE-Volante surgiu da experiência que acontecia no Paraná, a partir de 1961, com a Universidade-Volante. Tratava-se de uma proposta inicial da Universidade Federal do Paraná, que intentava levar a Universidade ao povo e trazê-lo ao seu convívio. Em última instância, uma forma de Universidade Popular (Sousa, 2010, p. 47).

Partindo do pressuposto de que os estudantes compreendiam que a universidade deveria ter um engajamento político e social, a UNE-Volante organizava caravanas de membros da UNE e artistas vinculados ao CPC, que viajavam pelo país promovendo engajamento crítico por meio das artes, o que fortaleceu o impacto das ações, tornando-as mais abrangentes e significativas. Pode-se considerar que, durante seu desenvolvimento, a UNE-Volante foi a maior representação da ação extensionista do período.

Essas ações e iniciativas colocaram a UNE em um lugar central na articulação com movimentos sociais e no tensionamento em favor das mudanças políticas e educacionais no Brasil durante o início dos anos 1960. As iniciativas e ações em que a entidade participou, ajudaram a popularizar o entendimento de que a educação superior e, em especial, as universidades, deveriam ser um instrumento de transformação social, acessível a todos e sintonizada com as demandas da sociedade. Essa afinidade e insistência com as pautas progressistas e reformistas colocaram a UNE em confronto direto com as estruturas conservadoras e autoritárias da época. Com o golpe de 1964,²² a UNE foi cassada, sofreu forte repressão e passou a atuar na clandestinidade. A repressão que se seguiu, contudo, não conseguiu apagar o legado que havia construído e, por conta disso, a entidade manteve a relevância política principalmente nos temas relacionados à educação e, dentre eles, a reforma universitária.

A UNE mantinha suas ações no sentido de conseguir a reforma que se queria. Ocuparam Universidades e instalaram cursos-piloto. Suas ações terminaram por provocar a formação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído pelo governo em 2 de julho de 1968 através do Decreto n. 62.937, com o objetivo de apresentar uma proposta para a reforma (Sousa, 2010, p. 49).

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária era composto originalmente por onze membros, sendo duas dessas vagas reservadas aos estudantes. Segundo o Relatório Geral do

²² O golpe de Estado brasileiro de 1964 ocorreu em 31 de março e 1º de abril daquele ano e marcou o início de uma ditadura militar que durou 21 anos, ou seja, até 1985. Com o apoio de setores conservadores da sociedade as forças armadas depuseram o presidente democraticamente eleito, João Goulart, que era visto por muitos setores como uma ameaça em razão de suas políticas reformistas, como as reformas de base (agrária, urbana, educacional e bancária) e sua aproximação com sindicatos e movimentos sociais. Uma série de crises políticas, econômicas e sociais envolveram o contexto brasileiro nos anos seguintes, caracterizados pela repressão política, censura à imprensa, tortura e perseguição a opositores, além da suspensão de direitos civis.

então grupo, como deliberação da primeira reunião foram enviados convites para todos os Diretórios Centrais de Estudantes das Universidades a fim de que estes indicassem representantes para integrarem o Grupo de Trabalho, mas o relato deixa a entender que o movimento estudantil não fez indicação alguma, ao mencionar que “infelizmente, o apelo não teve a acolhida desejada” (Brasil, 1972, p. 9). Mesmo assim, o relatório afirma que os interesses do corpo discente, em última análise, orientaram toda a atividade do Grupo de Trabalho. Ao se referir à extensão universitária, o relatório parece sequestrar o discurso dos estudantes, possivelmente em uma tentativa de se redimir da brutal exclusão destes de todo o processo, marca do regime ditatorial que, em sua repressão sistemática, silenciou inúmeros movimentos e organizações que não manifestavam apoio ao golpe. Ao incorporar as demandas e retóricas dos estudantes ao contexto da extensão universitária, o relatório busca talvez atenuar as críticas e legitimar suas ações, ao mesmo tempo em que tenta reconstruir a imagem do Ministério da Educação e Cultura como uma instituição inclusiva e participativa:

A integração, em termos de extensão universitária, das atividades de participação dos alunos no processo do desenvolvimento brasileiro, devolve-lhes, de certo modo, o desafio por eles levantado, de saber se a Universidade insiste em permanecer uma instituição alienada, cuja reforma só será possível através da contestação global do regime, ou se se transforma num dos mais poderosos agentes de mudança social (Brasil, 1972, p. 47).

Com essas articulações, a bandeira da reforma universitária foi encampada pelo governo e efetivada pela Lei n.º 5.540/1968, mas com muitas divergências em relação àquilo que originalmente era reivindicado pelo movimento estudantil. No caso da extensão universitária, a concepção da Lei divergiu significativamente da proposição defendida pelos estudantes que priorizavam uma integração mais profunda entre universidade e comunidade, com enfoques político e social mais acentuados. Na legislação proposta e aprovada no regime militar, a extensão aparece não como um elemento essencial para a universidade, mas como forma de prestação de serviços por meio de cursos e apoio às comunidades locais com vistas ao seu desenvolvimento, enfatizando, dessa forma, uma visão eminentemente assistencialista. A ênfase estava mais na formação complementar dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho por meio de cursos do que na interação direta entre universidade e comunidade. Com isso, ela passou a ser utilizada em favor do Estado, servindo-se dos estudantes como mão de obra para a prestação de serviços. A partir desse momento, o movimento estudantil reconhecido

pelo Estado²³ passa da condição de vanguardista nas ações de extensão universitária para a de serviço do Estado nos seus projetos de governo.

A Extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então devolvida aos estudantes como um desafio político. No entanto, não lhes foi dada, juntamente com esta devolução, qualquer condição estrutural para se organizarem, ou mesmo para participarem nas questões das Universidades (Sousa, 2010, p. 49).

Com essa reorganização, observa-se uma mudança no paradigma da extensão universitária, que transita do foco cultural anteriormente impulsionado pelo movimento estudantil prévio ao golpe de 1964 para uma concepção voltada exclusivamente para a prestação de serviços e fornecimento de mão de obra. As temáticas relacionadas aos dilemas políticos da sociedade, anteriormente debatidas pelos estudantes, são suprimidas, privando-os da oportunidade de manifestar-se por meio de ações voltadas para essa discussão. Como consequência, os estudantes veem-se impedidos de influenciar debates e ações concernentes aos problemas nacionais.

As transformações vivenciadas pela extensão universitária durante o período do regime militar (1964 – 1985) refletem o contexto social, político e econômico do momento. O regime, caracterizado por um forte controle estatal e uma orientação tecnocrática, buscava promover um desenvolvimento econômico acelerado às custas da participação democrática e da autonomia das instituições. Isso se refletiu na visão e concepção da extensão universitária que assume características assistencialistas e passou a ser instrumentalizada pelo governo como parte de uma estratégia de controle social. As ações e iniciativas do período relacionadas à extensão universitária e que refletem uma complexa interação entre controle estatal, interesses econômicos e o potencial transformador da educação superior, serão objeto de discussão no próximo subtítulo.

2.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS INICIATIVAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, EDUCACIONAL E TERRITORIAL DO PAÍS

O regime militar implantado após o golpe de 1964 tinha como prioridade manter a ordem e o controle de tudo aquilo que poderia vir a desestabilizá-lo e o fazia isso por meio de uma doutrina de Estado que visava fundamentalmente a segurança nacional e o desenvolvimento da nação (Gonçalves e Vieira, 2015). Com isso, algumas iniciativas refletiram

²³ Nem todas as organizações estudantis eram reconhecidas pelo governo militar. Como exemplo disso, a UNE, que até a ascensão da ditadura em 1964 era a principal entidade representativa do movimento estudantil, foi impedida de funcionar logo nos primeiros dias do regime.

a busca desse governo por estratégias de desenvolvimento e controle social, além da necessidade de estender a presença do Estado a áreas geograficamente diversas. Ações de extensão universitária em regiões empobrecidas na tentativa da promoção do desenvolvimento local, em áreas rurais por meio da assistência técnica e expansão do acesso ao ensino superior e à pesquisa foram alguns dos desdobramentos do Projeto Rondon, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e da Política de *Campus Avançado*, ações que se destacaram no período iniciado com o golpe militar de 1964.

No contexto do regime ditatorial, o Projeto Rondon emerge como uma expressão clara do modelo governamental que se impôs após o golpe militar no Brasil. Nele, o Estado, almejando uma abrangência e controle cada vez maiores também das instituições de ensino superior, concebe o projeto desconectado do ambiente acadêmico. Ainda assim, aponta como justificativa a premissa da integração entre universidade e comunidade alinhada com os princípios da reforma universitária estabelecida pela Lei n.º 5.540/1968. Nesse cenário, o Projeto Rondon se propõe a atuar em regiões remotas e de baixo desenvolvimento econômico e social, buscando promover transformações sociais por meio do engajamento comunitário. Entra em convergência com o desejo do governo interventor em levar o seu conceito de desenvolvimento a todos os cantos do país na forma de cursos e prestação de serviços. “Os cursos serviriam para estender o ensino e os serviços, para estender a pesquisa” (Sousa, 2010, p. 66). Essa abordagem, muito embora demonstre a percepção da necessidade de se estabelecer uma relação mais próxima entre a universidade e a sociedade em um período marcado por demandas desenvolvimentistas, reflete, acima de tudo, a perspectiva de expansão do Estado. Como um reflexo sintomático da ênfase do governo na implementação de políticas de intervenção e controle social, em oposição à promoção de uma educação crítica e emancipatória, foi a escolha de subordinar o Projeto Rondon não ao MEC, mas ao Ministério do Interior²⁴.

É perfeitamente compreensível e sintomático o fato de assistirmos ao Projeto acontecendo fora do terreno da educação e pretendendo influenciá-la. Nesse momento político, cuidar da educação do país era um assunto de segurança nacional (Sousa, 2010, p. 62).

²⁴ O Ministério do Interior foi criado no governo do presidente Castelo Branco por meio do Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967. Tinha como atribuições a administração dos territórios federais e do Banco de Crédito da Amazônia, do Banco do Nordeste do Brasil e do Banco Nacional da Habitação. Também eram assuntos de sua competência o desenvolvimento regional, a radicação de populações, a ocupação do território, migrações internas, o saneamento básico, o beneficiamento de áreas e obras de proteção contra secas e inundações, programas de irrigação, assistência às populações atingidas pelas calamidades públicas, assistência ao índio, assistência aos Municípios e o programa nacional de habitação (Brasil, 1967).

O Projeto Rondon ilustra uma mudança na concepção de extensão universitária no período e também evidencia as tensões e contradições inerentes ao processo de articulação entre conhecimento acadêmico, poder estatal e participação social em um contexto de ruptura política e reconfiguração das relações de poder. Segundo Sousa (2010, p.64), “a educação era vista pelo Projeto como uma condição para o desenvolvimento, na medida em que ela deveria moldar e transformar os recursos humanos, fazendo-os mais produtivos”. Uma tendência que revela aderência com o modelo francês (napoleônico) de universidade, que possui na formação de trabalhadores para o Estado seu objetivo principal e que também recorda a forte influência moderna e colonial.

Ainda o fato de o Projeto Rondon na época estar subordinado ao Ministério do Interior pode ser visto sob uma ótica que sugere a institucionalização das atividades de extensão universitária, a fim de promover uma interação direta com a comunidade que, em última análise, sustentava a própria universidade. No entanto, essa vinculação trouxe consigo uma série de complicações e críticas que precisam ser consideradas. A vinculação como uma estrutura de apoio ao Ministério do Interior refletia a estratégia do regime militar de exercer maior controle sobre as iniciativas de desenvolvimento social. Essa abordagem centralizadora contrastava com o propósito da extensão universitária, de valorizar a autonomia acadêmica e a participação comunitária. A instrumentalização política do Projeto Rondon tornou-se uma preocupação, uma vez que as ações e intervenções estavam vulneráveis aos interesses governamentais específicos, muitas vezes alheios às necessidades e aspirações genuínas das comunidades atendidas.

A gestão pelo Ministério do Interior resultou ainda em um distanciamento das diretrizes educacionais fundamentais. A ausência de uma ligação direta com o MEC distanciava o Projeto Rondon das políticas e diretrizes educacionais, essenciais para garantir que as atividades de extensão estivessem alinhadas com os currículos e objetivos pedagógicos das universidades. Outro aspecto crítico foi a potencial redução da autonomia universitária, pois a intervenção, característica do regime ditatorial, limitava a capacidade das universidades de planejar e executar projetos de extensão de maneira independente.

Uma das críticas ao Projeto Rondon era de ser demasiadamente focado em ações isoladas e com baixa previsão de continuidade. Como resposta a isso, o governo militar implantou a política de *campus* avançado, em que diversas universidades já consolidadas, especialmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil, implantaram *campi* nas regiões Norte e Nordeste. Como bem mencionado por Sousa (2010), não se tratava de uma ideia totalmente original, pois seu modelo reproduzia a gênese encontrada em propostas oriundas da Europa

(Universidades Populares) e dos Estados Unidos (*Land Grant Colleges*), acrescidas de um caráter ideológico que visava a segurança e o desenvolvimento. A autora também reforça que o elo comum entre a extensão universitária, o Projeto Rondon e a política de *campi* avançado era o desejo de integração de regiões desassistidas pelo Estado por meio de ações interiorizadas.

Logo em um curto período, porém, a política de *campi* avançado enfrentou dificuldades para funcionar. Falta de investimento, infraestrutura inadequada, resistência local e mudanças políticas contribuíram para o enfraquecimento da sua eficácia e viabilidade. Com o tempo, eles perderam o sentido, mas, mesmo assim os *campi* avançados, junto com o Projeto Rondon, se constituíram como sinônimos da extensão universitária.

Ainda durante o regime militar brasileiro, também foi criada uma outra plataforma para a extensão universitária, de acordo com o entendimento que se tinha na época sobre o assunto. Trata-se do CRUTAC. Com início em 1968, tinha como objetivo promover a integração entre a universidade e as comunidades rurais. A ideia era levar conhecimento técnico e científico às áreas rurais, visando ao desenvolvimento socioeconômico dessas regiões por meio da capacitação e treinamento comunitário. O CRUTAC se destacava pela ênfase no desenvolvimento comunitário, na formação acadêmica e social e na integração entre universidade e comunidade. Entretanto, o Programa apresentava limitações devido à interferência política, a alta desigualdade das regiões e pela incerteza da sustentabilidade financeira, pois a falta de recursos adequados limitava a capacidade de implementação e continuidade dos projetos.

Esses acontecimentos sinalizam, de certa forma, o início da institucionalização da extensão universitária no Brasil em um modelo mais próximo daquilo que conhecemos hoje. No final da década de 1960 e início da década de 1970, com a criação dos Planos Setoriais de Educação e Cultura, sendo o I – 1972/1974, o II – 1975/1979 e o III – 1980/1985, que acrescentou também o Desporto em seu enunciado, já é possível identificar sinais nessa direção (Souza, 2010).

O percurso da extensão universitária no Brasil é marcado por transformações significativas, especialmente a partir da década de 1970, em meio ao regime militar. Foi nesse contexto que o MEC criou a Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), que começou a operar em 1974. Nesse período, a extensão foi conceituada como uma ação institucional voltada para o atendimento de organizações e populações, com ênfase na troca de saberes entre a academia e o conhecimento popular, ecoando as ideias de Paulo Freire (FORPROEX, 2012).

Para Freire, a extensão não era só uma via de mão única, mas um instrumento de retorno para a universidade em que os acadêmicos aprendiam com a interação na comunidade.

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de integrar as ações de extensão com as políticas de desenvolvimento do governo militar e incentivar a participação discente conforme previsto na Lei n.º 5.540/1968, cria o Plano de Trabalho de extensão universitária. Segundo Gonçalves e Vieira (2015), o Plano de Trabalho trouxe programas e projetos nas áreas de saúde, educação, agricultura e desenvolvimento comunitário para além da simples prestação de serviço direto à população, como acontecia com as ações do Projeto Rondon, do *Campus* Avançado e do CRUTAC. As autoras também mencionam o fato de que o Plano de Trabalho de 1975 contou com influência das ideias de Paulo Freire, especialmente na defesa de uma participação ativa da população na extensão universitária, a fim de promover uma troca de saberes entre universidade e sociedade, ao invés de uma comunicação unilateral. Isso demonstra a coexistência de diferentes concepções, incluindo uma abordagem dialógica que naquele momento começava a ganhar espaço no Brasil. Também avançou ao incluir o corpo docente como partícipe, conferindo um caráter mais acadêmico à extensão. Foi um processo centralizado conduzido pelo MEC e que não contou com a participação do Ministério do Interior (MINTER). Mesmo que os aspectos relacionados com a Segurança Nacional não estivessem mencionados no Plano, a referência aos ideais de desenvolvimento foi mantida, ainda que de forma sutil.

O desenvolvimento das ações de extensão universitária, segundo o Plano, incluía diversas modalidades, como cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação adaptadas conforme as necessidades e características da área em que a instituição estivesse inserida, além de considerar as exigências estratégicas. O conjunto dessas ações apresenta uma ampliação em relação ao escopo previsto nos regimentos anteriores.

Esta ampliação apresenta uma generalidade tão grande de ações que quase tudo poderia ser feito em nome da Extensão, o que, por sua vez, pode ter fomentado apropriações de modo mais livre deste “espaço criado”, por parte de técnicos, docentes e discentes das universidades. O que contribui para o entendimento heterogêneo e histórico do que venha a ser a Extensão Universitária e do que cabe ou não a ela como atividade (Gonçalves e Vieira, 2015, p. 286, grifo das autoras).

Em 1979, durante uma reforma administrativa no MEC, a CODAE foi extinta, criando um vazio institucional pois nenhum outro órgão dentro da estrutura do ministério foi designado para assumir a atribuição de interlocução com a extensão nas universidades (FORPROEX, 2013). Esse ato comprometeu o suporte e a coordenação das atividades de extensão justamente

em um momento em que a comissão se preparava para intensificar o acompanhamento das experiências de extensão universitária vivenciadas até o momento.

Durante a ditadura militar no Brasil, a segurança nacional foi uma prioridade central para o governo, e os militares empregaram diversas estratégias para manter e fortalecer o controle do governo sobre a sociedade. A instrumentalização das ações de extensão universitária, inicialmente concebidas e construídas pelo movimento estudantil, foi uma estratégia dos militares que reconheceram o potencial dessas atividades para alcançar regiões periféricas e promover o desenvolvimento social. Ao invés de preservar o caráter original das ações extensionistas, que visavam à integração autêntica entre universidade e comunidade, a ditadura direcionou esses esforços para atender ao controle político e social. Essa orientação das atividades de extensão universitária, motivada pelos interesses do regime militar, é um exemplo claro de como a educação pode ser cooptada por objetivos políticos, distorcendo suas intenções e impactos originais.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O avanço e a consolidação da extensão universitária se intensificou paralelamente à abertura gradual do regime militar durante o período da redemocratização. Nesse contexto, houve uma redefinição da concepção de universidade pública, que passou a questionar práticas assistencialistas e a valorizar uma abordagem mais integrada entre ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última dimensão com reiterada importância para o caráter público de universidade por conta da sua característica da interação dialógica.

A partir dessas transformações, a extensão universitária reformulou seu conceito e passou a ser reconhecida como um processo que articula ensino, pesquisa e relação com a sociedade e não mais como um apêndice, algo eventual (Sousa, 2010). No entanto, sua institucionalização ainda era um desafio não concluído, que tornou a ser enfrentado com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), cujo primeiro encontro ocorreu no ano de 1987.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a extensão universitária foi oficialmente estabelecida como elemento indissociável do ensino e da pesquisa. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirmou a extensão como uma das finalidades da universidade, abrindo caminho para o apoio financeiro do poder público a essa dimensão da educação superior. Embora a indissociabilidade, prevista no texto constitucional atual, coloque a extensão universitária em um mesmo patamar em relação ao

ensino e à pesquisa, não define um conceito claro do que é, de fato, a extensão. Com isso, considerando a diversidade presente na estrutura acadêmica e administrativa de uma universidade, abre-se espaço para distintas interpretações que vão desde o caráter assistencialista, passando pela prestação de serviços até a dimensão dialógica e transformadora das instituições. Os desafios hoje enfrentados em relação ao reconhecimento por parte da sociedade e do poder público se traduz na falta de políticas públicas dedicadas ao financiamento da extensão universitária, que ainda é um dos principais obstáculos. São questões interligadas e recorrentes que, desde a criação do FORPROEX, estão nas agendas de discussões, conforme nos relata Souza (2010, p. 99):

Três questões básicas têm sido discutidas constantemente nos encontros do Fórum: conceituação, institucionalização e financiamento da Extensão. São questões que devem ser desembaraçadas simultaneamente para se conseguir avançar. Por exemplo, como conseguir a institucionalização de algo que ainda não está claramente conceituado na cabeça das pessoas? E como institucionalizar sem recurso que efetivem as ações?

Mesmo tendo se passado 14 anos desde a afirmação da autora, e diversos documentos e normativas tenham sido publicados no período, inclusive o PNE de 2014, que nominalmente contemplou avanços para a extensão universitária, ela continua a fazer sentido, pois, como ela mesma afirmou na continuidade da sentença: “são questões que sempre estarão sendo retomadas, pois exigem respostas dinâmicas” (Souza, 2010, p. 99).

A partir da década de 1990, ocorreram avanços significativos na compreensão da extensão universitária no Brasil que contribuíram com a superação da visão restrita de ser meramente um serviço à comunidade na forma de cursos de capacitação, difusão de cultura por meio de eventos diversos ou consultorias, como era no passado. Esses avanços aqui são ilustrados como normatizações, programas e organização de funcionamento, que surgiram na seguinte sequência (Figura 6):

Figura 6 — Linha do tempo dos avanços da extensão universitária no Brasil a partir da década de 1990



Fonte: Elaborada pelo autor,

Hoje é possível considerar que a extensão universitária conquistou a institucionalização formal na universidade e goza de uma estrutura organizada no sistema de educação superior. Também passou a ser entendida nos documentos como um instrumento de interação e inter-relação com a comunidade, representando uma via de mão dupla entre a universidade e a sociedade. Conceitualmente, ela deixou de ser vista apenas como uma prestação de serviços unidirecional para se tornar uma prática enriquecedora e colaborativa, na qual universidade e sociedade se beneficiam mutuamente (FORPROEX, 2012). Esse novo entendimento caminha na direção da democratização do conhecimento, possibilitando que se estabeleça uma prática de troca de saberes com as comunidades por meio de uma relação dialógica.

Embora a extensão universitária seja conceitual e factualmente reconhecida nos documentos detentores de força política como uma dimensão da educação superior que garante a relação mais próxima com a sociedade, na prática, ainda existem lacunas que representam a dificuldade em alcançar os objetivos transformadores que lhe são atribuídos para que isso se concretize plenamente. Deus (2020) recorda que existe uma diferença entre o que se prega e o que realmente se pratica. A manutenção do *status quo* e o medo da mudança por alegadas dificuldades operacionais são alguns dos elementos que impedem que a relação entre a universidade e a sociedade se torne mais horizontal.

Hoje, o debate avança no sentido de reconhecer a universidade como sujeito que dialoga e constrói soluções interagindo com a comunidade. Essa visão é oposta à tradicional, em que a instituição despontava como interventora na aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos para a resolução dos problemas sociais. Segundo Deus (2020), a distinção entre interação e intervenção é necessária na discussão da extensão universitária. A autora argumenta que a

intervenção implica uma ação unilateral da universidade sobre a comunidade, em que o conhecimento é tratado de forma vertical e impositiva, enquanto a interação sugere um processo bilateral, dialógico e interativo. Na interação, ambos os lados se beneficiam e aprendem mutuamente, valorizando todos os conhecimentos envolvidos. Essa distinção é fundamental para entender a extensão universitária como um processo que promove a emancipação e a transformação social, ao invés de apenas transferir conhecimento ou tecnologia de maneira vertical.

Há, porém, um viés recorrente na formação universitária enquanto local de produção de conhecimento: a visão de que o único conhecimento que tem valor é aquele produzido no interior das instituições de educação superior. É esta distorção que afasta os estudantes da Extensão, onde as atividades são mais complexas e exigem um olhar para o “outro” (Deus, 2020, p. 76, grifo da autora).

Por meio do esforço de diversos atores ao longo do tempo em definir a extensão universitária e consolidá-la por meio de políticas específicas, após mais de 50 anos de existência legal nas universidades brasileiras, essa dimensão da educação superior evoluiu de uma mera prática de atividades para se tornar o *locus* central de críticas e debates tanto no interior das instituições quanto na coletividade. Com a entrada em vigor das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira no ano de 2018, as atividades de extensão nos cursos de graduação foram regulamentadas, passando a ser componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2018). A obrigatoriedade de que a extensão ocupe 10% da carga horária dos currículos dos cursos de graduação, o que popularmente é conhecido como curricularização da extensão, é uma reforma curricular, mas que deve ser compreendida como uma inovação pedagógica e não como um simples cumprimento de um dispositivo legal (Deus, 2020).

A resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, estabeleceu originalmente o prazo de 19 de dezembro de 2021 para seu atendimento, isto é, para a reformulação dos currículos dos cursos de graduação a fim de atenderem a carga mínima para atividades de extensão. No entanto, por força do Parecer CNE/CES n.º 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020, esse prazo foi ampliado em 1 ano, com nova data definida para 19 de dezembro de 2022. Após implementada, essa reforma nos currículos supõe, além de uma ampliação nas atividades extensionistas, o aumento da participação estudantil nas ações universitárias, maior integração com o ensino e a pesquisa e maior visibilidade do seu impacto social da universidade. O instrumento disponível para uma breve análise desses fatores é o Censo da Extensão Universitária, coletado e divulgado pela Rede Nacional de Extensão (RENEX), uma iniciativa do FORPROEX que coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX Brasil),

além de manter o cadastro das instituições e divulgar as ações extensionistas universitárias (RENEX, 2023).

A mais recente edição do Censo tem como base o ano de 2022 e contou com a participação de 160 instituições públicas entre universidades federais, universidades estaduais, institutos federais, centros universitários públicos, universidades municipais, faculdades públicas isoladas e centros federais de educação tecnológica (RENEX, 2023). Nos repositórios do FORPROEX/RENEX, não se encontram disponíveis outros levantamentos com dados semelhantes e isso impede, por hora, de realizar uma comparação a fim de buscar tendências que indicariam o movimento da extensão universitária das instituições públicas brasileiras, após a entrada em vigor da resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Assim, com os dados disponíveis do ano-base 2022, podemos observar que a maior quantidade de instituições participantes/respondentes é da região Nordeste do país, seguida pelo Sudeste, Sul, Norte e, por último, o Centro-Oeste. Apesar de ser representativa, a amostra conta com um pouco mais da metade (51,3%) do total das instituições públicas de educação superior do país, segundo dados do Censo da Educação Superior do mesmo ano, com destaque para a região Norte, onde todas as instituições responderam os dados sobre a extensão, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 — Instituições Públicas de educação superior — Total de participantes do Censo da Extensão Universitária

Região	Instituições Públicas de educação superior	Responderam o Censo da Extensão Universitária	Percentual de participantes
Nordeste	66	45	68,2%
Sudeste	166	43	25,9%
Norte	23	23	100%
Sul	34	28	82,4%
Centro-Oeste	23	21	91,3%
TOTAL	312	160	51,3%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2022) e da RENEX (2023).

A baixa participação no Censo da Extensão Universitária naturalmente chama a atenção, tendo em vista que essa modalidade é um instrumento de pesquisa que visa abranger a totalidade de um determinado universo. Conforme Sass, (2012, p. 133) “censo, em suma, é definido como a aferição de características específicas de um universo de objetos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população, termos mais usuais

em Estatística”. É reconhecido que há dificuldades práticas em acessar todos os elementos de um universo de sujeitos, mesmo quando seu tamanho não é grande. Mesmo assim, “chama a atenção a eficácia do censo em diagnosticar com precisão irrefutável, ainda que possa não haver exatidão” (Sass, 2012, p. 137).

Não é objetivo aqui discutir a qualidade do Censo da Extensão Universitária nem a possibilidade de transformá-lo em amostragem, o que demandaria outras questões como correção de vieses e ajustes nas representações. Essa observação restringe-se apenas à questão da participação, sem adentrar no mérito das conclusões pela qualidade e quantidade dos dados. Questões motivacionais como a resistência e o desinteresse, aliados a questões de ordem técnica, são algumas das possibilidades da baixa adesão ao censo e, de certa forma, isso representa a diversificação do lugar que a extensão ocupa dentro de cada universidade e as dificuldades encontradas para a sua institucionalização. Souza (2010, p. 99) lembra que o FORPROEX “trabalha a partir dessa ausência de uniformidade, na tentativa de construção de uma unidade”.

Retornando aos dados do censo, que servirão de parâmetro mais adiante, verifica-se que a grande maioria dos cursos das instituições participantes funciona na modalidade presencial (93%), divididos conforme sua natureza em bacharelado (57%), licenciatura (34,3%) e tecnólogo (8,7%). As modalidades de extensão praticadas se distribuem proporcionalmente entre programas, projetos, eventos e cursos/oficinas com 21% de participação em cada uma delas. A prestação de serviços ocupa a menor fatia na proporção total, com incidência de 16%.

Quanto à questão orçamentária, o censo indica que a menor parte das instituições (11%) não possui orçamento institucional para a extensão universitária, mas entre as que possuem, apenas 1,59% do seu orçamento é dedicado à extensão. Quanto aos valores apurados, a soma das 160 instituições participantes totalizou o investimento de R\$ 216.913.283,00 em extensão universitária no ano de 2022. Desse valor, o montante de R\$ 165.353.249,00 (76,2%) foi destinado ao pagamento de bolsas, ficando a menor parte direcionada para o custeio. Embora as bolsas sejam importantes para a participação e o envolvimento de estudantes, a alta concentração nessa modalidade indica uma deficiência no financiamento direcionado a fortalecer a infraestrutura dos projetos e capacitação dos sujeitos envolvidos na condução destes. Deus (2020) pondera que o assunto do financiamento é portador de contradições, pois os avanços nos editais de fomento têm se concentrado em resolver problemas sociais, incluir grupos minoritários e inovar na transferência de conhecimento.

Não dá para negar que o aporte de recursos para a Extensão Universitária contribui para o seu crescimento. No entanto é preciso ter clareza que, em muitos casos, valores

consideráveis de financiamento deixam de lado o papel da Extensão enquanto parte pedagógica e política da universidade, dando lugar para intervenções pontuais realizadas com os recursos disponíveis (Deus, 2020, p. 52).

A extensão é concebida como um caminho para manter a universidade conectada à realidade social. Seu compromisso com as demandas sociais, de forma a fortalecer a troca de saberes e a interação transformadora entre a academia e a sociedade, não pode ser confundido com uma suposta responsabilidade da universidade em resolver todos os problemas sociais. Deus (2020) argumenta que a extensão universitária tem o potencial de transformar tanto a universidade quanto a sociedade, mas esse processo deve ser um esforço conjunto em que a universidade participa ativamente, mas sem assumir para si o papel que pertence ao Estado de implementar políticas públicas e promover o desenvolvimento social.

Outro aspecto relacionado com a institucionalização em nível local é a adoção de sistema para registros das informações da extensão. Hoje em dia é impossível imaginar uma instituição de ensino superior que não possua registro acadêmico informatizado. Contudo, essa não é a realidade quando se trata das outras dimensões. No caso da extensão universitária, 21% das instituições ainda não possuem sistema de informações e registro da extensão. A falta de um sistema que garanta a perenidade das iniciativas pode indicar a baixa valorização da extensão universitária, o que pode refletir uma visão mais tradicional da universidade, com foco predominante no ensino.

No caso da extensão universitária, a análise da sua história remete a uma demanda estudantil, o que sugere que está de acordo com a perspectiva decolonial. Embora algumas ações que cruzaram o caminho tenham sido importadas dos colonizadores, é importante ressaltar que elas foram colocadas lá por interventores, por quem sabidamente estava em desacordo com as demandas originais. A disputa de espaço por esse conceito sempre esteve em aberto e hoje ainda podemos afirmar que se trata de um conceito em construção. Por um lado, está institucionalizado; por outro, não tem financiamento. Como algo pode ser institucional se não existe previsão factual para seu funcionamento?

A conexão da universidade com as realidades locais é uma necessidade e também um dos principais campos de ação da extensão universitária. O entendimento de que as comunidades possuem conhecimentos e práticas demanda um canal de comunicação e colaboração para que esses saberes sejam reconhecidos e integrados nas ações e projetos da academia. Para tanto, é preciso que a universidade seja permeável à participação das comunidades locais e que estas também se sintam parte dessa instituição. O próximo capítulo versará sobre uma universidade viabilizada pelas iniciativas e políticas surgidas a partir da

mudança do governo FHC para o governo Lula. Uma universidade que é resultado das demandas dos movimentos sociais organizados no seu território. Uma universidade que se propõe a ser popular em suas epistemologias e práticas, mas que está inserida no arcabouço administrativo comum a todas as instituições, o que a torna objeto de constantes tensionamentos e disputas. A reflexão avança com foco na extensão universitária como importante canal de diálogo permanente, mas que acaba por refletir os dilemas vivenciados pela instituição.

Neste segundo capítulo analisamos a trajetória histórica, legislativa e social da dimensão da extensão universitária no Brasil, destacando-a como uma prática que estabelece o diálogo permanente entre universidade e sociedade. O conteúdo percorre desde as menções nos instrumentos legislativos na década de 1930 até a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estabelecidos pela Constituição de 1988. Historicamente, a trajetória da extensão é marcada por tensões entre diferentes concepções, partindo da visão utilitária e técnica influenciada por modelos norte-americanos e voltada para a difusão de conhecimentos em benefício do crescimento econômico. No entanto, o conceito de extensão universitária como função acadêmica transformadora foi impulsionado pelo movimento estudantil, especialmente pela UNE, no início dos anos 1960. Nesse período, surgiram iniciativas de vanguarda que utilizavam o método de Paulo Freire para promover a alfabetização e a conscientização política das massas.

Com o golpe militar de 1964, o movimento estudantil foi reprimido e o Estado, comandado por golpistas, sequestrou e deturpou a pauta dos estudantes, institucionalizando a extensão sob uma lógica assistencialista e tecnocrata, visando ao controle social e a uma pretensa segurança nacional. Projetos emblemáticos, como o Rondon e o CRUTAC foram utilizados para expandir a presença estatal em regiões remotas, transformando estudantes em prestadores de serviços e despolitizando o caráter crítico das ações extensionistas. Apenas com a redemocratização e a criação de espaços como o FORPROEX, em 1987, é que a extensão começou a ser consolidada como um processo dialógico e interativo, superando a visão de mera prestação de serviços em uma única direção.

Atualmente, a extensão enfrenta outros desafios, como o da institucionalização plena e o do financiamento adequado, em um cenário em que a legislação impõe a obrigatoriedade de que 10% da carga horária dos cursos de graduação seja dedicada a essas atividades. Dados recentes indicam que, embora o conceito tenha evoluído para uma relação mais horizontal entre universidade e sociedade, ainda persistem lacunas práticas, como a falta de sistemas de registros

em parte das instituições e uma concentração de recursos predominantemente voltada para o pagamento de bolsas.

No capítulo seguinte, analisaremos a UFFS, identificada como uma universidade emergente, que rompe com o modelo tradicional ao ter sido criada a partir da organização direta de movimentos sociais e lideranças regionais. Procuraremos descrever como essa origem moldou uma identidade institucional focada na democratização do acesso para as classes populares, na agricultura familiar e na inovação da gestão universitária ao integrar a comunidade regional em suas instâncias decisórias e processos de escolha de seus dirigentes. Na dimensão da extensão universitária, detalharemos o funcionamento da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e os impactos da implementação da carga mínima de extensão nos cursos de graduação.

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

No Brasil, a partir do ano de 2003, ocorreram movimentos que possibilitaram ações com perspectivas inclusivas na educação superior, especialmente nas universidades públicas federais. Programas de expansão da oferta de vagas no ensino superior público viabilizaram o surgimento de universidades concebidas como alternativas ao modelo tradicional, com compromisso focado nas regiões e também com a proposta de um modelo alternativo de desenvolvimento. São as universidades emergentes (Arenhaldt, Herz, *et al.*, 2021) que nascem nessa esteira com o desafio de democratizar o acesso, proporcionando a inserção das classes populares no meio acadêmico. O termo “universidades emergentes”, que aqui utilizamos, resulta de uma pesquisa interinstitucional coordenada por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvida a partir do projeto intitulado *Projetos de Universidades Emergentes no Brasil: Formação Política e Bem Viver* (Arenhaldt, Herz, *et al.*, 2021). Na história da educação superior no Brasil, essas universidades representam um ponto fora da curva no contexto da expansão e interiorização por reafirmar a importância da educação superior como um bem público e sua estratégia na defesa da democracia na América Latina.

Nesse contexto, a UFFS faz parte do grupo das universidades emergentes. Trata-se de uma instituição de educação superior pública criada pela Lei n.º 12.029, de 15 de setembro de 2009, com área de abrangência na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul — Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Suas atividades iniciaram em março de 2010, originalmente em cinco *campi* localizados nas cidades de Chapecó, no estado de Santa Catarina, Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul, e Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná. Em 2013, também tiveram início as atividades no *campus* Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, completando, assim, a estrutura atual de seis *campi*.

A UFFS é uma universidade que se afirma como popular e que nasce de “fora para dentro” a partir da organização dos movimentos sociais e da articulação das lideranças políticas e comunitárias da sua região de abrangência que, até então, era historicamente desassistida pelo poder público em relação ao ensino superior.

O lugar (geográfico, político e social) de nascimento da UFFS está longe de ser algo irrelevante. Além de inseri-la na história do Ensino Superior brasileiro como a primeira universidade pública federal nascida dos movimentos sociais, tal fator atua decisivamente sobre a construção de sua identidade e para a definição de sua missão, objetivos, diretrizes e políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão (Trevisol, Cordeiro e Hass, 2011, p. 31)

Logo no primeiro ano de atividades, a UFFS organizou a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), com o objetivo de mobilizar a comunidade acadêmica dos diferentes *campi* na discussão das políticas orientadoras do ensino, da pesquisa e da extensão, além de aprofundar a interação com a comunidade. Com o lema “Construindo agendas e definindo rumos”, os temas foram distribuídos em 11 fóruns temáticos e contaram com a participação de, aproximadamente, 4 mil participantes entre servidores, estudantes e comunidade regional. O documento final da conferência serviu de base para a construção do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional (Trevisol, *et al*, 2011). Esse foi um movimento fundamental, pois os resultados da I COEPE influenciaram significativamente os rumos das políticas e das ações desenvolvidas nos anos seguintes. Isso permitiu que as características sociais e econômicas locais tivessem forte influência na formação da identidade da UFFS. As diretrizes orientadoras com a definição dos pressupostos políticos, filosóficos e acadêmicos foram apresentadas em seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Entre os pressupostos, destacam-se o compromisso com a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a formação de professores para a educação básica, o engajamento no desenvolvimento sustentável e na luta contra as desigualdades sociais, o entendimento da agricultura familiar como setor estruturante no desenvolvimento local e o estímulo ao avanço tanto da arte quanto da ciência, reconhecendo a importância vital de ambas para a sociedade. Destaca-se, ainda, o posicionamento da UFFS como um espaço autônomo e democrático, em que a participação ativa de diversos segmentos sociais é assegurada, promovendo, assim, a diversidade e a inclusão (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012).

Os documentos que oficializaram a identidade da UFFS entendem que o seu lugar de origem é também o lugar de destino. Uma universidade que surge da comunidade deve a ela direcionar suas ações, reforçando o caráter de instituição pública. O princípio da democratização que expressa esses lugares é concebido sob a ideia de dois movimentos: a democratização de dentro para fora e a democratização de fora para dentro (Trevisol, Cordeiro e Hass, 2011). O primeiro movimento envolve a construção de uma universidade interativa e solidária, estabelecendo uma relação próxima com a sociedade, de forma diferente da visão em que a instituição é percebida como uma entidade distante e hierarquicamente superior. A UFFS é oficialmente entendida como um agente ativo, cujas atividades se pretendem intrinsecamente ligadas à sociedade.

Já o segundo movimento, da democratização de fora para dentro, segundo Trevisol, Cordeiro e Hass (2011), implica uma ruptura com a visão tradicional e dominante que historicamente moldou a concepção da universidade. Aqui, não se trata apenas de levar o conhecimento científico para além das fronteiras físicas da academia, mas de reconhecer a necessidade de incorporar outros saberes para enriquecer e diversificar o ambiente universitário. Nesse contexto, a universidade não é mais vista como uma entidade isolada e estática. É uma abordagem que desafia as estruturas tradicionais de poder e conhecimento, ao encontro de uma visão mais holística e pluralista de universidade. A democratização de fora para dentro envolve a conexão com a comunidade regional, expressão muito presente tanto nos documentos institucionais quanto nos referenciais teóricos relacionados à UFFS. Em seu estatuto, a universidade trata o termo sob o ponto de vista estritamente geográfico ao definir que: “Entende-se por comunidade regional a população da mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e entornos” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015).

Com base nas premissas de democratização de dentro para fora e de fora para dentro, pressupõe-se o diálogo constante com a comunidade regional, bem como sua participação efetiva nas instâncias decisórias. Assim, dentro dos limites da legalidade, a UFFS possui institucionalizada a participação da comunidade regional em seus conselhos com função de organização administrativa e didático-científica, como o Conselho Universitário e os Conselhos de *Campus*. Outra medida estatutária que vai nessa mesma direção é a existência dos Conselhos Comunitários, também presentes na estrutura da UFFS. O Conselho Comunitário é vinculado ao respectivo *campus* da universidade e, contando com representação majoritária da comunidade regional, desempenha um papel fundamental como órgão consultivo no estabelecimento de um vínculo permanente entre a universidade e a comunidade. Seu propósito central é fomentar o diálogo aberto e a integração efetiva, promovendo uma relação de colaboração mútua em prol de uma universidade que seja verdadeiramente inclusiva e respaldada pela sociedade. Composto principalmente por membros de entidades, organizações e movimentos locais, em conjunto com representantes da comunidade universitária, conforme estabelecido em seu regimento interno, o Conselho Comunitário atua como um espaço plural e representativo. Além disso, no âmbito institucional, é complementado pelo Conselho Estratégico Social, cuja função é abordar as questões essenciais para o desenvolvimento da universidade. Sua composição inclui a participação de membros de cada um dos Conselhos Comunitários dos diversos *campi*, garantindo uma visão abrangente e diversificada na definição das diretrizes estratégicas da instituição.

Seguindo a linha da democratização da gestão universitária de fora para dentro, diferentemente da maioria das universidades públicas federais, o estatuto da UFFS prevê a participação da comunidade regional também no procedimento de consulta prévia para a escolha dos seus dirigentes (reitoria e direções de *campi*). O regramento entende por comunidade universitária a comunidade acadêmica composta por docentes, discentes e servidores técnico-administrativos e a comunidade regional. Assim, a comunidade não é algo externo à UFFS, mas faz parte de sua estrutura administrativa, conforme nos relata o reitor da universidade no período entre 2011 a 2019:

O processo mais emblemático da presença da comunidade nas decisões da UFFS, talvez, seja o sistema de consulta para a escolha do Reitor, Vice-Reitor e Diretoras dos *Campi*, no qual os votos da comunidade regional, mediante credenciamento de eleitores, têm peso de 25%, igual ao dos segmentos da comunidade acadêmica (professores, técnicos e estudantes), que também têm peso de 25% cada. O próprio conceito de “comunidade universitária” foi ressignificado no âmbito da UFFS. A comunidade universitária passou a compreender a comunidade acadêmica (professores, técnicos e estudantes) e a comunidade regional. O termo “comunidade externa” deixou de existir na UFFS (Giolo, 2021, p. 68).

Todas essas iniciativas e pressupostos iniciais que conferiram uma identidade peculiar à UFFS, especialmente no momento da sua implantação, contudo, não se constituem como uma garantia eterna. Em oposição a isso, as iniciativas inovadoras, mesmo que institucionalmente consolidadas, são objeto permanente de disputas. É evidente que as estruturas modernas tensionam para que a UFFS siga o rumo das demais universidades públicas que costumeiramente nominamos de tradicionais, cujo desejo de ruptura dos paradigmas nos remetem à motivação inicial da criação da própria UFFS. Um exemplo disso é a experiência vivenciada recentemente, em que, amparado pela legislação, o presidente da república nomeou como reitor para o período de 2019 a 2023 (Brasil, 2019) o terceiro colocado da lista tríplice, desobedecendo, assim, a escolha realizada pela comunidade universitária²⁵ (UFFS, 2019a).

A implantação da UFFS traz novas perspectivas e abrange a educação formal e também iniciativas de desenvolvimento comunitário e sustentabilidade. Esse compromisso alcança a formação de indivíduos conscientes e engajados com o desenvolvimento sustentável e solidário do Sul do Brasil, além de buscar promover uma cultura de responsabilidade social e ambiental em toda a comunidade.

Além disso, há um compromisso em enfrentar as disparidades sociais e regionais que afetam essa região com frequência, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência no ensino superior. Reconhecemos que muitos membros da população, especialmente os que

²⁵ Cabe reforçar aqui o entendimento de comunidade universitária como o resultado da soma da comunidade acadêmica, constituída por discentes, docentes e técnico-administrativos com a comunidade regional.

vivem nas áreas rurais, enfrentam barreiras significativas para obter educação superior, seja devido à falta de recursos financeiros, falta de acesso a instituições educacionais próximas ou outros desafios logísticos.

[...] atender às demandas da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno nas diferentes áreas do conhecimento, visando: à formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário do Sul do Brasil; ao combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo o acesso e permanência no Ensino Superior, especialmente a população mais excluída do campo e da cidade; ao olhar voltado à agricultura familiar e camponesa (TREVISOL, *et al.*, 2011, p. 91).

Uma das estratégias utilizadas pela UFFS para a superação das barreiras de acesso ao ensino superior foi caminhar em direção oposta à lógica consolidada em que, pelos processos seletivos tradicionais, estudantes oriundos das melhores escolas de ensino médio obtinham melhores desempenhos, conquistando, assim, as vagas. Para estudantes oriundos da escola pública, em que geralmente as condições do sistema de ensino colocava seus frequentadores em desvantagem em relação aos da escola privada, restava a opção pela educação superior em instituições da iniciativa privada. A UFFS se adequou de imediato à Lei n.º 12.711 de 2012, também conhecida como Lei das Cotas, o que garantiu sistematicamente o acesso a estudantes das escolas públicas, além das demais categorias raciais e de acordo com a realidade da educação básica em cada um dos três estados em que há *campus* da universidade. Mesmo antes disso, porém, a UFFS já efetivava as vagas nesse sentido, com um critério que, na época, foi definido como fator escola pública. Para os ingressos dos anos de 2010 a 2012, antes da vigência da Lei das Cotas, o fator escola pública aplicava uma bonificação à nota dos candidatos obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, a nota era multiplicada por 0,1 para cada ano de aprovação em escola pública durante o Ensino Médio. Com isso, estudantes que haviam cursado integralmente essa etapa em instituição da rede pública de ensino, obtinham 30% de bonificação em sua nota para o processo seletivo (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019a).

O resultado dessa política é efetivamente a maior cota de vagas para estudantes oriundos de escola pública entre as universidades brasileiras. A título de comparação, conforme o Censo da Educação Superior do ano de 2019, 70,43% das matrículas da UFFS foram ocupadas por cotistas de escola pública. A segunda universidade pública federal que mais efetivou matrículas para a cota de egressos de escola pública nesse mesmo ano foi a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), localizada na cidade de mesmo nome, em Minas Gerais, com a proporção de 46,30% do total de vagas para esse público.

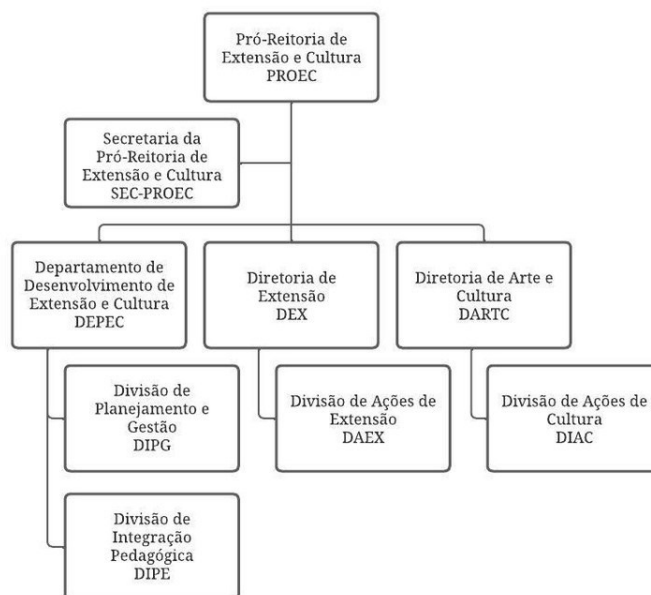
3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFFS

Na América Latina, a construção de um modelo de universidade verdadeiramente conectado com os temas e problemas da sociedade local, historicamente não encontrou espaço devido aos fatores históricos, estruturais e epistemológicos ligados à herança colonial que implantou aqui o modelo europeu de universidade. O diálogo com a comunidade, o reconhecimento dos saberes locais e a promoção de ações que transcendam a mera transferência de conhecimento são aspectos em que a extensão desponta como uma dimensão capaz de fazer a ligação da universidade com o seu entorno para além do mundo acadêmico. Nesse contexto, a extensão universitária para a UFFS não se trata apenas de uma atividade complementar, mas de um eixo estruturante da própria concepção de universidade. A característica do envolvimento da e com a comunidade regional desde a sua criação é objeto de menção na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 20) que cita a UFFS como uma das “Universidades destinadas a fomentar a integração regional”, o que tende a se refletir na “formação de profissionais e pesquisadores voltados para seu desenvolvimento econômico, social, cultural e político”. Já nos documentos internos, a maneira como a Política de Extensão da UFFS é concebida:

Visa garantir a Extensão Universitária como um processo educativo, cultural e científico que, articulado ao Ensino e à Pesquisa de forma indissociável, promova uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, fomentando o diálogo de saberes, a democratização do conhecimento acadêmico, a interdisciplinaridade e a participação da comunidade na construção da Universidade, bem como a participação da Universidade no desenvolvimento regional (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017).

No aspecto administrativo, a PROEC é o órgão executivo vinculado à Reitoria responsável pela formulação, implementação, coordenação, supervisão e avaliação das políticas de extensão e cultura da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019c). A PROEC está estruturada com três diretorias e quatro divisões, conforme ilustrado na Figura 7:

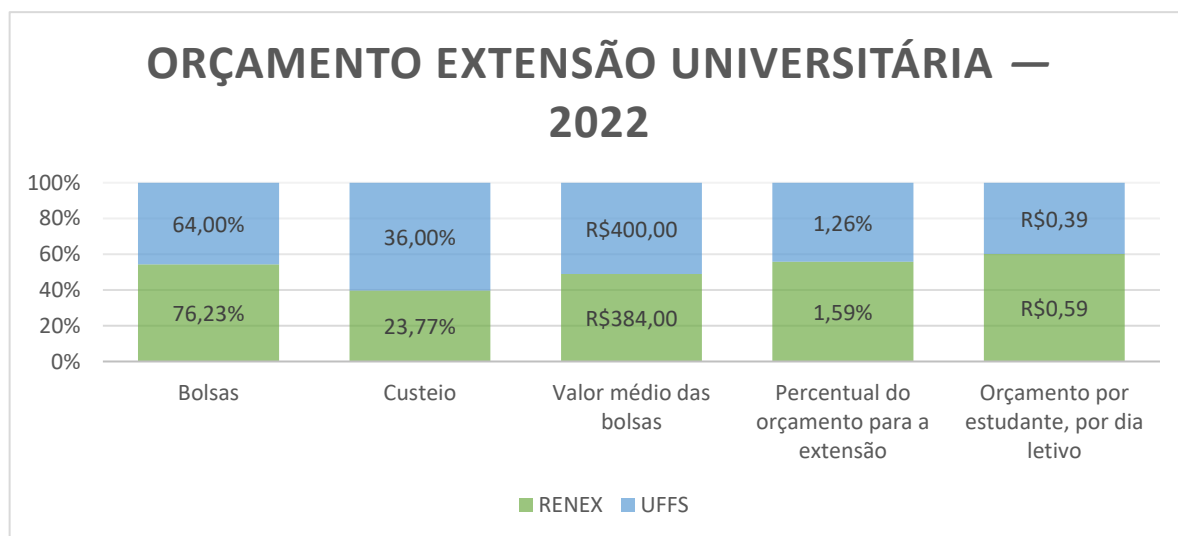
Figura 7— Organograma institucional da PROEC da UFFS



Fonte: Site da PROEC da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A extensão universitária da UFFS dispõe de orçamento institucional, sendo que, segundo o Censo da Extensão Universitária (RENEX, 2023), em 2022, foi investido o montante de R\$ 686.000,00 para pagamento de bolsas e custeio, sendo que este último recebeu R\$ 246.800,00 (36%) enquanto que para as bolsas de extensão foi destinada a quantia de R\$ 439.200,00, o que corresponde a 64% do valor total. Em termos de números e percentuais de alocação dos recursos, a UFFS segue a tendência das demais instituições de educação superior com a característica de ultrapassar quantitativamente a média nacional no percentual de custeio e valor médio das bolsas. Em contrapartida, o percentual médio do valor institucional dedicado à extensão e o orçamento por estudante por dia letivo ficaram abaixo da média nacional. A Figura 8 busca ilustrar essa comparação, que utiliza os dados do Censo da Extensão Universitária ano-base 2022:

Figura 8 — Comparativo do orçamento para a extensão universitária da UFFS e demais instituições participantes do Censo da Extensão Universitária



Fonte: Elaborada pelo autor com os dados do Censo da Extensão Universitária (RENEX, 2023).

Com a entrada em vigor da Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, a Política de Extensão da UFFS foi atualizada a fim de contemplar as novas exigências, com destaque para a inclusão da carga horária mínima de 10% de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação. Nesse sentido, o principal regramento interno é a Resolução n.º 93/Conselho Universitário (CONSUNI)/UFFS/2021 que, além de aprovar as diretrizes para a inserção das atividades de cultura e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação da UFFS, acrescentou a cultura no seu escopo. Assim, as atividades de cultura passam a ser equiparadas às atividades de extensão quando atendidos os princípios e finalidades para a inserção nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação.

A normativa institucional detalha procedimentos relacionados à validação e incorporação dessas atividades na trajetória acadêmica formal dos estudantes. A respeito disso, destacam-se os seguintes aspectos:

- participação em atividades externas à UFFS — os estudantes podem participar de atividades de extensão e cultura em outras instituições ou ações da comunidade externa. Após validação, essas atividades são incorporadas no histórico ao quantitativo do curso, conforme previsto na matriz curricular, mas não em algum componente curricular em específico;
- validação das atividades — cada curso de graduação possui um docente responsável por acompanhar e validar as atividades de extensão e cultura

realizadas pelos estudantes. A indicação desse docente responsável é feita pelo respectivo colegiado do curso, que também é responsável pela homologação das validações, assegurando que as atividades estejam em conformidade com os objetivos e critérios definidos pela instituição;

- coordenação local de extensão e cultura — a resolução cria a função do(a) Coordenador(a) de Extensão e Cultura, que tem a responsabilidade de, no âmbito do *campus*, coordenar, articular e acompanhar as atividades de extensão e cultura dos cursos em diálogo com coordenadores(as) de ação, Coordenação Acadêmica, Coordenações Adjuntas e a PROEC. Além disso, participa dos processos de avaliação em conjunto com os colegiados a fim de garantir o alinhamento das ações ao caráter formativo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Também é responsável por divulgar as atividades e conduzir a validação das Atividades Curriculares de Extensão e de Cultura (ACEs), podendo contar com uma comissão temporária para auxiliar nesse processo, designada pelo colegiado do curso;
- acompanhamento institucional — por não contar com uma estrutura de departamentos, na UFFS, a coordenação acadêmica de cada *campus* é responsável pelo monitoramento dos registros das ações de extensão e cultura em diálogo com as coordenações locais. O objetivo disso é garantir que os dados sejam devidamente organizados e supervisionados;
- avaliação das atividades nos currículos — embora a Resolução preveja a avaliação das atividades de extensão e cultura no âmbito dos currículos dos cursos de graduação, ela delega aos colegiados a definição do processo. A única exigência é que essa avaliação esteja vinculada ao processo de autoavaliação do curso, que é subsidiada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), deixando espaço para flexibilidade e adaptação conforme a realidade de cada curso.

Segundo a normativa interna, o planejamento das atividades de extensão e cultura na UFFS está sob a responsabilidade da PROEC. No entanto, o texto indica apenas de forma geral que a universidade deve desenvolver uma política permanente para a execução dessas ações, sem especificar detalhes financeiros ou estruturais. Essa política deverá atuar na concessão de bolsas de estudo, auxílio-transporte, seguro estudantil e fornecimento de condições estruturais e logísticas para a implementação das atividades de extensão e cultura. Embora essas ações não sejam novidade na instituição, não há referência a valores absolutos ou proporcionais para o

financiamento dessas ações. Isso significa que, embora se reconheça a necessidade de suporte financeiro, o teto regulatório da extensão na UFFS não apresenta um quantitativo fixo ou um plano detalhado para garantir o orçamento necessário, deixando essa definição vinculada ao planejamento orçamentário de cada ano.

Em termos de estrutura de funcionamento para além da PROEC, a resolução também não indica de que forma as necessidades de pessoal e infraestrutura serão atendidas, afirmando apenas que serão objeto de pactuação entre a reitoria e as direções de *campus*. Ao não deixar claros os quantitativos de alocação de pessoal, infraestrutura e fonte de recursos, a Resolução n.º 93/CONSUNI/UFFS/2021 corrobora para a sobrecarga de trabalho nos *campi*, que proporcionalmente já possuem deficiência de servidores e limitação na discricionariedade dos recursos. A dinâmica do sistema-mundo conceituado por Wallerstein (1997) acaba por se reproduzir também nas instâncias micros, incluso naquelas que, em algum momento, se propõem a atuar em direção contrária a esse sistema. Apesar dessa falta de clareza sobre o orçamento, há a promessa de criar uma Política Permanente de Fomento específica para apoiar as ações de extensão e cultura. A PROEC, em seu *site* (Universidade Federal da Fronteira Sul), indica que há um estudo em andamento com consulta ao MEC por meio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), visando à criação de uma rubrica no orçamento institucional destinada exclusivamente ao financiamento das atividades de extensão.

Quanto ao cronograma de adequação dos PPCs, a resolução estabelece as regras para a implantação das atividades de extensão universitária nos currículos de acordo com a situação de cada curso. Para cursos novos, a implantação das atividades de extensão deve ser imediata, o que significa que, desde o início, esses cursos já devem incluir a extensão como parte integrante de seu projeto pedagógico, conforme a exigência da Resolução CNE/CES n.º 7/2018. Já para os cursos em andamento na data da publicação da normativa, a resolução da UFFS define que a incorporação das atividades de extensão seguirá um cronograma específico, determinado pelo MEC. Com isso, foi estabelecido um período de transição para que os colegiados de curso ajustassem os respectivos currículos com a intenção de contemplar as atividades de extensão e cultura. Na organização no âmbito da UFFS, há a exigência de que as atividades de extensão estejam vinculadas a programas já existentes e devidamente institucionalizados pela PROEC. Também fica expressa a ideia de que as atividades de extensão e cultura sejam integradas de maneira orgânica e coerente ao currículo do curso, sem comprometer a sua duração com elevação de carga horária.

Um ponto importante a se considerar é que não há restrições quanto à captação de recursos externos para o financiamento das atividades de extensão e cultura. Nesse sentido, a possibilidade de captação de recursos externos somada à inexistência da garantia orçamentária abre espaço para o favorecimento de uma lógica de mercado na qual as atividades de extensão e cultura são moldadas de acordo com interesses específicos, em detrimento do compromisso da universidade como bem público. Como bem aponta Sguissardi (2019), a transformação dos organismos do Estado em agentes que operam sob a lógica da mercantilização representa uma mudança em sua função social. A missão histórica da universidade perde nitidez na medida que os interesses privados ampliam sua influência, tornando os Estados funcionais à racionalidade neoliberal. “Enfatize-se que esta racionalidade neoliberal, em que se acirram certos elementos centrais e princípios da racionalidade capitalista original, rege tanto o campo do ensino como o da pesquisa e, por que não dizer, da chamada extensão universitária” (Sguissardi, 2019, p. 48). Essa lacuna que também pode ser considerada uma ameaça ao projeto original da UFFS, por ora, trata-se apenas de uma hipótese, mas com elementos factuais, uma vez que a própria instituição abriu mão dessa proteção no seu regramento.

Outra lacuna perceptível na normativa mais recente que trata da extensão universitária é o fato de que ela apresenta alguns aspectos de desconexão com as premissas da UFFS. Muito embora esteja claro nos documentos institucionais o conceito de comunidade regional, a Resolução n.º 93/CONSUNI/UFFS/2021, em seus artigos 3º, 6º, 9º e 11, ainda utiliza o termo “comunidade externa” para se referir à comunidade regional. Sob o ponto de vista epistemológico, representa uma contradição com todo o caminho percorrido pela instituição e os entendimentos produzidos nesse sentido.

A Política de Extensão da UFFS (Universidade Federal Da Fronteira Sul, 2017) caracteriza suas ações nas seguintes modalidades:

1. programa — conjunto de ações que devem estar articuladas e integradas às atividades de ensino e pesquisa;
2. projeto — ação contínua com objetivo específico e prazo determinado. O projeto pode fazer parte de um programa ou ser executado de forma isolada;
3. curso — ação pedagógica sistemática com carga horária mínima de 8 horas e com critérios de avaliação definidos;
4. evento;
5. prestação de serviço;
6. publicações e outros produtos.

Segundo o portal de dados abertos, em agosto de 2024, a UFFS contava com 129 atividades de extensão em execução²⁶ divididas entre as modalidades de projeto, curso, programa e serviço. Por se tratar de ações pontuais, os eventos não foram aqui contabilizados. A distribuição nas áreas temáticas segue a proposição da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que destaca a importância da articulação da universidade, em particular da extensão universitária, com oito áreas correspondentes a grandes focos de políticas públicas. Assim, a UFFS classifica suas ações de extensão nas seguintes áreas de trabalho: tecnologia e produção, meio ambiente, educação, saúde, cultura, direitos humanos e justiça e comunicação. Em sua distribuição, a universidade ainda contempla a possibilidade de uma ação abordar mais de uma área temática, classificando-a, assim, como multidisciplinar. A Tabela 3 detalha a distribuição quanto a modalidades e áreas temáticas.

Tabela 3 — Atividades de extensão da UFFS quanto a modalidades e áreas temáticas

	Projeto	Curso	Programa	Serviço	Total
Trabalho	2	0	1	1	4 (3,1%)
Tecnologia e produção	6	0	7	1	14 (10,9%)
Meio ambiente	7	0	6	0	13 (10,1%)
Educação	21	3	14	0	38 (29,5%)
Saúde	13	0	21	4	38 (29,5%)
Cultura	1	0	2	0	3 (2,3%)
Direitos humanos e justiça	0	0	0	0	0 (0%)
Comunicação	1	0	1	0	2 (1,6%)
Multidisciplinar	9	0	6	2	17 (13,2%)
TOTAL	60 (46,5%)	3 (2,3%)	58 (45%)	8 (6,2%)	129

Fonte: Elaborada pelo autor.

Neste capítulo, abordamos a trajetória e a identidade da UFFS, caracterizada dentro do nosso escopo teórico como uma universidade emergente, que surgiu no contexto de expansão e interiorização do ensino superior público brasileiro a partir do ano de 2003. Criada em 2009 para atender a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, a UFFS destaca-se por ser uma universidade federal nascida diretamente da articulação de movimentos sociais, o que moldou sua missão focada na democratização do acesso para as classes populares e no desenvolvimento

²⁶ Consulta realizada no portal de dados abertos. Para efeito desta ilustração, consideram-se todas as ações com data de início anterior a 19 de dezembro de 2023 (data do arquivo dos dados) e encerramento após 27 de agosto de 2024.

regional sustentável. Atualmente estruturada em seis *campi*, a instituição ressignificou o conceito de comunidade universitária ao incorporar oficialmente a comunidade regional em suas instâncias decisórias e processos de consulta para dirigentes.

A UFFS compreende a extensão universitária como um eixo estruturante e indissociável do ensino e da pesquisa, visando promover uma relação transformadora e dialógica com a sociedade. Administrativamente, as ações são coordenadas pela ROEC, que gerencia atividades distribuídas em áreas temáticas como educação, saúde e tecnologias. Dados do ano de 2022 revelam que a UFFS dispõe de orçamento institucional para bolsas e custeio, embora o investimento por estudante e o percentual orçamentário dedicado à área ainda fiquem abaixo da média nacional de outras instituições públicas.

A partir de 2018, em resposta às novas normativas nacionais, a UFFS regulamentou o que popularmente chamamos de curricularização da extensão. Nesse processo, contudo, são perceptíveis lacunas e desafios. Um deles é a falta de clareza sobre o financiamento permanente e a infraestrutura necessária, o que abre espaço para a sobrecarga de trabalho e para a infiltração da lógica de mercado e da mercantilização. Além disso, identifica-se uma contradição epistemológica em normativas recentes que utilizaram, como em um ato falho, o termo “comunidade externa” ao se referir à comunidade regional.

O percurso desenvolvido até aqui parte da constituição histórica da universidade enquanto instituição marcada pela colonialidade do saber, passa pelo debate sobre a extensão universitária e sua reconfiguração normativa e chega à singularidade da UFFS como universidade emergente comprometida com a comunidade regional. Esse caminho fornece os alicerces teóricos e contextuais sobre os quais se apoia o trabalho empírico desta pesquisa. O capítulo que segue apresenta, portanto, o percurso metodológico que orientou a investigação de campo, de natureza qualitativa e comprometida epistemologicamente com a descolonização do pensamento. Nele, são descritas as escolhas que levaram à delimitação do programa de extensão “Homeopatia na Agricultura Familiar”, do *Campus* Erechim, como *locus* de vivência e escuta. O capítulo reúne, ainda, as experiências acumuladas nas atividades de campo e procede à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos vinculados ao programa. As entrevistas foram organizadas em três categorias: extensão universitária, comunidade regional e saberes. Por meio delas, busca-se compreender as tensões e contradições que permeiam a relação entre a universidade, a extensão e os saberes subalternizados no território em questão.

4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO: ESCOLHAS, PERCURSO E VOZES

Apesar de reconhecer as necessidades sistemáticas da academia, que preza por um caminho teórico-metodológico ancorado em práticas validadas pela ciência, o presente estudo se propõe ao desafio e à vigilância crítica de descolonizar o pensamento. Assim, busca-se desprender-se das amarras academicistas, ao mesmo tempo em que se procura constituir rigor teórico-metodológico a partir de uma abordagem em aproximação com a perspectiva decolonial.

O percurso metodológico deste trabalho se esforça em não perder de vista as singularidades das universidades emergentes que surgiram e se constituíram trilhando caminhos e soluções, cada uma a seu modo, e que, de certa forma, foram de encontro à visão tradicional de universidade pública. Essas inovações propostas por esse grupo de universidades foram e continuam sendo motivos de tensionamentos e disputas. Nesse sentido, percebe-se na perspectiva decolonial uma oportunidade para transpor a hegemonia do eurocentrismo e propiciar espaço para o entendimento dos sujeitos envolvidos nos processos.

Sob o ponto de vista formal e tradicional, contudo, quanto ao lugar epistêmico, a pesquisa teve como *locus* a UFFS e a sua comunidade, com a proposta da abordagem qualitativa, a fim de obter uma dimensão mais completa de uma experiência de extensão universitária no contexto do referencial teórico deste trabalho. Destaca-se a UFFS, identificando tanto os fenômenos que a aproximam da perspectiva decolonial e a caracterizam como emergente quanto as lacunas que reforçam ou abrem espaço para os aspectos que a colocam na direção do paradigma tradicional de universidade.

Para tanto, o percurso metodológico orientou-se por duas etapas distintas. A primeira consistiu na análise de dados institucionais da extensão universitária da UFFS, incluindo informações administrativas, normativas e acadêmicas, que forneceram os elementos necessários para a escolha do programa de extensão a ser vivenciado em campo. Os critérios para a escolha foram definidos de modo a garantir a análise de uma experiência consolidada, com participação efetiva da universidade e da comunidade regional. Em primeiro lugar, considerou-se apenas programas que estivessem em situação ativa no ano de 2025, ou seja, em plena execução, excluindo iniciativas já encerradas ou ainda em fase inicial de implementação. Além disso, adotou-se como critério o tempo de existência, priorizando programas com trajetória acumulada ao longo de alguns anos, de forma a se ter contato com um histórico de ações e resultados. Outro aspecto fundamental foi a exigência de participação contínua da

comunidade regional, compreendida não apenas como presença pontual, mas como envolvimento em mais de um encontro, preferencialmente ao longo de várias atividades. Por fim, definiu-se que o programa selecionado deveria contar com a participação formal de estudantes de cursos de graduação da UFFS. A segunda etapa se caracterizou pela vivência em campo por meio do acompanhamento das atividades, entrevistas semiestruturadas com docentes coordenadores de Programas de extensão e membros da comunidade regional participantes do um programa de extensão escolhido.

Dadas as características das modalidades das ações de extensão praticadas pela UFFS, a opção foi por programas pelo fato de que obrigatoriamente estão articulados e integrados às atividades de pesquisa e ensino. Assim, a unidade de análise²⁷ em que foram realizadas entrevistas da pesquisa qualitativa foi composta por participantes de um programa de extensão.

Nessa direção, a própria definição por uma abordagem qualitativa se ancora na compreensão de que a extensão universitária é atravessada por sentidos, disputas e experiências, em que a escuta atenta dos sujeitos envolvidos se desenha como a abordagem mais adequada. A pesquisa aqui também é vista como um ato de alteridade, pois a complexidade das respostas tende a revelar uma diversidade de sentidos. Inspirados em Arias (2010), assumimos o ponto de vista de uma antropologia comprometida com a vida, de abordagem decolonial. Essa perspectiva exige que desapareça a noção de objeto. Não se busca estudar o ser humano como objeto de estudo, mas sim, estudar e compreender os processos, os fenômenos socioculturais, as realidades e os mundos em que esses sujeitos se encontram. Trata-se, portanto, de viver a alteridade por meio de um diálogo de saberes que permita ver o outro como contemporâneo²⁸ e em condições simétricas. No trabalho de campo, interagimos com interlocutores e não com informantes.

Chegou a hora de uma forma de alteridade diferente, uma alteridade que escute o outro para aprender com ele e estabelecer um diálogo de conhecimentos que nos beneficie como humanidade. Como forma de descolonizar o trabalho antropológico e abrir sentidos diferentes de alteridade, hoje, a partir de olhares políticos e éticos distintos, já não se fala de informantes, mas de interlocutores, uma vez que uma entrevista é um encontro dialógico entre dois sujeitos sociais carregados com seus próprios referentes

²⁷ Entende-se como unidade de análise em pesquisa qualitativa aquilo que o estudo toma como caso concreto para ser estudado em profundidade (pessoas, grupos, eventos, interações, instituições, documentos ou contextos) e que reúne os elementos mais importantes para responder ao problema de pesquisa. Em outras palavras, é o recorte básico sobre as descrições detalhadas de situações, ações e significados, e não um conjunto de variáveis previamente definidas, como no enfoque quantitativo (Hernández Sampieri, Collado e Baptista Lucio, 2013).

²⁸ Inspirados em Arias (2010), assumimos a necessidade de estabelecer a contemporaneidade na relação frente ao outro, reconhecendo que pesquisador e participantes partilham o mesmo tempo histórico, ainda que em posições distintas.

de sentido, na perspectiva de poder compreender uma realidade que buscam entender para transformar²⁹ (Arias, 2010, p. 363, tradução nossa).

Arias propõe uma ruptura clara com o modelo antropológico tradicional, justamente pelo fato de que este não reconhece o outro como sujeito construtor de mundo e de cultura. Na clássica prática etnográfica, fala-se em objetos de estudo e informantes, em que o outro é reduzido a uma fonte de dados, alguém que apenas fornece informação para o pesquisador organizar, interpretar e transformar em teoria. Nesse enquadramento, o outro “aparece como objeto e vítima, não é considerado um produtor, apenas um informante³⁰” (Arias, 2010, p. 363, tradução nossa), o que implica uma relação profundamente assimétrica, em que todo o poder de construir conhecimento fica concentrado no pesquisador.

A antropologia comprometida com a vida, proposta por Arias (2010), nos desafia para uma inversão. Não se trata mais de tomar o ser humano como objeto de estudo, mas de voltar-se para aquilo que os sujeitos fazem, produzem e habitam, em conjunto com os mundos que constroem e nos quais se inserem. Quando reconhecemos que estamos diante de sujeitos políticos e históricos, algo muda na relação de pesquisa, pois o outro deixa de ser um informante, uma fonte de dados a serem extraídos, e passa a ser visto como igual em dignidade epistêmica como alguém que produz sentidos e interpretações legítimas sobre sua própria realidade. É por isso que a categoria de informante cede lugar à de interlocutor. Trata-se, então, de estabelecer um encontro dialógico em condições de equidade no qual diferentes racionalidades se colocam em diálogo, ressignificam sentidos e se abrem ao aprendizado mútuo. Uma alteridade que escuta o outro para aprender com ele e não apenas para dele extrair informações.

Foi considerando esse contexto de sujeitos, interlocutores e encontro dialógico que o trabalho de campo se realizou. Essa disposição não era uma garantia, mas expressa a intenção de colocar em prática aquilo que foi discutido, aprendido e teorizado ao longo do desenvolvimento do trabalho. A organização do diálogo e da posterior análise orientou-se pela definição das categorias e marcadores apresentados no Quadro 1. Isso teve como objetivo compreender como uma experiência de extensão universitária da UFFS se articula em movimentos de aproximação com saberes subalternizados e de rupturas com as estruturas de

²⁹ *Ha llegado la hora de una forma de alteridad distinta, una alteridad otra que escuche a los otros para aprender de ellos y establecer un diálogo de saberes que nos beneficie como humanidad. Como una forma de decolonizar el trabajo antropológico, y abrir sentidos diferentes de alteridad, hoy desde miradas políticas y éticas distintas, ya no se habla de informantes, sino de interlocutores, puesto que una entrevista es un encuentro dialógico entre dos sujetos sociales cargados con sus propios referentes de sentido en la perspectiva de poder comprender una realidad que buscan entender para transformar.*

³⁰ *Aparece como objeto y víctima, no es considerado un productor, sino sólo un informante.*

poder da colonialidade, bem como de que modo essas tensões configuram as relações entre universidade, comunidade regional e diversidade de saberes.

Neste ponto cabe uma reflexão de ordem epistemológica sobre a posição do pesquisador neste trabalho. Talvez não por uma exigência formal, mas pela busca de uma coerência com os pressupostos que orientam a pesquisa. A perspectiva decolonial, ao recusar a neutralidade científica como ilusão, coloca a pergunta sobre o lugar de fala como questão incontornável. Quem pesquisa, a partir de onde pesquisa e com quais interesses, explícitos ou não, são elementos que fazem parte do conhecimento construído.

Nesse sentido, é importante retomar a condição do autor, que se situa como pesquisador do PPGDR/UTFPR, com vínculo institucional prévio com a UFFS, mas sem participação anterior no programa de extensão, espaço de atuação dos sujeitos desta pesquisa. Meu interesse pelo tema da extensão universitária e da descolonização dos saberes não é neutro. Ele surge de uma trajetória marcada pela aproximação com os debates sobre a educação pública em contextos periféricos como estratégia de desenvolvimento regional e por um compromisso político com a valorização dos saberes das comunidades. Essa posição me aproxima, por afinidade, com o tema deste trabalho, o que pode tanto ampliar a sensibilidade interpretativa quanto produzir pontos cegos que precisam ser apontados e reconhecidos.

A consciência dessa posição não elimina os riscos da subjetividade, mas é uma condição para manejá-los com mais honestidade. Como propõe Arias (2010), o encontro entre pesquisador e interlocutor é um encontro entre dois sujeitos sociais carregados de suas próprias referências. Reconhecer isso não fragiliza a pesquisa, torna-a mais consistente com aquilo que afirma ser.

Para a interpretação do trabalho de campo, a análise se ancorou em categorias e marcadores, ilustrados no Quadro 1, e que orientaram esse percurso.

Quadro 1 — Categorias e marcadores para a análise

Categorias	Emergente	Tradicional
Extensão	- Via de mão dupla - Diálogo permanente com a comunidade regional	- Serviço - Oportunidade de negócio/captação de recursos
Comunidade	- Partícipe	- Laboratório
Saber	- Ecologia de saberes	- Conhecimento único

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE 84762924.9.0000.0165 e aprovado com o Parecer n.º 7.289.772. O projeto previa a realização de até 12 entrevistas semiestruturadas com a comunidade regional e representantes institucionais ligados ao programa de extensão.

Os nomes aqui atribuídos aos participantes que se voluntariaram a contribuir com a pesquisa são pseudônimos escolhidos a partir de medicamentos, sinônimos botânicos e farmacêuticos constantes no Formulário Homeopático da Farmacopeia Brasileira (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2019). Esses codinomes não guardam qualquer relação com o nome civil dos entrevistados e foram escolhidos exclusivamente para preservar o anonimato, mantendo, ao mesmo tempo, uma conexão temática com o ambiente da pesquisa. No Quadro 2, estão relacionados todos os nomes/pseudônimos utilizados no texto.

Quadro 2 — Pseudônimos atribuídos aos participantes, escolhidos a partir do Formulário Homeopático da Farmacopeia Brasileira

	Pseudônimo	Origem no Formulário Homeopático	Perfil
1	Aconitum	Nome homeopático <i>Aconitum napellus</i> .	Mulher, liderança
2	Belladonna	Nome homeopático <i>Belladonna</i> .	Mulher, comunidade
3	Bryonius	Adaptado de <i>Bryonia alba</i> (<i>Bryonia</i>).	Homem, docente
4	Chamomilla	Nome homeopático <i>Chamomilla</i> .	Mulher, extensionista
5	Chelidonium	Nome homeopático <i>Chelidonium majus</i> .	Mulher, liderança
6	Hahnemannius	Alusão a Samuel Hahnemann.	Homem, liderança
7	Natronius	Adaptado de <i>Natrum muriaticum</i> (<i>Natrium</i>).	Homem, egresso
8	Phosphorus	Nome homeopático <i>Phosphorus</i> .	Homem, comunidade
9	Pulsatilla	Nome homeopático <i>Pulsatilla</i> .	Mulher, egressa
10	Rhuston	Adaptado de <i>Rhus toxicodendron</i> (<i>Rhus</i>).	Homem, liderança
11	Sepia	Parte do nome homeopático <i>Sepia succus</i> .	Mulher, docente

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2019).

4.1 A ESCOLHA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO

Os temas até aqui abordados se consolidaram na trajetória acadêmica do autor a partir das reflexões desenvolvidas ao longo das disciplinas cursadas no âmbito do PPGDR e das discussões realizadas no Grupo de Estudos sobre Universidade da UTFPR (GEU/UTFPR). Trata-se de um grupo de estudos e pesquisa criado em 2011, vinculado ao PPGDR/UTFPR, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2015 como parte da Rede GEU. O GEU/UTFPR tem como objetivo constituir um espaço formativo e um lugar de produção de estudos e pesquisas sobre temas emergentes na universidade em perspectivas decoloniais. Essas experiências contribuíram para a construção do arcabouço teórico que se propõe a dar sustentação ao trabalho, possibilitando o aprimoramento conceitual e metodológico necessário à análise. Sem desconsiderar a complexidade das questões tratadas, o desafio seguinte foi identificar caminhos de investigação que orientassem o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, o autor destaca a indicação da banca de qualificação, que sugeriu a opção por um único programa de extensão abordado com maior profundidade.

Se por um lado a escolha por abordar um único programa de extensão facilitou o trabalho prático das entrevistas e coleta de informações, por outro também representou uma maior responsabilidade e complexidade diante dos sujeitos da pesquisa. Responsabilidade porque o programa escolhido necessitava ser representativo da origem, história e atuação presente da UFFS. Complexidade pelo desafio de vislumbrar nesse programa os diferentes aspectos que compõem as ações de extensão e que são caras à UFFS.

A etapa inicial dessa jornada de pesquisa consistiu no estabelecimento de contato com a Diretoria de Extensão da PROEC, por intermédio de sua diretoria, que prontamente atendeu à solicitação e disponibilizou os dados atualizados referentes a todos os programas de extensão com *status* de “em andamento” no primeiro semestre de 2025 (Anexo I). O levantamento fornecido totalizava 96 programas aptos à seleção como possíveis campos empíricos para o desenvolvimento do estudo. A partir dessa relação, procedeu-se à etapa de classificação, cujo principal critério foi a longevidade dos programas, privilegiando aqueles com maior tempo de execução, que apresentavam registros de encontros sistemáticos, participação contínua de estudantes de graduação e da comunidade regional. Essa filtragem resultou em uma nova listagem composta por 15 programas organizados no Anexo II por ordem de prioridade. Em seguida, iniciou-se o diálogo direto com a coordenação do programa classificado em primeiro

lugar, etapa que marcou o início efetivo do trabalho de campo e da aproximação com o contexto empírico da pesquisa.

O contato inicial com a coordenação do programa de extensão foi estabelecido por meio eletrônico, via *e-mail* endereçado ao coordenador e com cópia à coordenadora-adjunta. Ambos responderam prontamente, sendo que o coordenador manifestou sua aprovação à realização da pesquisa, enquanto a coordenadora-adjunta se colocou à disposição para uma conversa de alinhamento, a qual foi agendada imediatamente.

A conversa ocorreu virtualmente por meio da plataforma Google Meet, materializando, assim, o primeiro diálogo com a equipe gestora do programa. Na ocasião, a professora coordenadora-adjunta e responsável pela condução do programa detalhou o histórico e o funcionamento do Curso de Homeopatia. Até então, as informações disponíveis provinham exclusivamente dos registros do sistema Prisma, a plataforma institucional para ações de extensão e cultura da UFFS. Ela forneceu um panorama abrangente, desde a criação do programa, incluindo seu desenvolvimento, as soluções e estratégias adotadas durante o período pandêmico, em que os encontros presenciais estavam inviabilizados, até a constituição da quinta turma do Curso de Homeopatia, em andamento na época. Adicionalmente, informou as datas dos encontros seguintes daquela edição (turma 2025).

4.2 O PROGRAMA DE EXTENSÃO

O programa de extensão selecionado para o estudo (Anexo III) é resultado de uma demanda espontânea e tem o título “Homeopatia na Agricultura Familiar”. Está inserido no contexto da UFFS, *Campus* Erechim, e possui articulação com os cursos de graduação em Agronomia e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, e com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação e Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental. Compreende-se, assim, como uma iniciativa interdisciplinar que se volta para a interface entre produção agroecológica, saúde ambiental e formação acadêmica. Ao mesmo tempo, ancora-se nas áreas temáticas de meio ambiente e segurança alimentar e nutricional.

O programa de extensão se materializa tendo como principal ação um curso com várias etapas (aulas) distribuídas ao longo do ano letivo. Oficialmente denominado “Curso de Homeopatia na Agricultura e Ambiente”, possui como foco a aplicação da homeopatia tanto no contexto agrícola quanto na preservação ambiental. Segundo a ficha de registro do programa no sistema institucional da UFFS (2019), ele tem como objetivo central implementar e difundir a prática da homeopatia na agricultura familiar da região do Alto Uruguai. Para isso, são

previstas ações integradas que envolvem diferentes frentes. Uma delas é a implantação de um laboratório de homeopatia na UFFS, vinculado ao Laboratório de Agroecologia, além da condução de pesquisas voltadas ao aprofundamento dos conhecimentos científicos na área. O programa também contempla a orientação de estudantes de graduação e pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao tema, bem como a realização de palestras, cursos e oficinas voltadas à comunidade acadêmica e regional. No âmbito do curso de Agronomia, é prevista a oferta de uma disciplina eletiva. Há, ainda, a previsão de cursos específicos direcionados a agricultores familiares que já atuam em sistemas agroecológicos ou que estejam em processo de transição, acompanhados de ações de divulgação e incentivo ao uso da homeopatia entre esses agricultores. Por fim, o programa inclui a produção de material didático próprio destinado a subsidiar as ações educativas e a ampliar o alcance do conhecimento sobre a homeopatia aplicada à agricultura (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019).

No diálogo com participantes e organizadores, um dos aspectos mais marcantes é a convergência em torno do incentivo ao uso de métodos sustentáveis de cultivo em oposição ao emprego de agrotóxicos, o que reflete um compromisso ético com a preservação ambiental e com uma postura crítica diante dos impactos socioeconômicos e ecológicos da agricultura convencional. A promoção de práticas alternativas, como a homeopatia aplicada ao manejo da agricultura, é compreendida pelo coletivo como um caminho de resistência e de reafirmação da autonomia dos agricultores familiares, estimulando o desenvolvimento de sistemas produtivos mais equilibrados e compatíveis com os princípios da agroecologia.

Essa convergência de valores e práticas não surge de forma aleatória, mas está enraizada na própria concepção das pessoas que historicamente estiveram à frente dessa iniciativa. Nesse sentido, o programa foi concebido em resposta a uma demanda também de caráter político das organizações parceiras da UFFS na região, como bem ressalta Bryonius (2025):

a comunidade me chamou e disse: nós queremos te mostrar um projeto lá em Marechal Cândido da Rondon. Eu disse, o que que é? Vamos pra lá que tu vai conhecer. E daí eu fui pra Marechal Cândido Rondon sem saber do que se tratava. A gente pegou uma caminhonete e foi pra lá. E lá eles me apresentaram a homeopatia. Eu conheci o Programa, é maravilhoso, funciona, eles têm laboratório, me mostraram tudo. E daí eu disse: sim[...] maravilhoso[...] eu gostei[...] só que eu não trabalho com homeopatia. Eles disseram: Nós precisamos que você faça a ponte. Então o que que eu fiz: eu escrevi um projeto, convenci a Tarita a entrar no projeto, porque é ela que trabalha com a homeopatia. E convenci ela a começar a fazer a homeopatia junto com a comunidade.

A abertura da universidade para a manifestação da demanda externa e o oferecimento de condições para construir a ação em conjunto são dois elementos essenciais que viabilizam a existência desse programa de extensão. Obviamente, isso não é uma exclusividade da UFFS, mas representa de maneira significativa suas origens a partir da comunidade regional.

O programa possui atualmente um histórico consolidado, evidenciando sua relevância e demanda contínua. As edições anteriores do curso foram realizadas em 2020, 2021, 2023 e 2024. A quinta edição (turma 2025), com a qual o autor teve a oportunidade de conviver e realizar a pesquisa de campo, é mais uma prova da continuidade e do seu sucesso, revelando uma estrutura de organização consistente.

A edição do curso correspondente à turma de 2025 foi estruturada em um total de 15 encontros realizados entre os meses de março a novembro. Todos os encontros aconteceram de forma presencial, tendo como local as instalações da UFFS, *Campus Erechim*. O cronograma completo dessa etapa do curso pode ser conferido na Figura 9, conforme segue:

Figura 9 — Cronograma do Curso de Homeopatia na Agricultura e Ambiente, Turma 2025

HOMEOPATIA

NA AGRICULTURA E AMBIENTE

Curso de extensão – Turma 2025

Cronograma das aulas

	DATA	CONTEÚDO	PALESTRANTE
1	20/03/2025 (Quinta-feira)	Abertura, apresentação do curso e metodologia de trabalho. Aplicações práticas da homeopatia na agricultura.	Carmem Zanella
2	09/04/2025 (Quarta-feira)	História da homeopatia e de Hahnemann. Filosofia, ciência e arte de cura da homeopatia.	Alexandre Mendonça
3	29/04/2025 (Terça-feira)	Organon. Os princípios e pilares da homeopatia. Similimum. Matérias médicas.	Alexandre Mendonça
4	14/05/2025 (Quarta-feira)	Escolas de homeopatia. Homeopatia e a relação com outras formas terapêuticas. Matérias médicas.	Alexandre Mendonça
5	06/06/2025 (Sexta-feira)	Farmacotécnica homeopática.	Lilian Scotessi Carniatto
6	24/06/2025 (Terça-feira)	Teoria miasmática e doenças crônicas. Vitalismo. Anamnese e repertorização. Matérias médicas.	Alexandre Mendonça
7	16/07/2025 (Quarta-feira)	Hierarquização de sintomas. Adoecimento e cura. Agravação e 2ª consulta. Matérias médicas.	Alexandre Mendonça
8	14/08/2025 (Quinta-feira)	Homeopatia aplicada aos animais. Matérias médicas.	Alexandre Mendonça
9	26/08/2025 (Terça-feira)	Radiestesia para a agricultura e ambiente.	André Baldissera, Cris Schenatto, Martin Witter
10	10/09/2025 (Quarta-feira)	Homeopatia aplicada aos animais. Matérias médicas.	Ricardo Lopes Machado
11	25/09/2025 (Quinta-feira)	Homeopatia aplicada às plantas. Matérias médicas.	Vitor Hollas
12	08/10/2025 (Quarta-feira)	Homeopatia aplicada às plantas. Matérias médicas.	Tarita Deboni
13	30/10/2025 (Quinta-feira)	Homeopatia aplicada ao ambiente. Matérias médicas.	Vandeilson Almeida
14	11/11/2025 (Terça-feira)	Apresentações dos estudos de caso.	Turma toda
15	19/11/2025 (Quarta-feira)	Apresentações dos estudos de caso e encerramento.	Turma toda

Estudo de caso: realizado em plantas, animais ou ambientes agrícolas.
Horário das aulas: Das 8h30 às 17h. **Carga horária total:** 160 horas.
Curso gratuito e com certificação.
 Inscrições e informações com as entidades promotoras.

Realização











Fonte: <https://www.uffs.edu.br/uffs/noticias/inscricoes-abertas-para-nova-turma-do-curso-de-homeopatia-na-agricultura-e-ambiente>.

Além da UFFS, o programa de extensão conta com as seguintes entidades parceiras: CETAP, CAPA, Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER/RS), SUTRAF-AU e MAB.

A seguir, apresenta-se uma breve caracterização das entidades e movimentos que trabalham em parceria com a UFFS no programa de extensão:

- o CETAP é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos criada em 1986 e sediada em Passo Fundo/RS. Há mais de três décadas, atua na promoção da agroecologia junto a agricultores familiares. Suas ações envolvem formação, assessoria técnica e apoio à organização social, sempre articulando três frentes: a produção agroecológica, a comercialização, por meio de feiras ecológicas, e a conservação da sociobiodiversidade em diferentes municípios do Norte do Rio Grande do Sul (CETAP – Centro de Tecnologias Alternativas Populares, 2022);
- o CAPA é uma organização da sociedade civil vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Criado em 1978, iniciou suas atividades no ano seguinte em Santa Rosa/RS, com o objetivo de acompanhar agricultoras e agricultores familiares. Atua nos três estados da região Sul — Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná — promovendo práticas de produção sustentável, apoiando a transição agroecológica e contribuindo para que as famílias possam permanecer no campo. Tudo isso em contraposição ao modelo da chamada Revolução Verde, baseado em monocultivos e no uso intensivo de agrotóxicos (Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia, 2018);
- a CRESOL é um sistema de cooperativas de crédito rural solidário que surgiu na década de 1990. Sua missão central é promover a inclusão financeira da agricultura familiar, oferecendo crédito, poupança e serviços financeiros adaptados à realidade do meio rural. Hoje, a CRESOL se consolidou como um dos principais sistemas de cooperativismo de crédito do país, com atuação em 20 estados da Federação (Cresol, 2026);
- a EMATER/RS é a instituição pública responsável pela assistência técnica e extensão rural e social no estado vinculada à Secretaria Estadual da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural. Desde meados do século XX, atua junto a famílias rurais e suas organizações, apoiando o planejamento da produção, o

acesso a políticas públicas e a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Com escritórios municipais espalhados por praticamente todos os municípios gaúchos, a Emater tem presença capilar no território e desempenha um papel relevante no apoio cotidiano às comunidades rurais (Rio Grande do Sul, 2024);

- o SUTRAF-AU é uma entidade sindical que representa agricultores e agricultoras familiares em dezenas de municípios da região do Alto Uruguai, no Norte do Rio Grande do Sul. Com milhares de famílias na sua base, o sindicato organiza lutas por direitos previdenciários, políticas públicas, crédito, apoio à produção e defesa da agricultura familiar (SUTRAF-AU, 2026);
- o MAB é um movimento social de abrangência nacional que surgiu na década de 1980 a partir da organização de comunidades impactadas por usinas hidrelétricas e outros tipos de barragens no Brasil. Atua em diversos estados mobilizando populações atingidas antes, durante e após a construção desses empreendimentos. O movimento luta por direitos como indenizações, reassentamentos dignos e acesso à energia, e defende um Projeto Energético Popular ancorado na justiça social e ambiental (MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, 2026).

4.3 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO

Com base nas combinações previamente estabelecidas com a coordenação do programa de extensão e após reunir as informações consideradas suficientes para o início da etapa empírica, o autor realizou o deslocamento até o município de Erechim com o objetivo de vivenciar o trabalho de campo e acompanhar algumas atividades do Curso de Homeopatia. Essa etapa teve como propósito principal participar *in loco* do desenvolvimento das atividades do programa, compreender sua dinâmica pedagógica e registrar as interações entre os participantes. Durante a convivência em campo, foi possível perceber um profundo envolvimento de todas e todos envolvidos com a temática e o respeito pela ciência da Homeopatia. O ambiente das atividades se mostrava acolhedor e descontraído, favorecendo a colaboração e o compartilhamento de experiências entre o público presente. A maioria dos participantes apresentava vínculos diretos com a agricultura familiar, se configurando em um grupo comprometido com práticas produtivas sustentáveis e críticas ao modelo convencional de agricultura. De modo geral, demonstravam posicionamentos convictos frente às tendências

impostas pelo mercado, ao mesmo tempo em que expressavam resistência à adoção de tecnologias e insumos difundidos pelas grandes corporações do setor. Essa postura revela um engajamento com princípios de autonomia e respeito à natureza, bem como uma valorização do conhecimento tradicional e das práticas alternativas de cuidado e produção.

Durante a primeira visita, o autor acompanhou o início das atividades do dia, que, naquela data, foram realizadas em um dos auditórios do *campus* (Figura 10). Após a acolhida pela coordenação, retomada dos conteúdos abordados no encontro anterior e correção da atividade/tarefa de casa, a aula teve início com a exposição conduzida por uma acadêmica do curso de Agronomia da UFFS *Campus* Erechim. Ao longo do dia, o autor permaneceu em convivência com o grupo, compartilhando os momentos de lanche coletivo, nos turnos da manhã e da tarde, bem como o almoço no restaurante universitário, o que possibilitou perceber as interações informais e aprofundar a compreensão sobre os vínculos estabelecidos entre os participantes.

Figura 10 — Aula do Curso de Homeopatia na Agricultura e Ambiente — Turma 2025



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Após a primeira parte do encontro, em horários articulados com o andamento das atividades formativas, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com a coordenação e com um grupo previamente selecionado de participantes do programa. Para fins de análise dos dados, os participantes entrevistados foram segmentados em cinco grupos: membros da comunidade regional sem função de coordenação ou de liderança vinculados a entidades ou

outras associações; egressos de cursos de graduação da UFFS; extensionistas vinculados a uma política pública; lideranças e coorganizadores do programa; e docentes da UFFS coordenadores do programa. As entrevistas buscaram aprofundar a compreensão sobre as motivações, desafios e impactos percebidos pelos participantes, fornecendo subsídios qualitativos para a análise dos dados. A transcrição e releitura dessas entrevistas, juntamente com os diálogos estabelecidos naquela jornada, evidenciaram a pertinência de um segundo acompanhamento das atividades *in loco*.

Assim, no encontro seguinte, o autor participou de um dia de aula prática, integrando-me ao grupo e dialogando diretamente com os participantes da comunidade regional. Essa segunda imersão proporcionou a obtenção de diversos elementos adicionais relevantes para a compreensão aprofundada dessa ação de extensão universitária.

Na segunda visita, ao chegar no local das atividades, o autor encontrou alguns participantes aguardando a abertura da sala em que aconteceria a aula. Assim como eu, elas haviam chegado antes do horário programado. Naquele início de manhã, este grupo de quatro mulheres já tinha enfrentado 4 horas de deslocamento desde suas residências localizadas em um município distante 260 km dali. A participação desse grupo de mulheres só foi possível porque a prefeitura disponibilizou veículo e motorista para fazer o transporte delas nos 15 encontros do curso realizados ao longo do ano de 2025.

Quando a sala foi aberta, observou-se que o espaço já se encontrava devidamente preparado, com os materiais dispostos sobre a mesa principal e as cadeiras organizadas em formato semicircular, favorecendo a interação entre os presentes e a responsável pela condução das tarefas do dia, conforme ilustrado na Figura 11 e Figura 12.

Figura 11 — Aula prática



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Figura 12 — Aula prática



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Por se tratar de uma atividade prática, naquela ocasião, a turma havia sido dividida em dois grupos, que participaram em dias distintos. A aula iniciou com breves comunicados e ajustes de organização, conduzidos pelos responsáveis institucionais e, na sequência, a ministrante daquela aula apresentou os objetivos do encontro e a metodologia a ser adotada ao longo do dia. O foco central da atividade foi a preparação de matrizes homeopáticas a partir de exemplares de insetos coletados e trazidos pelos próprios participantes e, assim, compreender o processo de elaboração de nosódios³¹ como alternativa para o controle desses insetos em seus cultivos. O produto final da aula prática consistiu na obtenção de diluições homeopáticas a partir de sólidos.

A turma presente foi organizada em nove grupos de trabalho, conforme a variedade de insetos trazidos pelos participantes (Figura 13). Cada grupo executou o processo de preparação das diluições homeopáticas, envolvendo cerca de 3 horas de trituração, divididas em ciclos sucessivos de maceramento e trituração, alternados entre os integrantes, conforme ilustrado pelas Figura 14 e Figura 15. O trabalho coletivo promoveu trocas constantes de saberes e experiências, constituindo um momento de intensa colaboração e aprendizado mútuo.

³¹ Nosódios são medicamentos homeopáticos preparados a partir de material patológico (animais, tecidos, secreções, culturas de microrganismos ou outros produtos de doença) que, após diluições e dinamizações segundo a técnica homeopática, são usados como remédios ou bioterápicos (Nayak; Varanasi, 2020).

Figura 13 — Colagem com exemplos de insetos trazidos pelos participantes



Fonte: Montagem a partir de fotografias do acervo pessoal do autor (2025).

Figura 14 — Trabalho em grupo — Maceração e trituração



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Figura 15 — Colagem: trabalho em grupo — Maceração e trituração



Fonte: Montagem a partir de fotografias do acervo pessoal do autor (2025).

Esse ambiente de partilha, em que alguns atuavam no trabalho de maceração e trituração dos sólidos e outros conversavam sobre assuntos diversos, conforme representado na Figura 16, proporcionou um diálogo de forma mais próxima com diversos participantes, aprofundando a compreensão sobre suas motivações em relação à prática homeopática e à sua percepção quanto à universidade.

Figura 16 — Atividade em grupo — trabalho e convivência



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Foi possível perceber que as conversas naquele ambiente tinham forte ligação com o sentido que os sujeitos atribuem à sua participação no programa, revelando o interesse técnico pelo tema, bem como o reconhecimento da universidade como espaço de acolhimento, saber e fortalecimento de vínculos comunitários.

A partir dessa breve apresentação do percurso metodológico e da contextualização do trabalho de campo, passamos à discussão das categorias analíticas propostas para este estudo, conforme anteriormente já citado no Quadro 1 — Categorias e marcadores para a análise. A sistematização e interpretação dos dados foram organizadas em torno de três eixos centrais — extensão universitária, comunidade e saberes — tendo como principal fonte as falas dos participantes entrevistados e das interações realizadas em campo. A escolha dessas categorias emerge na intenção de evidenciar, de maneira articulada, as relações que se estabelecem entre a universidade e os sujeitos envolvidos nas ações, bem como os modos pelos quais diferentes formas de conhecimento são produzidas, compartilhadas e ressignificadas no contexto do programa.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A PARTIR DOS MARCADORES/CATEGORIAS

Antes de iniciar a análise propriamente dita, cabe uma confissão de ordem metodológica. Não apenas por exigência do rigor acadêmico, mas por coerência com os pressupostos que orientam esta pesquisa. A apresentação do percurso metodológico que antecede esta análise é, deliberadamente, breve, não por descuido, mas por escolha. Uma escolha que, como sugerido pela banca de qualificação deste projeto de tese, poderia ser chamada de “sabotagem”, e que assim o autor acolhe a sugestão e a nomeia sem desconforto, ao modelo que insiste em transformar a experiência qualitativa em procedimento quantificável, em enquadrar a escuta em técnicas universais, em fazer da análise de conteúdo um protocolo que promete neutralidade onde há, inevitavelmente, posição. O autor entende que resistir a esse modelo não é negar o rigor, é recusar que o rigor tenha apenas uma forma possível.

Há uma coerência interna nessa escolha que não é possível ignorar. A própria UFFS foi criada como resposta a uma demanda de comunidades, movimentos sociais e trabalhadores do campo que exigiam outra forma de fazer universidade. Ela nasceu da pressão de sujeitos que não se sentiam contemplados no modelo existente, que reivindicavam algo diferente. E ao consegui-lo, hoje veem a instituição ser pressionada, a cada passo, a se encaixar nos moldes daquilo que haviam recusado. O peso das legislações, das estruturas de avaliação e da cultura docente herdada de outras universidades age hoje sobre a UFFS como força em direção ao padrão. E a UFFS mesmo assim resiste, parcialmente, contraditoriamente, mas resiste. Fazer de modo diferente aqui neste trabalho é também uma forma de resistência, e resistir comporta o risco de errar segundo os critérios daquilo a que se resiste. Aceito esse risco. Novamente, recordo que a própria banca de qualificação, ao avaliar o projeto desta pesquisa, sinalizou que

seguir à risca uma metodologia engessada seria contraditório com o que a tese se propõe a dizer. Essa interlocução foi decisiva.

É preciso ser honesto, contudo, também sobre os limites dessa postura. Largar todas as amarras de uma vez não foi possível, e talvez nem fosse desejável. Um roteiro foi necessário ao autor. As categorias e marcadores apresentados no Quadro 1 não surgiram como imposição externa, mas como orientação que o próprio autor precisou construir para não se perder no material. A análise que segue, portanto, não é livre de estruturas. Como já mencionado no final da sessão anterior, ela se organiza pelas categorias da extensão universitária, da comunidade regional e dos saberes, o que muda é o que se faz dentro dessa estrutura. A intenção não foi encaixar as falas dos interlocutores em conceitos previamente decididos, mas deixar que as tensões, as contradições e as aberturas trazidas pelos sujeitos desafiem, confirmem ou desloquem aquilo que foi teorizado. O roteiro existiu para oferecer uma orientação básica na análise, mas a direção foi negociada com o que o campo trouxe.

Dito isso, seguimos agora à análise das entrevistas. A intenção é percorrer a transcrição dos diálogos com os sujeitos da pesquisa tendo como pano de fundo as categorias, procurando manter conexão com as teorias sobre extensão universitária, decolonialidade e universidades emergentes. Conforme se aprofunda o mergulho nas falas dos participantes, interessa ao autor menos encaixá-las em conceitos prontos e mais deixar vir à tona, na escala miúda do cotidiano, as tensões, avanços e limites sentidos e manifestados pelos sujeitos da pesquisa. De um lado, uma extensão pensada da forma tradicional como difusão de conhecimento e prestação de serviços; de outro, uma extensão que se quer dialógica, política e, quem sabe, até descolonizadora, compatível com o que esperamos de uma universidade emergente. Articuladas a essas visões, as representações sobre a comunidade regional oscilam entre duas compreensões: em uma delas, o território é visto como público-alvo carente de assistência; na outra, se destaca a leitura de que ali se produzem saberes, lutas e iniciativas nas áreas agroecológica, de saúde e de organização popular, e que essas produções podem, elas mesmas, orientar a própria universidade. Nesse movimento, a categoria saberes permite constatar um duplo processo. O conhecimento científico-acadêmico continua funcionando como referência de legitimidade, ao mesmo tempo em que os saberes locais, experienciais e subalternizados encontram reconhecimento e espaço nas práticas do programa.

Ao longo das seções, o autor procura costurar essas três dimensões. Examina como diferentes concepções de extensão, de comunidade regional e de saberes se materializam nas experiências narradas pelos sujeitos. Busca identificar as ligações dessas concepções com os

movimentos de descolonização, das universidades emergentes e da extensão universitária abordados no referencial teórico deste trabalho e quais contradições emergem quando esse debate é situado no contexto específico da UFFS e de suas relações com os movimentos sociais e com o território.

4.4.1 Perspectivas sobre extensão universitária

Partimos do pressuposto de que a extensão universitária vai além de ser mais uma prerrogativa da universidade, trata-se de uma dimensão que possui história e que foi se firmando como parte essencial do ensino superior no Brasil, juntamente com o ensino e a pesquisa. Mais do que simplesmente oferecer cursos ou serviços, a extensão é compreendida aqui como uma troca, um diálogo com a sociedade. São práticas que buscam construir conhecimento ligado ao desenvolvimento regional e que ajudam a transformar a realidade no seu território de atuação.

A partir disso, o desafio que se impõe é perceber até que ponto essas ações realmente dialogam com aquela concepção de extensão que foi sonhada e construída por estudantes, movimentos sociais e acadêmicos desde quando levantaram essa bandeira lá no passado. Uma extensão que historicamente pediu uma universidade mais aberta, mais inclusiva e comprometida com os problemas reais das comunidades. Fizemos o esforço de perceber as vinculações com o modelo moderno colonial de universidade e também as rupturas que permitem aproximar a prática extensionista da perspectiva decolonial. Consideramos para tal que em uma universidade emergente como a UFFS, cuja origem popular é uma de suas dimensões constitutivas, a extensão universitária pode, ao mesmo tempo, servir de reforço para práticas coloniais (assistencialistas, verticalizadas, mercantilizadas) mas também de abrir brechas de descolonização (reconhecimento de epistemologias outras, diálogo com movimentos sociais, democratização dos saberes). Compreender esse tensionamento é o núcleo da tese deste trabalho.

Entre os entrevistados, a categoria extensão universitária é clivada institucionalmente tanto por uma concepção tradicional de universidade quanto por experiências concretas que apontam para práticas dialógicas, construídas coletivamente com os sujeitos da região que, por fim, nos remete a evidências de uma visão emergente. Nos relatos da comunidade e de egressos da UFFS, a extensão é inicialmente nomeada em termos que lembram o modelo clássico: “curso”, “impacto”, “benefícios levados à comunidade” e “chegar na ponta”, o que indica a permanência de uma representação da universidade como polo emissor de conhecimento e da comunidade como receptora. Um exemplo disso parte do Phosphorus (2025) que, a partir do

seu lugar de fala como agricultor familiar, associa a palavra extensão à extensão rural, ligada à assistência técnica prestada aos agricultores por empresas públicas, privadas e organizações da sociedade civil, sem menção de sua participação ativa no desenho das ações:

“Extensão Universitária não ouvi falar, só vi falar em extensão rural, mas não participei lá...” (Phosphorus, 2025).

Ele se coloca como receptor e não como protagonista na relação de conhecimento:

“Como uma pessoa que só lida com agricultura, exigir algo de quem já é mais profissional... é só eu tirar alguma dúvida com os mestres aí que está bom” (Phosphorus, 2025).

Para ele, a extensão aparece como uma oportunidade rara, quase um privilégio concedido pela universidade, reforçando a ideia da universidade como centro do saber que oferece o curso:

“Isso foi um privilégio para mim... eu ganhei um prêmio na minha vida com essa idade por poder participar da quarta aula” (Phosphorus, 2025).

O modelo de universidade ainda centrado na transmissão de conhecimentos curriculares e pouco aberto à sociedade é recordado por Belladonna, professora de escola pública aposentada, quando afirma que:

“A universidade não se preocupa muito com a sociedade. É formar aquilo que está no currículo deles... é ensinar, ensinar, conhecimento, conhecimento...” (Belladonna, 2025).

Na mesma ideia do currículo como algo fixo e preso aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, Pulsatilla, egressa da UFFS, concebe a extensão, em parte, como uma etapa final de um fluxo linear ensino-pesquisa-extensão:

“[...] tudo o que vem antes, a pesquisa, o ensino, ela tem que caminhar no fim com a extensão, ela tem que chegar às pessoas que estão lá na ponta” (Pulsatilla, 2025).

Outro aspecto apontado que vincula o entendimento de extensão como parte daquilo que chamamos de uma visão tradicional é a compreensão da dimensão como um canal de difusão de conhecimento acadêmico, com menor destaque para a coprodução com os sujeitos da

comunidade. Natronius (2025) entende extensão ainda muito ligada a impactos e benefícios que a universidade leva à comunidade, com ênfase em transferência de resultados:

“[...] a extensão... seria o impacto que a universidade vai causar na região, além dos benefícios... que ela vai trazer para a comunidade”.

Essa compreensão ancora a extensão na lógica da transferência de resultados, com a universidade como polo emissor do conhecimento. Esse entendimento da universidade como centro que oferece formação para quem consegue chegar até ela também é compartilhado por Chamomilla (2025), que manifesta uma visão de extensão como “tirar um pouco o conhecimento de dentro do *campus* e poder estar mostrando isso aos arredores”, o que reforça a ideia de transferência de conhecimento já elaborado para as comunidades. Ela diferencia claramente extensão rural, realizada pela empresa pública em que trabalha, de extensão universitária, indicando que, até então, quase não percebia ações da universidade no território, o que revela, de certo modo, uma baixa presença e pouca capilaridade da extensão.

No diálogo com as lideranças envolvidas no programa, sobressai a atenção para algo que vem de longe, que é o jeito como a extensão e a universidade como um todo foram sendo ocupadas por uma lógica que já estava dominando a agronomia convencional e o ensino superior voltado ao mercado. Aconitum (2025) relata, por exemplo, que professores de agronomia que resistem à agroecologia e à homeopatia, defendendo modelos produtivistas amarrados a grandes empresas e ao receituário de agrotóxicos. Menciona que, apesar de o curso de Agronomia do *Campus* Erechim ter sido pensado com ênfase em agroecologia, a forma de seleção de professores não garantiu esse perfil, o que manteve uma base tradicional de ensino e extensão vinculada à lógica do agronegócio e da química.

Assim, o que se vê no contexto geral é um padrão de extensão que acaba servindo ao agronegócio na forma de eventos técnicos, seminários que insistem no veneno como caminho para acabar com a fome, e pouquíssimo espaço para outras formas de pensar. Rhuston (2025), dirigente sindical, destaca o peso da história ao lembrar que a região é “muito conservadora em termos de ensino”, marcada pela presença de universidades privadas, sempre atrás de cursos que deem retorno financeiro e nem sempre comprometidas com o que a comunidade precisa. Isso tudo cria um cenário em que a extensão corre o risco de virar só serviço ou vitrine, em vez de ser aquela prática político-pedagógica que realmente transforma.

A crítica à forma como a chamada curricularização da extensão vem sendo tratada é recorrente entre os professores. Ambos os professores entrevistados relatam que a institucionalização da curricularização da extensão na UFFS tende a virar algo no papel para

fazer de conta que faz e atender uma norma que foi imposta, sem condições reais de implementação (transporte, auxílios, tempos, fluxos administrativos). Bryonius (2025) critica a postura da instituição que ainda “não assumiu o protagonismo do processo” e empurra para que cada curso construa suas soluções no PPC, produzindo uma extensão formalizada, mas não efetivamente praticada. Descreve limitações legais e burocráticas que impedem visitas diversificadas a propriedades (pelas regras institucionais, todas devem ocorrer no mesmo dia, no mesmo lugar e utilizando o mesmo auxílio), reforçando um modelo de universidade que replica práticas internas e não consegue se reorganizar em função da extensão. Esses elementos configuram uma visão crítica da extensão tratada de maneira tradicional pelo cumprimento burocrático de exigências legais, sem reorganização institucional profunda nem suporte material adequado.

Na categoria extensão e subcategoria tradicional, as falas que retratam a visão da universidade como lugar que constrói e reconstrói conhecimento e, de vez em quando, leva alguma coisa para fora dos seus muros, ajudam a entender o que Sousa (2010) destaca sobre a extensão como difusão de conhecimento técnico-científico e prestação de serviços. O que se percebe nesses relatos é o entendimento da universidade como uma via de mão única tendo a instituição na ponta de cima produzindo saber, e a extensão servindo apenas como canal de divulgação desse conhecimento já pronto. Nesse recorte não tem muito espaço para construção conjunta com o território. Os depoimentos acabam sendo um retrato daquilo que Sousa (2010) mapeia na história e nas normas, de uma extensão que se consolidou como difusão de conhecimento e prestação de serviços. E isso, no fim das contas, limita seu alcance e enfraquece aquele potencial de transformação que a UNE sempre defendeu quando falava em universidade popular.

Sobre a questão da curricularização da extensão, o relato trazido pelos entrevistados dá conta de que a prática ainda está distante do ideal. Apesar de a regulamentação estabelecer percentuais mínimos de carga horária para a extensão, o que se vê concretamente é algo bem diferente, em que temos uma extensão engolida pela lógica burocrática, algo que é reforçado pelas falas de Bryonius e Aconitum. Segundo eles, os planos de curso até registram as atividades, mas, muitas vezes, é só *pro forma*, para atender aos requisitos exigidos.

Assim, ações são descritas no papel, mas não têm condições reais de sair do chão, e a instituição, em vez de assumir a frente do processo vai empurrando a responsabilidade para cada curso encontrar a sua solução mais conveniente e possível. Adicionalmente, chamam a atenção para a questão da cultura docente que tende a valorizar mais o ensino e a pesquisa, com

a extensão sendo vista como mais uma obrigação a cumprir, não como algo que realmente estrutura a formação do estudante. E então, quando se tenta organizar visitas às propriedades, vivências mais longas no campo ou processos que envolvam, de fato, a participação das comunidades, por exemplo, os obstáculos aparecem na forma de barreiras legais e falta de recursos. São fatores que vão empurrando a extensão para um lugar menor, reduzindo-a a eventos pontuais, dias de campo e atividades de divulgação. No fim, a distância entre a universidade e a comunidade continua lá do mesmo tamanho. Essa situação reflete o que Deus (2020) aponta quando interpreta a curricularização (Resolução CNE/CES n.º 7/2018) como potencial inovação pedagógica, mas alerta para o risco de virar mero cumprimento legal, sem mudança de relação universidade-sociedade.

Dando continuidade à análise da categoria extensão universitária, em oposição aos aspectos que nos remetem à visão tradicional, quando analisamos as evidências que nos conduzem a uma visão emergente é possível perceber, de forma recorrente, que algo está se movendo e que os sinais de deslocamento são consistentes. Sob esse prisma de análise, as falas apontam para uma extensão que já não se contenta em ser via de mão única. Se desenha, aos poucos, a tão sonhada via de mão dupla na forma de uma construção conjunta com a comunidade, como algo que surge das demandas concretas do território e não de cima para baixo.

Essa visão pode ser interpretada quando os sujeitos deixam de se ver apenas como receptores de um curso e passam a reconhecer o programa de extensão como espaço de diálogo e transformação. O agricultor, por exemplo, descreve uma experiência de extensão que dialoga com seus saberes prévios e com sua prática de vida. A extensão permite articular o que já conhecia da vida no campo com conteúdos acadêmicos:

“Vou conseguir relacionar com coisas que eu já sabia e a gente assimila os pontos... é uma química, né, junto... e ideias” (Phosphorus, 2025).

Ele reconhece que o conhecimento acadêmico não está muito distante de sua realidade, indicando uma aproximação e integração entre saberes: “O conhecimento trabalhado aqui na universidade não está muito distante da nossa vida... quando vem o formando... se soma, né... tu, a gente junta o conhecimento da gente com o que ele tem a oferecer, tu implanta lá, funciona” (Phosphorus, 2025).

Já Belladonna percebe a extensão como espaço de circulação de estudantes e diálogo com a comunidade:

“Houve estudantes que participaram do curso. Em todos os encontros tem alguém deles que vem fazer alguma parte, alguma exposição...” (Belladonna, 2025).

Entre os membros da comunidade regional participantes do programa, a Extensão é descrita como oportunidade de ver a sociedade de outra maneira e de identificar possibilidades de ajudar outras pessoas a partir do que se aprende, o que desloca a relação de um atendimento assistencialista para um processo formativo compartilhado, no qual o saber da comunidade entra em cena como elemento constitutivo da experiência. Como exemplo disso, está a fala de Belladonna, que indica a necessidade de apropriação de saberes da sociedade pela universidade:

“Tem conhecimentos da sociedade que precisam ser apropriados pela universidade, não é só integração” (Belladonna, 2025).

Toma corpo aqui uma outra forma de compreender a extensão. Já não se trata mais de levar conhecimento pronto para a comunidade, mas de reconhecer que o saber também vem de lá, da experiência dos agricultores, do dia a dia da comunidade. O Curso de Homeopatia, nessa perspectiva, deixa de ser um evento de transferência técnica e vira outra coisa: um espaço onde diferentes saberes se encontram, se estranham, se misturam. Ali, estudantes, comunidade e universidade vão se formando juntos, em um processo que é de todos e não de um só lado.

“Olha, a gente estava botando o pé na porta e está trazendo gente, está colocando a sociedade dentro da universidade, não só enquanto acadêmicos” (Hahnemannius, 2025).

Essa inversão, da transferência para o diálogo, é o que Freire (1983) já denunciava ao recusar o próprio termo “extensão” justamente por seu sentido de invasão e de entrega de algo pronto. Para ele, o ato educativo genuíno não pode ser extensão de nada, porque conhecimento não se deposita; se constrói na relação.

Evidências semelhantes são manifestadas pelos egressos ao reconhecerem que a participação mais intensa em ações de extensão durante a graduação teria sido determinante para sua formação profissional, sobretudo pela dimensão prática e pela segurança na tomada de decisões em contextos do cotidiano que enfrentam nos dias atuais. Natronius destaca a importância da prática para a formação e reconhece a extensão como espaço de diálogo e troca e como momento de aprendizagem ativa, que possibilita futuramente uma maior segurança na tomada de decisões:

“Se eu tivesse participado de ações de extensão [...] com certeza isso ajudaria na minha formação [...] a prática é muito importante, te esclarece, te deixa mais seguro” (Natronius, 2025).

Já Pulsatilla, também egressa da UFFS, mesmo que anteriormente tenha manifestado uma compreensão mais linear da extensão, demonstra deslocamentos significativos quando reconhece o caráter participativo da instituição ao afirmar que a universidade ouve o externo e que o coletivo participa das decisões, vinculando extensão à participação social:

“Foi uma luta do povo [...] hoje em dia o coletivo também participa da universidade e das decisões [...] ela ouve o externo, não só o interno” (Pulsatilla, 2025).

Seguindo as evidências da visão emergente na categoria extensão, Chamomilla (2025) sublinha que o Curso de Homeopatia “atende necessidades dos moradores daqui da região”. Ao definir extensão, destaca que o curso precisa pensar na comunidade onde está instalado, quem está interagindo, os estudantes, suas famílias, quais são suas necessidades, incluindo povos indígenas, sinalizando a ideia de extensão como diálogo permanente com diferentes sujeitos sociais:

“A gente sabe que aqui tem bastante indígenas também que procuram. Qual é a necessidade? Por que que tão fazendo? Então, uma forma de como que daqui a pouco a universidade pode auxiliar as pessoas que residem próximo a esse *campus*” (Chamomilla, 2025).

Chamomilla projeta a via de mão dupla da extensão quando esta considera o território, suas necessidades e sujeitos (agricultores, indígenas, famílias) na definição de temas e formatos. Nessa visão, a extensão deixa de ser apenas oferta de conteúdos para assumir uma característica de cuidado com as condições de acesso e com a pertinência social do que é ofertado, ao encontro do que afirma Deus (2020) quando discute a ambivalência da extensão que pode reforçar intervenções pontuais e projetos financiados com lógica de resolução técnica de problemas ou assumir caráter pedagógico e político de transformação social. Chamomilla deixa claro na suas falas que a resolução técnica é importante, mas quando em conjunto com a transformação e a participação dos sujeitos do território.

Em linha semelhante, as manifestações das lideranças apontam que a extensão realizada pela UFFS aparece articulada a processos históricos de organização social e luta política. Nas suas falas relatam também as experiências com outros programas e projetos de extensão

realizados em parceria com o *campus*. Destacam a criação e atuação do Núcleo de Agroecologia do Alto Uruguai (NAAU), com professores de várias áreas — Agronomia, Educação do Campo, Arquitetura — e entidades sociais — CAPA, cooperativas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) —, voltado a seminários, projetos e ações em comunidades sobre agrotóxicos, transgênicos, alimentação saudável e sistemas agroflorestais (SAFs). Nesses diálogos, fica muito claro que o Curso de Homeopatia nasce de articulação entre CAPA, NAAU, professores da UFFS e experiências prévias em outras regiões (Núcleo Rondon do CAPA), com visitas a propriedades com o objetivo de demonstrar que homeopatia funciona, inclusive em áreas maiores, evidenciando extensão como processo de diálogo e experimentação conjuntos.

Rhuston relata a participação do sindicato que representa na coordenação conjunta do programa de extensão, com organização do antes, durante e depois do curso, o que mostra uma ação cogestada entre universidade e movimentos sociais. Podemos afirmar que, aqui, a concepção emergente de extensão aparece como construção coletiva, articulada com movimentos sociais, cooperativas e escolas, orientada por agroecologia, homeopatia e crítica aos agrotóxicos, isto é, uma extensão universitária que parte das agendas dos movimentos e não apenas das prioridades internas da universidade. Essa configuração aproxima-se do que Walsh (2006) denomina como interculturalidade crítica, entendida não como simples coexistência entre culturas, mas como projeto político-pedagógico de construção de relações outras entre sujeitos historicamente desiguais, voltado à transformação das estruturas de poder que produzem e reproduzem essas desigualdades.

Esse entendimento é corroborado pelos docentes coordenadores do programa. Para Bryonius (2025), extensão sempre “vem junto com a comunidade”, e esse programa que possui como ação de maior destaque o Curso de Homeopatia surge de demandas do CAPA, CETAP, EMATER e movimentos sociais, se espelhando em outros programas de organização semelhante (Programa de Abelhas sem Ferrão e Bioinsumos), e não de iniciativa isolada dele.

Sepia (2025) define extensão como “ida pra fora e trazer o público” em um movimento de mão dupla e recorda que a construção da curricularização da extensão, no curso de agronomia, começou com reuniões com “todas as entidades regionais” para perguntar “o que vocês esperam da gente?”.

Aqui, extensão aparece em chave emergente, em que o que desponta é um jeito de fazer que se apoia no diálogo entre saberes, na construção conjunta com os movimentos sociais, e em uma atenção firme às demandas que vêm do território. Não se trata de uma ação isolada: são

múltiplas frentes que se articulam entre si com outros programas e projetos que possuem a mesma característica de organização e metodologias, formando um tecido mais denso do que a simples soma de atividades. Segue o sentido do que Deus (2020) nomeia de interação, um processo dialógico com reconhecimento de saberes da comunidade, diferente de intervenção, que seria o resultado de ações unilaterais.

Ao consolidar a análise da categoria extensão universitária e das subcategorias tradicional e emergente, fica evidente que os relatos dos diferentes segmentos não descrevem apenas dois modelos opostos. O que aparece, em conjunto, é um campo marcado por disputas, ambiguidades e transições que não apresentam sinais de que estão concluídas. Em todas as vozes, comunidade, egressos, extensionistas, lideranças e docentes, a extensão aparece sob uma dupla inscrição. De um lado, se apresenta como obrigação normativa, curso pontual ou canal de difusão de resultados; de outro, se revela como experiência de diálogo, formação compartilhada e resposta às demandas concretas do território. Essa coexistência sugere que a extensão, no contexto deste trabalho, não pode ser compreendida apenas como uma dimensão adicional da universidade. Ela se constitui, antes, em um lugar privilegiado em que se condensam tensões mais amplas, que confrontam projeto institucional e práticas efetivas, universidade tradicional e universidade popular.

A partir dessas constatações, segue-se para a discussão das tensões e das perspectivas de avanço que perpassam a extensão universitária no conjunto dos entrevistados. É preciso explicitar como a lógica difusionista, a burocratização da curricularização e as limitações institucionais e materiais acabam restringindo o alcance das experiências emergentes, deixando a extensão, muitas vezes, circunscrita a ilhas e a iniciativas que dependem de sujeitos específicos. Contudo, também importa evidenciar que existem caminhos concretos sendo construídos. A discussão que segue, portanto, pretende contemplar essas duas faces. Se debruça sobre as linhas de tensão, mas também sobre os deslocamentos que começam a se desenhar a partir das práticas e percepções dos diferentes segmentos que participaram da pesquisa.

Entre os participantes da comunidade, as tensões em torno da extensão aparecem de forma particularmente nítida, porque é a partir de suas experiências concretas que a distância entre o discurso institucional e a prática cotidiana se torna mais visível. Compartilham uma visão de universidade fechada, centrada em currículo e transmissão e, ao mesmo tempo, convivem com experiências concretas de extensão que aproximam estudantes da comunidade e valorizam saberes locais. Reconhecem a extensão como espaço de transformação subjetiva (“ver a sociedade de outra maneira”) e de compromisso social (“dá pra ajudar outras pessoas

também”). A experiência do Curso de Homeopatia vinculada à agroecologia/saúde ampliada, rompe com o repertório esperado de uma universidade com um curso de agronomia estritamente convencional. Como limite para o avanço, Belladonna (2025) reconhece que, no conjunto da universidade, a maior parte ainda funciona de forma fechada, com pouca inter-relação com a sociedade, o que revela sua interpretação de que o programa de extensão é um núcleo emergente dentro de um contexto ainda majoritariamente tradicional.

Nos egressos da UFFS, a tensão aparece na forma como a extensão é vista, simultaneamente como canal de difusão de resultados (modelo tradicional) e como prática formativa dialógica, que deveria responder às demandas da região (modelo emergente). Reconhecem a importância da extensão, mas relatam lacunas no período da sua própria formação (pouca participação na época da graduação) quanto no período atual (desconhecimento de que o Curso de Homeopatia era extensão). Em contraposição a essas lacunas, se destacam como avanços a valorização da prática de extensão como componente essencial da formação profissional e da tomada de decisão em contextos reais e o reconhecimento de que ela deva ser construída a partir das necessidades da região, não apenas do interesse interno da universidade.

Egressos destacam os limites da comunicação institucional como relatado por Natronius (2025), quando afirma que “nem sabia que esse curso era extensão” e o fato de que a extensão, muitas vezes, aparece como atividade opcional, e não integrada organicamente ao currículo, tendo como consequência arrependimentos posteriores: “Se eu tivesse participado de ações de extensão durante o curso de graduação, com certeza isso ajudaria na minha formação” (Natronius, 2025).

Outro ponto de tensão é identificado quando, no mesmo movimento, Natronius questiona a efetividade do modelo de universidade que não comunica suas produções com a comunidade:

“é feita bastante pesquisa aqui... mas e essa pesquisa? Esse resultado está chegando para o produtor...?” (Natronius, 2025).

A pergunta revela uma fissura em que o entrevistado parte de uma concepção tradicional de ver a universidade e, por consequência, também a extensão universitária, mas já não está satisfeito com ela; ele percebe que o fluxo unilateral não funciona. Esse entendimento é reforçado por Pulsatilla (2025), que aponta o problema de outro ângulo: “Às vezes, a demanda que se tem na ponta, não chega, às vezes, na universidade e ela está pesquisando outros

assuntos”. Juntas, as duas falas expressam uma tensão vivida de que a universidade produz, mas o território não recebe e os próprios egressos já identificam essa ruptura.

No segmento extensionista, a tensão se torna nítida ao contrastar-se a centralidade física e simbólica da universidade que centraliza o conhecimento com a resposta dada por ela às necessidades da região. Chamomilla (2025) define extensão como “curso que a pessoa vem até o *campus*”, mas também reivindica que a universidade “saia um pouco do condomínio, do fechado, do *campus* e entre um pouco mais nesse ponto de contato com as pessoas”, denunciando o modelo tradicional, ao mesmo tempo em que aponta para outro. Ela reconhece que as pessoas pouco conhecem as ações da universidade, enquanto avalia o Curso de Homeopatia como um dos trabalhos mais importantes do *campus*, o que mostra um contraste entre iniciativas inovadoras pontuais e uma visibilidade institucional ainda limitada, aspecto que vai ao encontro daquilo que já fora apontado pelos egressos.

Como avanço principal nessa categoria, Chamomilla cita a boa participação (mais agricultores, sala cheia), indicando um movimento de consolidação de um programa de extensão aberto e continuado. É forte aqui a visão da atividade como oportunidade para públicos com todos os níveis culturais, de formação, sem pré-requisito de escolaridade, o que se distingue do elitismo tradicional do acesso universitário.

Os diálogos com a extensionista deixam evidentes os limites da extensão na abrangência do *Campus* Erechim da UFFS, que ainda depende muito de iniciativas específicas (Curso de Homeopatia) e da mediação de serviços como a EMATER para alcançar comunidades com dificuldades de deslocamento. Falta uma política de divulgação mais ampla, capaz de tornar a universidade mais lembrada e vista de forma diferente pelas comunidades.

Seguindo para o segmento das lideranças, as tensões apontadas evidenciam que o programa de extensão se desenvolve envolto em um cenário de disputas internas em torno do próprio projeto de universidade. Para Hahnemannius, essa tensão começa na própria concepção do que a universidade entende por formar:

“Eu acho que até essa palavra, que pra mim ela é tosca, eu formo uma pessoa, agora você é bom. Eu formo e agora você tem um canudo acadêmico, ou de preferência faça ainda um mestrado, pra ficar mais formatado, um doutorado, e aí você está pronto. Então você constrói ele a partir do ponto de vista da construção do ensino, e não da visão de desenvolvimento da sociedade” (Hahnemannius, 2025).

A palavra “formatado” não é acidental. Ela traz a lembrança de uma universidade que opera como linha de montagem certificadora, na qual o diploma é o produto final e o vínculo

com o território aparece como consequência eventual, não como objetivo estruturante. Visto de fora, por quem lutou pela criação da UFFS esperando algo diferente, esse modelo é vivido como um desvio daquilo que originalmente se buscava. De um lado, um projeto de universidade diferente, com ênfase em agroecologia e descentralização; de outro, a seleção de docentes e resistências internas fazem com que parte dos cursos funcionem segundo parâmetros tradicionais, gerando conflitos. Aconitum (2025), em um breve relato do histórico da constituição do *campus*, deixa isso bem claro:

“A gente tinha esse trabalho também de várias ações, era muito professor aqui de várias áreas envolvidas para fazer com que a agroecologia criasse corpo, e as pessoas entendessem o que é agroecologia, como é que a gente pode fazer uma agricultura diferente. Mas a gente também enfrentou aqui dentro muitos professores da agronomia, que do início estavam aqui, hoje tem alguns que nem estão mais, mas que eram contrários. Então a gente fazia os seminários e eles sempre estavam lá questionando e fazendo tipo assim não, isso não funciona e a questão da alimentação, da fome precisa, então assim, essa é uma das coisas que a gente fica entristecido mas a gente enfrentou, esses dias nós estávamos falando, que era um curso com um diferencial, com ênfase em agroecologia, e que eles, na verdade, eu acho que é a forma de seleção dos professores que talvez deveria ter sido diferenciada”.

Outro ponto destacado pelas lideranças é que, mesmo com 15 anos de UFFS, muitas pessoas em municípios próximos ainda não sabem que se trata de universidade pública e gratuita, o que evidencia uma instituição socialmente ativa, mas insuficientemente visível. O programa de extensão contribui com essa inserção e divulgação da UFFS, proporcionando que diferentes pessoas frequentem o espaço pela primeira vez e a conheçam melhor, como relatam Chamomilla (2025) “Então, até então eu não tinha vindo para a universidade, não conhecia aqui” e Hahnemannius (2025):

“Alguns chegam na universidade pela primeira vez, uma boa parte, conhecem a universidade e colocam o pé aqui no *campus* em função do curso de extensão. E às vezes nem percebe que a universidade tem todo esse mundo, toda essa infraestrutura, todo esse recurso humano, pedagógico, e que pode estar, e que está, deveria estar, mas sempre a serviço da sociedade.”

Outro aspecto levantado pelas lideranças e que traz presente um limite da extensão universitária, aqui representado pelo programa de extensão selecionado, neste caso, ultrapassa o embate entre agroecologia e agronomia convencional, alcançando uma dimensão material que envolve financiamento e capacidade institucional. Embora reconheçam avanços como a existência do NAAU, parcerias com cooperativas e movimentos sociais, e a aprovação em

editais como os do CNPq, que viabilizaram seminários, instalação de SAFs e meliponários, e a estruturação de um espaço agroecológico na universidade, as lideranças também evocam uma trajetória marcada por escassez de pessoas e recursos, que historicamente limitou ações conjuntas de maior fôlego. Essa ambivalência se atualiza na avaliação da curricularização da extensão, em que reconhecem que ela abre possibilidades concretas de articulação entre ensino, pesquisa e a realidade das famílias agricultoras. Ao mesmo tempo, alerta que esse processo impõe às organizações da sociedade civil um risco real de sobrecarga. Afinal, acolher estudantes em atividades extensionistas demanda planejamento, logística e recursos, condições que nem sempre estão disponíveis em entidades que já operam com equipes reduzidas e orçamentos limitados. Nas palavras da liderança:

“E aí tem uma demanda grande, agora voltando para a questão da agronomia, como é que os estudantes de agronomia chegam lá para cumprir essa carga horária dos 10% do tempo, em extensão, e para nós, enquanto entidades, organizações, sociedade, organizações de agricultores e agricultoras, conseguir dar conta disso” (Hahnemannius, 2025).

Desse modo, a sustentabilidade da extensão crítica depende de um arranjo financeiro e institucional que não a reduza à dependência de editais pontuais e do trabalho militante, sob pena de permanecer fragmentada em ações isoladas, sem lograr uma institucionalização mais ampla e perene. Segundo Souza (2010), uma institucionalização sem recursos e sem clareza conceitual alimenta um tipo de extensão formalizada, mas fragilizada politicamente.

Entre os docentes da UFFS participantes da pesquisa, é mencionado um conflito entre a proposta original da UFFS como instituição que surge da comunidade, de baixo para cima, e a prática institucional atual, em que docentes trazem a carga das universidades em que se formaram. Nessa composição, a extensão corre risco de ser reduzida à formalidade curricular.

De outro lado, Sepia (2025) se declara “apaixonada pela extensão”, diz que “quase abandonou a pesquisa” e passou a enxergar inúmeras possibilidades a partir do momento em que se envolveu mais com a extensão universitária e passou a acompanhar mais de perto a consolidação de programas que articulam formação, pesquisa aplicada e eventos, como o Curso de Homeopatia e seminários de saúde, que aproximam a universidade e a região.

Como limites, os(as) entrevistados(as) apontam a falta de protagonismo institucional, a insuficiência de infraestrutura para ações no território, e colegiados de curso marcados por interesses individuais e resistências à mudança de paradigma. Esse conjunto de tensões encontra sua formulação mais direta na fala de Hahnemannius, liderança que participou da luta pela

criação da UFFS e que hoje acompanha seu funcionamento de dentro. Para ele, o distanciamento entre a universidade e a comunidade que a originou não é acidental, mas um processo em curso:

“Na minha visão, nós estamos, enquanto sociedade, se afastando da universidade, da UFFS. Nós já estávamos numa proposta inicial, construindo toda uma perspectiva, a sociedade, aquela que as organizações que lutaram para ter a universidade, a partir do momento que a universidade chega, que conquista [...] se imaginava uma universidade totalmente diferente, não dentro dos padrões da universidade” (Hahneemannius, 2025).

A fala nomeia um paradoxo que aparece ao longo da pesquisa: a universidade conquistada por um movimento que sonhava com uma instituição diferente dos padrões tradicionais e, ao chegar, ela se institucionalizou dentro deles. É uma tensão entre o projeto popular que lhe deu origem e a estrutura institucional que ela precisou assumir para existir. Maldonado-Torres (2008) chama atenção para o fato de que a colonialidade não se encerra com a independência formal das instituições. Ela persiste nas estruturas do ser, do poder e do saber que continuam operando mesmo quando o discurso já apresenta como decolonial. Nesse intervalo, entre o que foi sonhado e o que foi construído, é que a extensão universitária se move, ora reproduzindo a lógica tradicional de difusão de conhecimento, ora abrindo brechas para uma outra forma de relação entre universidade e território.

Na categoria extensão universitária, o que se percebe, de modo geral, é um quadro marcado por ambiguidades. De um lado, persistem os traços de uma visão tradicional; de outro, florescem experiências em direção à visão emergente de universidade, mas ainda de forma fragmentada. A extensão, em muitos momentos, ainda aparece associada a cursos pontuais, à ideia de levar benefícios para a comunidade, ou então, à obrigação burocrática que veio com a curricularização. Algo que se resolve no papel, sem que haja suporte concreto em termos de transporte, auxílios, tempo disponível dos envolvidos ou financiamento adequado. Nessa lógica, a universidade se mantém como centro emissor de conhecimento técnico e resultados de pesquisa, enquanto comunidades, movimentos e serviços são chamados a ocupar o lugar de destinatários e, mais recentemente, de campo de atuação em que estudantes possam cumprir as horas curriculares extensionistas.

A questão da sustentabilidade (no sentido de viabilidade) é outro aspecto inevitavelmente mencionado com relevância. O programa de homeopatia, assim como outros núcleos e projetos, se sustenta em arranjos que dependem de cofinanciamento de cooperativas como a CRESOL, do apoio de editais, e de redes de parceria como CAPA, EMATER, sindicatos

e fóruns. Essas iniciativas mostram que a extensão existe e tem densidade, mas ainda funciona na base de militância e de articulações específicas. O resultado é uma ação que, embora consistente em certos pontos, permanece desigual e vulnerável dentro da própria universidade.

Também aparecem relatos de espaços em que a extensão deixa de ser serviço para se tornar processo formativo compartilhado, capaz de transformar percepções sobre ciência, saúde e agricultura, de empoderar famílias e de reforçar o posicionamento da UFFS como universidade popular, tendo a região como prioridade. As tensões centrais residem justamente na distância entre esse projeto emergente, que já se materializa em experiências consistentes, e uma institucionalidade ainda marcada por culturas docentes tradicionais, limitações orçamentárias, barreiras legais e falta de protagonismo da gestão para universalizar e sustentar essa outra forma de fazer extensão.

Encerramos a análise da categoria extensão universitária com a apresentação de um quadro-síntese (Quadro 3), contemplando em todos os segmentos, os elementos tradicionais, os emergentes e as principais tensões sentidas nas manifestações dos sujeitos.

Quadro 3 – Quadro-síntese da categoria extensão universitária

Segmento	Elementos tradicionais	Elementos emergentes	Tensões
Comunidade	Extensão confundida com extensão rural; vista como privilégio/curso pontual “que a universidade oferece”.	Aproximação com estudantes; possibilidade de “ver a sociedade de outra maneira”.	Universidade ainda “fechada” em geral, embora o programa de extensão seja visto como transformador da realidade.
Egressos	Extensão como “impacto” e “benefícios levados” à região; foco em difusão de resultados de pesquisa.	Extensão como prática formativa essencial; valorização da troca, da prática e de ações guiadas pelas demandas regionais.	Reconhecimento da importância da extensão, mas pouca vivência na graduação e falhas na comunicação institucional.
Extensionistas	Extensão como “cursos no <i>campus</i> ” e transferência de conhecimento para os “arredores”.	Curso de homeopatia pensado a partir de necessidades locais; mediação ativa via EMATER para garantir acesso.	Extensão pensada a partir do território <i>versus</i> dependência de mediação individual (EMATER, carona, contato pessoal) sem política institucional estruturada.
Lideranças	Resistência de parte da agronomia à agroecologia/homeopatia; corpo docente tradicional.	Projetos em conjunto com entidades; coorganização com movimentos sociais.	Projeto de universidade diferente <i>versus</i> manutenção de práticas e culturas acadêmicas convencionais.
Professores	Curricularização tratada de forma burocrática; risco de “fazer de	Extensão entendida como construção coletiva com	Curricularização como inovação <i>versus</i> prática

	conta”; falta de protagonismo institucional.	entidades; programas nascem de demandas da comunidade (homeopatia, abelhas, fóruns).	burocrática sem reorganização institucional; falta de infraestrutura e recursos.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.4.2 Perspectivas sobre comunidade regional

Seguindo o percurso, deslocamos o foco para a segunda categoria de análise, a comunidade regional. Nessa categoria, a região do Alto Uruguai aparece como espaço de forte organização popular, de construção histórica da agroecologia e de luta pela implantação da UFFS. Contudo, a hegemonia de modelos convencionais de ensino e desenvolvimento e as assimetrias de informação e acesso à própria universidade encontram representação no território. A análise da categoria comunidade regional pretende aprofundar as percepções e práticas dos diferentes segmentos participantes da pesquisa, seguindo o mesmo roteiro utilizado na categoria extensão universitária. Essa ambivalência entre forte organização popular e hegemonia de modelos convencionais confirma que a universidade é parte de uma estrutura global de poder e não um espaço neutro, como argumenta Grosfoguel (2016).

Antes de avançar na análise das percepções dos segmentos, contudo, convém situar o conceito de comunidade regional no âmbito deste trabalho. O Estatuto da UFFS, o Art. 68 define esse grupo como “a população da mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e entornos” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015). Mais do que um recorte demográfico, entretanto, essa categoria é vista como institucional, tendo em vista que o Art. 60 do mesmo Estatuto a inclui como parte constitutiva da comunidade universitária, ao lado de docentes, técnico-administrativos e discentes, diferentemente da tradição universitária brasileira que costuma separar a comunidade interna da comunidade externa. Essa opção teórica da UFFS se traduz em consequências concretas, pois confere à comunidade regional assento formal em instâncias como o Conselho de *Campus* — órgão deliberativo de cada *campus* —, Conselho Comunitário — órgão consultivo de cada *campus*, com representação majoritária de organizações e movimentos da região —, o Conselho Estratégico Social e o próprio CONSUNI. A comunidade regional participa, ainda, dos processos de consulta para escolha de reitor e diretores de *campus*, com peso equivalente ao dos demais segmentos (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015; Giolo, 2021).

Essa configuração é uma das características próprias da UFFS que a define como emergente e encontra vínculo conceitual com a sua gênese. A universidade não foi implantada por decisão vertical do Estado, mas resultou da articulação entre o Movimento Pró-Universidade Federal, criado em 2005, e uma ampla base de organizações, que incluía a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), sindicatos, cooperativas, entidades religiosas, organizações não governamentais (ONGs) e lideranças políticas e comunitárias da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Trevisol, 2015; Romão; Benincá, 2016). É nesse sentido que o ex-reitor Giolo (2021, p. 68) afirma que “o termo comunidade externa deixou de existir para a UFFS” e que a comunidade regional não é público-alvo, é parte da universidade.

No recorte específico em que foram realizados os diálogos com os participantes desta pesquisa, a comunidade regional é aquela do Alto Uruguai Gaúcho, território de abrangência do *Campus* Erechim. Trata-se de uma região com sua história marcada pela organização social da população. Nas décadas de 1970 e 1980, o setor progressista da Igreja Católica, por meio da Diocese de Erechim, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de espaços como a Escola Diocesana de Servidores, foi determinante para a formação de lideranças sociais e políticas, com destaque para jovens agricultores e operários (Seminotti, 2024). Desse conjunto de organizações surgiram forças sociais da região como movimento sindical, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB), que protagonizou a resistência contra a construção das usinas hidrelétricas no Rio Uruguai no território (Scherer-Warren, 1996). Em conjunto a isso, duas ONGs passaram a promover a agroecologia como alternativa ao modelo da Revolução Verde que vinha se impondo na região desde os anos 1960: o CAPA, vinculado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana, com núcleo transferido para Erechim em 1988, e o CETAP, que atua desde a década de 1980 na microrregião de Erechim (Eduardo, 2016). A opção pela agroecologia se constituiu em uma bandeira de resistência e de construção de autonomia frente ao agronegócio, articulando produção ecológica, cooperativismo e educação popular no território.

Essa bandeira de resistência não se restringe apenas ao contexto histórico, pois responde a um processo ainda em curso de concentração fundiária e esvaziamento do campo, que os próprios entrevistados descrevem com precisão. Rhuston apresenta os dados com clareza:

“Nós perdemos 4.500 propriedades rurais nos últimos dois censos, 2007 e 2017. Nós, na região, nós aumentamos 2.000 habitantes a população entre 2010 e 2022. [...] 88%

é menos de 50 hectares. 60% é menos de 20 hectares. Então são minifúndios, é uma região ainda de minifúndios” (Rhuston, 2025).

Esses dados revelam uma contradição estrutural em que a região cresce em população, mas perde em propriedades, o que indica concentração de terra e o êxodo de agricultores familiares para os centros urbanos. Em um território em que ainda 60% das propriedades têm menos de 20 hectares, segundo Rhuston, a questão da autonomia produtiva, do acesso a conhecimentos técnicos e do apoio institucional à agricultura familiar é uma condição de sobrevivência e não uma pauta ideológica. É nesse contexto que a extensão universitária, aqui nesta análise materializada por um programa de extensão vinculado a um curso de agronomia com ênfase em agroecologia, chega a uma estrutura fundiária específica, marcada por minifúndios, pela pressão do agronegócio e pela fragilidade crescente da agricultura familiar.

Entretanto, até a criação da UFFS em 2009, a região do Alto Uruguai vivia uma longa história de desassistência no que diz respeito ao ensino superior público e gratuito. No Brasil, a primeira universidade federal fora de uma capital foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criada em 1960³², localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, bem distante do Norte gaúcho. Na ausência de instituições públicas, o ensino superior no Alto Uruguai acabou se desenvolvendo por meio de instituições comunitárias de direito privado. Destaca-se, entre elas, a URI. No entanto, seu caráter pago representava uma barreira significativa para o acesso de famílias de agricultores e trabalhadores de baixa renda (Trevisol, 2015). É a essa realidade que as lideranças entrevistadas se referem quando descrevem um “núcleo do poder da burguesia local” que “canalizava tudo para as universidades particulares” (Rhuston, 2025). Isso diz respeito a elites econômicas e políticas locais, geralmente vinculadas ao agronegócio, ao comércio, às profissões liberais e à classe política, que historicamente concentraram o acesso ao ensino superior por meio das instituições privadas e comunitárias, reproduzindo um circuito de formação e de poder que excluía as camadas populares, especialmente a agricultura familiar, os povos indígenas Kaingang presentes na região e os remanescentes quilombolas.

Essa exclusão não opera apenas no nível estrutural, ela é sentida como constrangimento pessoal. Hahnemannius descreve o momento em que precisou decidir entre ficar no território e abrir mão da graduação:

³² Informação extraída do *site* da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria, 2026).

“Eu mesmo não fui fazer minha graduação porque isso, para eu ir para uma universidade pública, eu teria que ir para Santa Maria. Era esse o meu foco. E aí eu não tive essa coragem, nem a minha família conseguiu me encorajar tanto. Lá nos anos 70, 80 fazer isso” (Hahnemannius, 2025).

A fala sintetiza, em escala individual, o que os dados históricos descrevem em escala regional. A ausência de uma universidade pública acessível não era apenas uma ausência da presença do Estado; era uma fronteira que a maioria das famílias da região não conseguia transpor. A interiorização tardia do ensino superior público federal no Rio Grande do Sul, que só chegou ao norte do estado com a UFFS, cinco décadas após a criação da UFSM, é, em si, uma expressão da colonialidade do poder (Quijano, 2005), na medida em que a distribuição geográfica das universidades federais reproduziu durante décadas a hierarquia centro-periferia entre capitais/grandes centros e regiões de fronteira.

É nesse contexto que o conceito de comunidade regional ganha ênfase nesta pesquisa. Não se trata apenas de um termo administrativo extraído do Estatuto da UFFS, mas de uma categoria forjada por um passado de disputas históricas. De um lado, há a tradição que situa a comunidade como espaço periférico de aplicação do conhecimento universitário, vista como mera destinatária de uma extensão concebida para ser difusão unilateral de saberes (Brasil, 1931; Brasil, 1968; Sousa, 2010). Na outra extremidade, apresenta-se uma trajetória concreta de organização popular tendo a comunidade como sujeito político constitutivo da universidade, capaz de disputar seus rumos, definir suas agendas e tensionar o cânone monoepistêmico denunciado por Grosfoguel (2016). A análise que segue busca identificar como essas duas concepções, a tradicional e a emergente, se manifestam nas percepções e práticas dos diferentes segmentos participantes da pesquisa no *Campus Erechim*.

Iniciando a leitura pelas evidências da visão tradicional, entre os sujeitos da comunidade, Phosphorus narra a universidade como lugar distante, em que o mais próximo que havia chegado até então foi por meio de seu filho, que fez o curso de agronomia. A professora aposentada vê as universidades (especialmente as particulares) como pouco conectadas ao entorno, reproduzindo o padrão de comunidade tratada como campo de atuação futura do profissional, e não como parceira:

“Essa aqui, eu acho que ainda, quando é federal, parece que eles têm mais liberdade de fazer acontecer também uma inter-relação com a sociedade, mas as outras, não sei se alguém sabe do que se passa lá fora da sala de aula deles” (Belladonna, 2025).

Essas falas trazem à tona a visão que situa a comunidade regional sobretudo como espaço de aplicação de pesquisas/ensino mais objeto do que sujeito, e reforça a hierarquia centro/periferia do conhecimento. É uma expressão da hierarquia centro-periferia na produção do conhecimento, vinculada à colonialidade do saber, conforme descreve Quijano (2005). Essa mesma lógica já era explícita no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, quando a extensão era definida como difusão de conhecimentos por meio de cursos e conferências, posicionando a universidade como polo emissor e a comunidade como destinatária (Brasil, 1931). A Lei n.º 5.540/1968 aprofunda essa direção ao prever o fornecimento de cursos e serviços especiais pelas universidades, assim como os resultados de suas pesquisas, consolidando a ideia de transferência de saberes produzidos no interior da instituição (Brasil, 1968). Na análise de Sousa (2010) sobre o Projeto Rondon e os *campi* avançados, assim como nas discussões de Gonçalves e Vieira (2015) sobre ações voltadas a regiões remotas e de baixo desenvolvimento, também é recorrente essa premissa de levar ensino, serviços e assistência técnica a territórios considerados menos providos financeiramente, o que amplia a presença da universidade sem romper com a assimetria epistemológica que mantém a comunidade como lugar de aplicação de conhecimentos gerados no centro universitário.

Esse mesmo entendimento da comunidade vista principalmente como público beneficiário e alvo de ações técnicas, com menos ênfase em sua agência política, parece predominar também entre os egressos, quando, por exemplo, o participante menciona a pesquisa e a comunidade regional aparece como destinatária dos resultados, especialmente pequenos produtores:

“Na nossa região nós temos basicamente propriedades menores [...] é uma oportunidade muito interessante, muito importante para esse público” (Natronius, 2025).

Ele ressalta que quem está mais próximo da universidade tem acesso às informações de pesquisa, enquanto as famílias da região, muitas vezes, não têm acesso ou não recebem a informação de forma clara, reforçando a assimetria centro-periferia:

“Nós que temos aqui mais próximo [...] temos um acesso melhor, mas muitas vezes o produtor [...] não tem acesso ou a informação não chega de forma clara” (Natronius, 2025).

A percepção de que o conhecimento circula preferencialmente entre aqueles que estão mais próximos da universidade ilustra o padrão da concentração de saberes nos centros, descrito por Quijano (2005), e reforça a crítica de Grosfoguel (2016) ao monopólio epistêmico.

Do ponto de vista da extensionista, a universidade aparece como um polo com grande potencial regional, mas ainda pouco conhecido mesmo em municípios próximos. Ela relata que só passou a conhecer a UFFS ao participar do Curso de Homeopatia e que muitos agricultores do seu município precisaram da carona organizada por ela para conseguir frequentar as aulas, reforçando que as dificuldades de deslocamento seguem sendo barreira concreta de acesso:

“É a primeira cidade aqui, é próximo, mas tem pessoas que têm dificuldade de deslocamento ainda, então para facilitar, fazer com que elas viessem fazer o curso teriam que vir junto comigo e ter uma carona. Então, isso já facilitou e aumentou o número de interesses para o curso” (Chamomilla, 2025).

Ela relata poucas experiências anteriores que reconhecesse como extensão universitária, citando apenas ações pontuais na área indígena em um município próximo, o que indica presença ainda fraca da universidade no território.

“Teve uma universidade daqui que desenvolveu ações na área indígena, aqui em Mato Preto, mas voltado com esse público. Mas de outras ações eu não me recordo” (Chamomilla, 2025).

Esses relatos nos lembram que a comunidade regional, especialmente indivíduos que residem na área rural, ainda são pouco alcançados por ações sistemáticas da universidade, dependendo de iniciativas pontuais e da infraestrutura de quem está mais próximo. Lander (2005) argumenta que as ciências sociais modernas foram construídas como um projeto que naturaliza determinadas formas de organização do conhecimento e do acesso a ele, formas que concentram nos centros urbanos e nas instituições formais o que se define como saber válido. A invisibilidade da UFFS para parcelas do seu próprio território expressa, nesse sentido, uma herança estrutural que vai além de uma política de comunicação insuficiente. As barreiras de acesso e o desconhecimento da universidade pelas comunidades vizinhas evidenciam que o direito à educação como bem público, conforme afirmado nas conferências latino-americanas de educação superior, permanece tensionado na prática (Dias, 2018).

No segmento lideranças, a comunidade regional é descrita como um território marcado por uma história que vai desde a tradição de organização social, lutas contra barragens,

construção da agroecologia e a própria reivindicação que culminou na criação da UFFS, até uma hegemonia ainda muito presente do ensino privado e de modelos de desenvolvimento alinhados ao agronegócio. Antes da chegada da universidade federal, as lideranças, aqui representadas por dirigentes sindicais da agricultura familiar, militantes de movimentos sociais vinculados à agroecologia e integrantes de entidades que participaram da criação da UFFS, contam que a região era dominada por instituições privadas e por aquilo que chamam de “núcleo do poder da burguesia local”, que concentrava a oferta de ensino superior e, com isso, acabava limitando o acesso da agricultura familiar à formação universitária, ao mesmo tempo em que aprofundava desigualdades já estruturais no território.

“É uma região que é caracterizada muito pelo ensino privado, uma região muito conservadora em termos de ensino, que era proibido entrar. Tinha um núcleo do poder da burguesia local que se identificava e canalizava tudo para as universidades particulares, especialmente uma única, então não tinha muito acesso a essa universidade” (Rhuston, 2025).

A relação ainda frágil entre a instituição UFFS e a região é recordada por Hahnemannius (2025), quando relata que:

“Nós temos 15 anos da universidade, a gente ainda encontra pessoas que estão aqui a 20, 30, 40 quilômetros de distância da universidade e não percebem ou não entenderam ou não sabem que é uma universidade pública e gratuita e que forma [...] que tem graduação, que tem mestrado.”

O relato de Hahnemannius ilustra o quão tardio e incompleto é o processo de interiorização do ensino superior público federal no Brasil, particularmente no Rio Grande do Sul. O decurso temporal em que a região ficou sem a presença de uma universidade pública não é neutro. Expressa escolhas políticas sobre onde investir recursos públicos em educação superior e, por consequência, quais populações são reconhecidas como dignas de serem sujeitos do conhecimento. Para Dussel (2005), a modernidade europeia se construiu a partir da negação das periferias, apagando suas histórias e sua capacidade de produzir o próprio desenvolvimento. A ausência histórica de universidades públicas em regiões como o Alto Uruguai não é acidente geográfico. É expressão desse apagamento, que reservou ao centro os recursos epistêmicos e às margens a condição de beneficiárias eventuais. Após 15 anos de funcionamento, quando moradores a poucos quilômetros do *campus* ainda desconhecem a natureza pública e gratuita da instituição, está-se diante de um efeito cumulativo dessa ausência histórica, em que décadas

sem universidade pública consolidaram na região a naturalização do ensino superior como serviço pago, acessível apenas a quem pode custeá-lo.

Outro aspecto que remete à visão tradicional por parte da comunidade regional é o que consta no relato de Aconitum (2025):

“Aqui na região tem um exemplo bem característico nesse sentido aqui com o pessoal os indígenas que a gente junto com a Mitra escrever projetos para eles. Então quando eu sentei com os indígenas para nós fazermos o projeto: então o que vocês precisam? Nós precisamos de veneno. De veneno porque eles querem fazer parte do processo eles têm a terra.”

Esse exemplo demonstra o peso do modelo convencional na cultura regional, com a universidade correndo o risco de reproduzir esse padrão se não dialogar com as especificidades culturais.

Entre docentes da UFFS, há o sentimento que a universidade corre risco de perder conexão com o território. Como exemplos citam cursos com baixa procura, jovens que preferem pagar o ensino privado, falta de políticas consistentes de comunicação e de busca ativa de novos públicos, e dificuldades para consolidar a proposta de universidade popular e agroecológica pensada na origem.

Bryonius (2025) salienta que muitos estudantes da região preferem pagar um curso de graduação em uma instituição privada a estudar gratuitamente na UFFS, indicando que a universidade ainda não é percebida como referência natural pela comunidade. Esse fato corrobora seu receio em relação ao futuro da UFFS:

“Para o futuro, eu acho que a nossa universidade está perdida, por vários motivos, não só esses, em termos desses processos, ela corre um sério risco de ser fechada. Pela falta de aluno, pela falta de conexão com a comunidade” (Bryonius, 2025).

O desconhecimento e a ausência da UFFS como posição de referência para a região, como já relatado também por outros segmentos, são reforçados por Sepia (2025), quando traz o fato de que muitos participantes do Curso de Homeopatia chegam dizendo “nem sabia que tinha UFFS aqui” ou que era pública e com bolsas, o que confirma o desconhecimento regional. Nessa perspectiva, a comunidade é vista como pouco informada e pouco integrada, com a universidade ocupando uma posição relativamente isolada, apesar de territorialmente próxima.

No âmbito da região do Alto Uruguai, outra característica relevante é que se trata de um território de colonização recente, as chamadas “Colônias Novas”, onde, a partir das primeiras

décadas do século XX, companhias particulares e iniciativas governamentais demarcaram lotes que raramente ultrapassavam 24 hectares e atraíram populações, principalmente imigrantes e seus descendentes de italianos, alemães e poloneses, constituindo uma estrutura fundiária baseada na pequena propriedade familiar e em uma agricultura que transitou da subsistência à especialização em soja, milho e trigo (Conterato; Schneider, 2006).

Nas décadas de 1970 e 1980, a região tinha uma população predominantemente rural, vivendo em pequenas comunidades, em sua maioria de origem europeia e com forte religiosidade (Seminotti, 2024). Segundo o Perfil Socioeconômico elaborado pela Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Sul, o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Médio Alto Uruguai apresentava, em 2012, um Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) de 0,705, figurando na 19ª posição entre os 28 COREDEs do estado, com 45% da população residindo no meio rural, sendo assim, o terceiro menor índice no bloco Escolaridade entre todas as regiões gaúchas, com uma taxa de analfabetismo de 9,42% entre pessoas com 15 anos ou mais (Rio Grande do Sul, 2015). A ausência de universidade pública federal na região até o ano de 2010 significava que o acesso ao ensino superior dependia, na prática, da capacidade de pagar mensalidades nas instituições comunitárias, ou de migrar para centros urbanos maiores, processos que a própria UFFS se propõe a reverter. Assim, quando Chamomilla relata que agricultores de municípios vizinhos dependem de caronas organizadas para chegar ao *campus*, ou quando Hahnemannius constata que pessoas a 30 ou 40 quilômetros ainda não sabem que a UFFS é pública e gratuita, expressam uma condição estrutural de periferização do acesso ao conhecimento, mas que mesmo com a implementação da UFFS na região, está longe de ter sido superada.

Na categoria comunidade regional, a passagem da discussão da visão tradicional para a visão emergente se dá em um terreno onde crescem experiências em que a comunidade se reconhece como sujeito ativo da universidade pelos movimentos sociais que lutaram pela sua implantação e seguem ocupando conselhos, pelas entidades que pautam temas como agroecologia, saúde e homeopatia, pelos agricultores e povos tradicionais que entram no *campus* para ensinar e aprender e pelas famílias que passam a ver na UFFS um espaço para futuros estudos de seus filhos.

Nos membros da comunidade, Phosphorus reconhece que há um sentimento de pertencimento e proximidade entre comunidade e universidade:

“Sempre a gente esteve bem perto daqui da universidade [...] depois fui convidado para o curso e estou participando até agora” (Phosphorus, 2025).

Já Belladonna (2025) recorda a mobilização regional para criar a universidade:

“A luta foi bem grande para conseguir [...] foi uma conquista trabalhosa, não foi de graça” (Belladonna, 2025).

Essas manifestações reforçam a comunidade regional como sujeito ativo na luta pela implantação da universidade, e que hoje ocupa seu espaço participando de uma atividade da extensão universitária. Os egressos situam a UFFS como referência regional em termos de ensino e pesquisa, destacando a importância de uma universidade pública e gratuita em uma região de pequenas propriedades e renda limitada. Reconhecem que a instituição “democratiza” o acesso à formação superior e oferece oportunidades de qualificação. Pulsatilla (2025) destaca que “a universidade tem que ser uma extensão para a comunidade” e que a obrigatoriedade de extensão nos cursos pode aproximá-la mais das pessoas “lá na ponta”, sobretudo dos agricultores.

Ambos os egressos enfatizam a importância da UFFS para a região e defendem sua permanência como referência regional, reforçando pertencimento territorial:

“Eu gostaria que a universidade não saísse daqui. Não se perdesse ela, porque eu sei que está diminuindo os egressos, essas coisas, porque eu acho que ela é importante para a região, enfim, e eu espero que ela esteja aqui, bem consolidada, e seja uma referência” (Pulsatilla, 2025).

Nesses trechos, a comunidade regional aparece como sujeito que lutou pela universidade, participa de suas ações e deve ser referência para definição de prioridades de pesquisa e extensão. Essa compreensão dialoga com a ideia de que os movimentos sociais têm a condição para interromper a lógica da colonialidade da modernidade (Mignolo, 2020), elevando os sujeitos historicamente subalternizados ao centro da disputa do projeto de universidade e de sociedade. Nessa direção, a UFFS se aproxima do chamamento às reformas universitárias latino-americanas que reivindicam a educação superior como bem público e vinculada às lutas sociais do território (Garcia Guadilla, 2008; Dias, 2018).

Embora reconheça que a instituição ainda precisa ampliar a divulgação de suas ações e sair mais dos seus muros para dialogar diretamente com os problemas dos agricultores, Chamomilla (2025), que é servidora pública de empresa que presta serviços de extensão rural, destaca que o programa de homeopatia “promove a universidade” na região, justamente por

estar voltado às necessidades locais e por abrir as portas do *campus* a pessoas de diferentes idades e formações. Ela reconhece a diversidade de sujeitos do território e defende que a universidade pense em “como pode auxiliar as pessoas que residem próximo a esse campus” (Chamomilla, 2025), apontando para uma concepção de comunidade como parceira das políticas acadêmicas.

Ao imaginar o futuro, ela projeta comunidades que se referem à universidade como lugar que ajudou a “resolver tal problema” e “passar a viver diferente de tal coisa”, marcando a universidade como agente de transformação social local. Nesse exercício, a comunidade regional aparece como parte dos processos de mudança, em relação dialógica com a universidade.

No segmento lideranças, a comunidade regional é descrita como território com longa história de organização social, lutas contra barragens, construção de agroecologia e reivindicação da própria UFFS, em contraste com a hegemonia apontada anteriormente. As lideranças relatam que movimentos, sindicatos, cooperativas e entidades foram decisivos tanto para trazer a universidade quanto para construir espaços como o NAAU e o programa de extensão responsável pelo Curso de Homeopatia, aproximando a UFFS de agricultores familiares, povos indígenas, quilombolas e outros grupos. Aconitum (2025) descreve a construção histórica da agroecologia na região com muita ênfase no NAAU, além das cooperativas e entidades, articuladas em projetos de educação popular, barragens, meio ambiente, alimentação saudável e libertação de agricultores dos produtos químicos.

“O NAAU foi criado com a participação de vários professores, não só do curso de agronomia, mas também tinha educação no campo, arquitetura [...] São frentes que se abrem. E a questão do NAAU, nós tivemos um trabalho muito intenso, muito bonito, ele continua ativo. Teve momentos com mais incidência, nós fizemos seminários de um dia, de dois dias, de três dias, envolvendo um público amplo da sociedade sobre a questão dos agrotóxicos, com a questão da alimentação dos transgênicos, mas também fizemos no interior, em várias comunidades onde é que a gente fazia diferentes atividades e temas” (Aconitum, 2025).

A criação da UFFS é narrada como resultado direto dessas mobilizações e parcerias, com a comunidade regional ajudando a pensar o desenvolvimento do território desde a década de 1990 e participando ativamente da implantação do *campus*.

Outra liderança, dirigente sindical, reforça que participou desde a fase da comissão pró-UFFS, integra hoje o conselho comunitário do *Campus* Erechim e o Conselho Estratégico e

Social, atuando como representante de 3.500 associados da agricultura familiar em 26 municípios.

Aqui, a comunidade regional aparece como sujeito político organizado, que luta por universidade pública, uma universidade, segundo eles, diferente, descentralizada e agroecológica. Essa comunidade regional constrói agendas e participa da governança da instituição. Ao participar do conselho comunitário, espaços estratégicos, instâncias deliberativas e até mesmo do sistema de consulta para escolha dos dirigentes da UFFS, a comunidade regional recusa o lugar de periferia do conhecimento e se afirma como sujeito político que disputa a orientação da universidade, em sintonia com a crítica da colonialidade do saber.

Em outro movimento decorrente dessa participação, o cânone monoepistêmico, característico das universidades ocidentalizadas, conforme denunciado por Grosfoguel (2016), é tensionado pela presença de agricultores familiares e entidades representativas na definição de agendas de agroecologia, abrindo espaço para epistemologias outras no interior da instituição.

Entre os docentes, as evidências da visão emergente se convergem com as lideranças, quando a comunidade regional é vista simultaneamente como origem e horizonte do projeto institucional da UFFS. Bryonius enfatiza que a grande diferença da UFFS é ter surgido a partir da comunidade, de baixo para cima, com foco nas demandas da região, o que a distingue de outras universidades implantadas de cima para baixo:

“O que eu acho que diferencia a UFFS das outras universidades, e que talvez a gente esteja começando a perder, é a forma de como ela surge. A grande diferença é que vem da comunidade. Vem algo de baixo, da base para cima, e não de cima para baixo” (Bryonius).

Já Sepia enxerga no programa de homeopatia um efeito que vai além do atendimento em si, pois traz ao *campus* pessoas de idade mais avançada, que antes talvez não tivessem essa oportunidade de contato com a universidade. Essa aproximação faz com que comecem a vislumbrar ali um lugar para os filhos, criando laços que se estendem entre gerações e com o próprio território:

“Então, muitos vêm e dizem, tá, mas o que meu filho podia estudar aqui? Como é que funciona pra entrar? São perguntas que eu recebo às vezes, e que eu acho que é isso que eu tenho expectativa pra esse Programa, assim, que a gente possa ir trazendo novas gerações pra cá também, nesse sentido” (Sepia, 2025).

Ela destaca que fóruns e seminários organizados com dezenas de entidades (como o Fórum de Promoção e Prevenção em Saúde) valorizam a presença da UFFS: “eles têm orgulho de dizer, a universidade faz parte do fórum” (Sepia, 2025), evidenciando uma relação horizontal na construção das ações regionais.

Aqui, fica latente a visão emergente da comunidade regional como parceira ativa que demanda, participa da organização, legitima e passa a ocupar a universidade, em um movimento que fortalece a identidade da UFFS como instituição popular e vinculada ao território. Essa configuração fornece materialidade, no contexto de uma universidade emergente especificamente em sua dimensão epistêmica, que reconhece a comunidade como coprodutora de conhecimento, aos princípios do diálogo de saberes e da participação da comunidade na construção da universidade e no seu compromisso com o desenvolvimento regional, conforme disposto na Política de Extensão da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017).

Seguindo na categoria comunidade regional, percebemos que alguns aspectos são recorrentes e acabam por se repetir das abordagens anteriores. Quando analisamos as tensões entre o tradicional e o emergente, constatamos que elas aparecem sobretudo na forma como a universidade habita o território. É uma universidade que, ao mesmo tempo em que se constituiu como conquista histórica e se mantém como referência pública importante para o Alto Uruguai, ainda se mostra distante ou pouco conhecida por parcelas significativas da população regional. Os avanços são perceptíveis nos relatos de todos os segmentos. A UFFS, de fato, é próxima do território, abre suas portas, faz-se presente, participa de fóruns, constrói projetos em parceria. Mas também há limites que persistem. A comunicação ainda é frágil, o acesso nem sempre é fácil, há disputas internas sobre qual projeto institucional prevalece, e a capacidade de sustentar vínculos consistentes com as organizações que estiveram na luta pela sua criação segue sendo um desafio.

Na comunidade, ao mesmo tempo em que a universidade é percebida como instituição ainda fechada e distante, o *campus* de Erechim/UFFS é visto como fruto da luta regional e espaço de pertencimento, no qual agricultores e moradores se reconhecem.

Como avanço, podemos indicar as relações mais horizontais entre comunidade e estudantes, especialmente em visitas às propriedades e no programa de extensão (Curso de Homeopatia), que produzem reconhecimento mútuo. A apropriação do espaço da universidade como “nosso” (da região), não apenas como instituição externa é outro aspecto apontado.

Como limites, surge a participação ainda restrita, conforme relata Phosphorus (2025): “nunca tive oportunidade de participar de outra ação de extensão universitária”.

Outro exemplo de tensionamento é a constatação pelos egressos de que a mesma universidade percebida como fruto da luta do povo ainda não consegue comunicar adequadamente suas pesquisas e ações à comunidade; há uma informação equivocada na sociedade sobre o que a UFFS faz, conforme relata a egressa Pulsatilla (2025):

“Acho que falta, às vezes, um pouco, às vezes, disso, não sei se sou eu que também não me informei direito, mas porque eu sinto que o pessoal tem uma visão muito distorcida daqui. E eu sei que não é assim.”

O desejo de que as parcerias em maior quantidade e o entendimento de que as estratégias de divulgação são deficientes se constituem como limites identificados pelos egressos. Pulsatilla destaca que a universidade precisa se dar a conhecer, divulgar o que pesquisa e o que efetivamente realiza para a região:

“Como eu tenho a visão agora de dentro e fora da universidade, eu acho que às vezes falta de ter as parcerias fora daqui também. E da universidade também se mostrar, se divulgar, do que ela está pesquisando, o que ela está fazendo para a região” (Pulsatilla, 2025).

Tomados em conjunto, os dois egressos revelam uma relação ambivalente com a UFFS como comunidade regional. Reconhecem a universidade como conquista histórica do território e afirmam seu pertencimento a ela, mas identificam, ao mesmo tempo, assimetrias que remontam à ideia de centro e periferia. A universidade existe no território, mas não circula nele de forma ampla. Seu conhecimento permanece concentrado entre os que têm acesso direto ao *campus*, enquanto as comunidades mais afastadas continuam dependentes de mediações informais para alcançá-la.

Outro tensionamento que tem como lugar a categoria comunidade regional é que, embora o curso (programa de extensão) responda às necessidades regionais e tenha boa procura, Chamomilla, extensionista, julga que as pessoas pouco conhecem as ações da universidade, sugerindo um descompasso entre o potencial transformador e a visibilidade/alcance real no território. O fato de uma cidade tão próxima ainda precisar de caronas organizadas para acessar o *campus* evidencia limites de infraestrutura e de políticas de aproximação territorial. Neste caso, o avanço central está na possibilidade de atuação como ponte entre a UFFS e os

municípios vizinhos, na mobilização de agricultores, organização de caronas e divulgação da existência da universidade como oportunidade concreta para famílias que, de outra forma, dificilmente chegariam ao *campus*.

Chamomilla aponta a formação de uma rede entre EMATER, agricultores e universidade, que facilita o acesso da comunidade regional a conhecimentos e cursos relevantes. O enfoque em problemas concretos da região (controle de doenças, uso de pesticidas, alternativas mais saudáveis) que conectam diretamente o conteúdo do curso às condições de vida no território:

“Falando da homeopatia, que é um campo que abriu novas possibilidades de ver que tem condições de auxiliar daqui a pouco agricultores a controlarem doenças e outras situações dentro da propriedade, de uma forma mais saudável, mais natural, não usando tanto pesticida, não pensando tanto na parte química, saindo um pouco disso” (Chamomilla, 2025).

Nas lideranças, a comunidade regional é vista como força e desafio. De um lado, o Alto Uruguai aparece como território com forte tradição de organização popular, no qual movimentos, sindicatos, cooperativas e entidades foram decisivos para a conquista da UFFS e para a implantação de programas como o Curso de Homeopatia. De outro lado, revela-se um tensionamento: a mesma região que organiza cooperativas, núcleos de agroecologia e participa dos conselhos deliberativos da universidade pública ainda convive com uma base social que desconhece a existência e a natureza pública da UFFS, revelando desigualdade de acesso à informação e participação. As lideranças têm clareza da necessária aproximação geográfica e filosófica da universidade com o território, mas apontam lacunas de vontade política e de continuidade, tanto no poder público quanto em sucessões geracionais no campo.

Como avanços, reconhecem a consolidação de instâncias de participação em que a comunidade cobra e participa da formulação de políticas da universidade:

“Mas uma ênfase que ainda estamos conseguindo manter e ter ativo aqui é, de fato, a possibilidade de participar enquanto sociedade não só lá na implantação, na busca da universidade, mas também agora na sua gestão dentro dos conselhos” (Hahnemannius).

Como exemplo de limites, Aconitum cita ações que geram ilhas de prática agroecológica e de consciência crítica, com agricultores e escolas que se sentem discriminados por não seguirem o modelo dominante de veneno, o que exige ampliar escala e capilaridade das ações:

“E era um solo que era sempre mexido, trabalhado, então pouca adubação orgânica. E a gente daí começou a trabalhar. Primeiro com as famílias, então alguns resultados naquele período a gente também conseguiu perceber. Mas é tudo muito assim, são experiências pequenas e de certa forma a gente criou ilhas. E as pessoas se sentiam discriminadas porque elas não usavam essas coisas” (Aconitum, 2025).

No relato das suas experiências, Aconitum chama atenção para a necessidade de capacitações específicas com povos indígenas e quilombolas, pois abordagens erradas (tratar como agricultura familiar padrão, por exemplo) podem reproduzir violências culturais. Nesse campo, ainda há falta formação específica mais ampla para técnicos e extensionistas:

“Porque você entra dentro de uma área e você não pode querer fazer como se fosse agricultura familiar. E isso é o perigo que eu vejo hoje, que de repente tem muitos trabalhos dentro de áreas indígenas e quilombos e você não conhece a cultura. E a dificuldade da pessoa, do técnico, como que ele se faz, como que ele conversa” (Aconitum, 2025).

No conjunto das falas das lideranças, a comunidade regional aparece, ao mesmo tempo, como uma aliada essencial na defesa de um projeto de universidade comprometido com a agroecologia e com a transformação social, mas também como um território onde se revelam lacunas importantes de presença, de comunicação, de preparo institucional para dialogar com a diversidade de sujeitos e realidades que ali coexistem.

Se por um lado esse cenário reforça a centralidade da categoria comunidade para pensar a extensão universitária, por outro, deixa claro que a potência dessa relação depende, em boa medida, de como a própria universidade se organiza internamente para sustentar essas mediações. É nesse sentido que se torna relevante compreender como os docentes, em seus depoimentos, percebem essas mesmas dinâmicas e que sentidos vão atribuindo à extensão e à relação com a comunidade regional.

O tema da baixa ocupação dos cursos de graduação retorna, como um tensionamento. A mesma universidade criada por demanda da comunidade percebe hoje um afastamento tendo como sintomas cursos com baixa procura, jovens que escolhem universidades privadas, desconhecimento de que a UFFS é pública e gratuita. Enquanto Programas de extensão aproximam novos públicos e mostram o *campus*, a instituição, segundo Bryonius, permanece estagnada frente à necessidade de buscar estudantes e dialogar com quem mais precisa:

“E vejo a universidade meio inerte frente a isso. Está meio conformada. Não faz movimentos para alterar isso” (Bryonius, 2025).

Neste contexto, surge como avanço a extensão universitária (aqui citados os programas que abordam homeopatia, seminários de saúde e abelhas sem ferrão) que é vista como estratégia de visibilizar a universidade e atrair futuras gerações de estudantes.

Parcerias com iniciativas de base — como o Instituto Educar, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) — e com organizações como a Central Única das Favelas (CUFA), surgem como ideias para fazer busca ativa de estudantes em territórios populares (assentamentos, favelas, comunidades rurais):

“Então eles devem ter um poder de penetração muito grande. Por que não aproximar, fazer parceria e trazer aluno do Brasil inteiro? Formação, ir lá na favela mesmo, onde o pessoal precisa e não tem acesso, em vez de ficar sentado aqui esperando que eles venham até nós. Eu acho que a gente podia fazer movimentos e ir lá buscar esse aluno, abrir portas, fazer parceria” (Bryonius, 2025).

A ausência de política institucional robusta de comunicação e a dependência da comunidade para viabilizar práticas (encontrar agricultores, oferecer transporte, mediar contatos), quando a universidade deveria também mobilizar recursos próprios para essa aproximação, são alguns dos limites apontados pelo segmento.

Em síntese, a análise da categoria comunidade regional revela que o termo, tal como definido no Estatuto da UFFS e na forma como é vivido pelos sujeitos desta pesquisa, não remete a um público externo homogêneo, mas a um território atravessado por disputas entre concepções distintas de universidade, de conhecimento e de desenvolvimento. A visão tradicional, que trata a comunidade como espaço de recepção e aplicação de saberes produzidos na universidade, persiste na forma de barreiras de acesso, do desconhecimento sobre a UFFS, da preferência pelo ensino privado e na assimetria de circulação de informações. A visão emergente, por sua vez, se materializa na história de organização popular que originou a própria universidade, na presença e efetiva participação dos movimentos sociais e entidades nos conselhos de gestão, nos programas de extensão que colocam a comunidade como coautora do processo formativo, e na afirmação da UFFS como “universidade que nasce de fora para dentro” (Trevisol; Cordeiro; Hass, 2021).

Essa disputa, contudo, não se esgota nas dimensões sociológica e política. Silva (2024), ao mapear conceitos e projetos emancipatórios gestados na periferia global, do socialismo indo-americano de Mariátegui ao *ubuntu* africano, do *sumak kawsay* andino à felicidade interna bruta

do Butão, identifica um padrão recorrente que é a ideia de comunidade como antídoto aos males do capitalismo e da modernidade, tema que reaparece “desde pelo menos o século XIX na periferia (quando esta se constitui mais claramente), como reação a avanços acelerados da modernidade nessas regiões” (Silva, 2024, p. 13). Para o autor, esses conceitos periféricos ampliam a noção de comunidade em pelo menos três dimensões que extrapolam o recorte estritamente institucional: uma dimensão holística e ecológica, que concebe os seres humanos em comunhão com a natureza e não a partir de fora dela; uma dimensão temporal, que recusa tanto o futurismo linear do progresso quanto o presentismo contemporâneo, propondo uma circularidade em que o passado alimenta projetos de futuro: “os passados nos servem para projetar novos futuros” (Silva, 2024, p. 16); e uma dimensão identitária, na qual a busca pela comunidade é parte do dilema constitutivo do intelectual periférico entre “ser como o centro ou ser como nós mesmos” (Silva, 2024, p. 32).

Esse eixo interpretativo permite ler a trajetória da região do Alto Uruguai a partir do ponto de vista deste trabalho, tendo as CEBs, os movimentos sociais, a agroecologia como resistência ao modelo da Revolução Verde, a criação da UFFS a partir da articulação popular, não só como história local, mas como expressão de uma busca pelo senso de comunidade que, segundo Mariátegui, transcende a propriedade de terras e constitui “uma tradição viva” (Silva, 2024, p. 57). As lideranças com quem dialogamos nesta pesquisa, quando reivindicam que a universidade nasceu da comunidade e não o contrário, estão, nos termos do autor, alimentando o futuro bebendo no passado e disputando, com isso, o próprio sentido do que significa conhecer, ensinar e fazer extensão em um território periférico.

Os tensionamentos, portanto, não se resolvem por uma simples passagem da visão tradicional à emergente. Eles coexistem, se sobrepõem e produzem contradições constitutivas de uma universidade que tanto pode reproduzir a lógica centro-periferia quanto abrir brechas para a descolonização das relações entre universidade e comunidade no seu território. Milton Santos (2000) distingue o mundo como fábula — a globalização como discurso de integração e oportunidade — do mundo como perversidade, a realidade concreta de exclusão vivida pelos que ficam à margem dos fluxos hegemônicos. A UFFS habita essa contradição. Institucionalmente, ela representa a fábula da inclusão e da democratização; na prática do território, ainda convive com a perversidade de uma presença insuficiente para quem mais precisaria dela.

Considerando a categoria comunidade regional, temos que a UFFS se afirma como conquista histórica, é referência pública, espaço de pertencimento forjado em lutas sociais,

parcerias e experiências concretas de extensão que aproxima os sujeitos da região. Ao mesmo tempo, persistem dificuldades de comunicação, limites de acesso, assimetrias na circulação de informações e uma dependência de iniciativas pontuais que ainda mantêm parcelas significativas da população distantes ou pouco informadas sobre o papel e as possibilidades da instituição, como bem reforça Rhuston (2025):

“Se a universidade consegue se comunicar, comunicar a ciência com a comunidade regional [...] o que o agricultor está fazendo lá, sem saber direito o que ele está fazendo em ciência, nem percebe? Como é que ele interage para trazer essa ciência aqui para dentro ou a universidade ir lá buscar ela na unidade de produção?”

Esses elementos, articulados às diferentes visões dos segmentos que participaram deste trabalho, alimentam o Quadro 4, no qual buscamos sintetizar os elementos das visões tradicional e emergente e as tensões relatadas da relação universidade e comunidade regional.

Quadro 4 — Quadro-síntese da categoria comunidade regional

Segmento	Elementos tradicionais	Elementos emergentes	Tensões
Comunidade	Universidade percebida como distante; poucas oportunidades de extensão; acesso difícil.	UFFS vista como conquista e privilégio; orgulho de ter universidade federal; interação positiva no programa.	Pertencimento afetivo ao <i>campus</i> versus desconhecimento de outras ações e pouca inserção em algumas áreas.
Egressos	Região marcada por pequenas propriedades com pouco acesso; pesquisa nem sempre chega ao produtor.	Consciência de que a UFFS é importante para democratizar formação; egressos atuam como pontes (EMATER, consultoria).	UFFS relevante para a região, mas com comunicação frágil e visão distorcida em parte da sociedade.
Extensionistas	Barreiras no deslocamento; poucos conheciam a UFFS/ações.	EMATER como mediadora; agricultores passam a frequentar o <i>campus</i> ; curso atende necessidades locais.	Alcance regional depende de logística e esforço individual, não de política estruturada.
Lideranças	Região historicamente marcada por hegemonia de instituições de ensino superior privadas, agronegócio e assimetria no acesso ao ensino superior; comunidade ainda pouco informada sobre a UFFS.	Região com forte organização popular (MAB, CAPA, cooperativas, sindicatos) que lutou pela UFFS.	Ilhas de participação crítica versus grande parte da população ainda afastada ou desinformada.

Professores	Jovens preferem instituições de ensino superior privadas, mesmo pagando; risco de fechamento por baixa procura; inércia institucional.	Extensão como forma de aproximar a universidade do território e reafirmar seu vínculo com a comunidade que a originou; programas como o de homeopatia abrem o <i>campus</i> a públicos que nunca o acessaram antes.	Universidade nasceu da demanda da comunidade, mas hoje perde conexão e atratividade se não mudar.
--------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.3 Perspectiva sobre saberes

Na terceira categoria de análise, qual seja, sobre saberes, o foco se desloca para as concepções que orientam o que se reconhece como conhecimento legítimo na relação entre universidade e comunidade regional, bem como para as formas como esses saberes são hierarquizados, disputados e, por vezes, articulados nas práticas de extensão. À luz da crítica à colonialidade do saber e ao cânone monoepistêmico que historicamente conferiu centralidade à racionalidade científico-moderna em detrimento de epistemologias outras (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016), busca-se identificar nas falas dos sujeitos evidências da visão tradicional, em que os conhecimentos acadêmicos aparecem como superiores e orientadores de intervenções técnicas, e da visão emergente, em que saberes dos sujeitos passam a ser reconhecidos como referências para a construção das ações universitárias.

Em todos os segmentos, é possível perceber movimentos de valorização das experiências de vida, das práticas agroecológicas e de terapias alternativas ao modelo convencional, como a homeopatia. Mas esses avanços não apagam por completo as hierarquias que ainda persistem. O saber científico universitário continua ocupando um lugar de referência e legitimidade, enquanto outros saberes ainda precisam lutar para serem reconhecidos como conhecimento validado pela ciência.

Nesse contexto, vale lembrar a própria temática do programa de extensão: a homeopatia. Devido às controvérsias em torno de seu reconhecimento como ciência, ela se torna um exemplo emblemático das disputas de legitimação que atravessam a categoria saberes. Um tema que surgiu de forma espontânea, ou talvez providencialmente, uma vez que os critérios de escolha da ação de extensão não consideraram, em nenhum grau, a sua temática específica.

Antes de avançar sobre as falas dos sujeitos, a análise precisa fazer uma pausa. Diferentemente das categorias anteriores, em que era possível fazer a leitura dos sentidos

diretamente a partir das falas dos entrevistados, a categoria saberes exige que se incorpore um debate que está presente no contexto desta pesquisa, mas que não foi buscado, ele emergiu. A homeopatia não foi escolhida como tema do programa de extensão porque isso representava, para o pesquisador, um critério epistêmico deliberado. Na verdade, o tema do programa de extensão nunca foi um critério de escolha. Neste caso, a homeopatia já estava lá, construída ao longo do tempo pela articulação entre movimentos sociais, entidades como o CAPA e pesquisadoras da própria UFFS, muito antes de se tornar parte desta investigação. Esse dado, em si, já é analiticamente significativo, pois a disputa em torno da legitimidade da homeopatia como conhecimento não é abstrata. Por isso, antes de analisar o que dizem os sujeitos desta pesquisa, é necessário compreender minimamente o campo em que essa disputa se trava. Não para resolver a controvérsia científica, o que estaria além do escopo deste trabalho, mas para situar diante do terreno em que os saberes se encontram, se chocam e, por vezes, se constroem juntos.

A literatura acadêmica sobre a homeopatia revela um campo polarizado. Revisões sistemáticas e documentos de organismos reconhecidos pela ciência moderna chegam a classificá-la como um artefato pré-científico ou pseudocientífico. Esses trabalhos destacam a ausência de mecanismos de ação compatíveis com as ciências contemporâneas, particularmente a física e a química, e apontam a fragilidade dos ensaios clínicos disponíveis. Segundo essa visão, na maioria das avaliações que adotam maior rigor metodológico, a homeopatia não demonstra eficácia superior ao placebo (Grams, 2019). Em posição oposta, identificam-se metanálises, estudos experimentais e autores que reivindicam a existência de evidências positivas significativas, sobretudo quando se respeita a racionalidade própria da prática, a individualização terapêutica e a abordagem holística dos sujeitos. Eles argumentam que a negação dessas premissas na condução de ensaios clínicos constitui, em si mesma, uma violação da epistemologia homeopática (Teixeira, 2024). Em termos epistemológicos, essa disputa coloca o problema da demarcação ciência/pseudociência não apenas como questão teórico-metodológica, mas também como operação retórica e política.

Paulon (2023) demonstra que a fronteira entre ciência e pseudociência é historicamente instável e contextualmente construída. O autor propõe que a pergunta “o que é pseudociência?” seja substituída por outra: “o que as pessoas fazem com a palavra pseudociência?”. Para ele, o rótulo de pseudociência não descreve um tipo de coisa, mas funciona pragmaticamente como uma acusação discursiva e normativa. Trata-se de um dispositivo de exclusão que, nas batalhas travadas entre campos científicos rivais, serve para criar e defender as fronteiras incertas da

ciência, ao mesmo tempo em que deslegitima conhecimentos e práticas não alinhados ao cânone dominante. Nessa mesma direção, Schulz *et al.* (2023) conduziram uma revisão sistemática sobre as críticas conceituais à homeopatia na literatura científica.

Além disso, os autores identificaram que o debate acadêmico formal sobre o tema é surpreendentemente escasso, totalizando apenas 15 artigos em mais de 60 anos. Eles concluem que a intensidade do debate público não encontra correspondência em uma discussão científica de igual magnitude, o que sugere que parte significativa da disputa se trava no plano da retórica institucional, e não no da argumentação metodológica rigorosa. Essa constatação não equivale a dizer que as críticas à homeopatia são infundadas. Ela aponta, porém, que a operação de desqualificação de um saber envolve mecanismos que ultrapassam o campo estritamente empírico e se inscrevem em relações de poder sobre o que conta como conhecimento legítimo. Essa leitura converge com a crítica de Quijano (2005) à colonialidade do saber, em que a desqualificação de determinados saberes se apoia em relações de poder que definem o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento legítimo.

Essa dimensão política da disputa epistêmica se torna ainda mais visível quando a homeopatia sai do âmbito restrito do debate acadêmico e se insere em campos concretos de atuação social. Quando a homeopatia é incorporada às políticas públicas de saúde, como a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), que desde 2006 a inclui formalmente no Sistema Único de Saúde (SUS) e extrapola o campo da saúde humana, adentrando a agricultura familiar e agroecológica, ela passa a se articular com práticas e saberes que já vinham sendo construídos por agricultores, movimentos sociais e serviços de extensão em direção contrária ao modelo agroquímico hegemônico (Aguiar, Kanan e Masiero, 2019). A esse respeito, Tesser (2009) argumenta que as racionalidades médicas vitalistas³³, das quais a homeopatia é uma expressão, carregam um potencial pedagógico e emancipatório pouco explorado pelas políticas de saúde brasileiras. Isso ocorre justamente porque elas tensionam o paradigma biologizante e medicalizante que orienta tanto a formação dos profissionais quanto a organização dos serviços. Nesse sentido, a controvérsia em torno da cientificidade da homeopatia não se esgota no interior dos laboratórios ou dos periódicos biomédicos. Ela se conecta diretamente às lutas pela redefinição do que conta como conhecimento válido na saúde

³³ As racionalidades médicas vitalistas constituem sistemas médicos complexos, como a homeopatia, o *ayurveda* e a medicina tradicional chinesa. Esses sistemas baseiam o cuidado no estímulo à chamada “força vital” do indivíduo, buscando o equilíbrio holístico entre corpo, mente e ambiente, em contraposição ao modelo alopático, que se concentra prioritariamente na doença. Seu foco recai sobre a cura natural, o estilo de vida e a relação terapeuta-paciente. No Brasil, essas práticas são oferecidas no Sistema Único de Saúde (SUS) como Práticas Integrativas e Complementares (PICS) (Aguiar; Kanan & Masiero, 2022).

e na agricultura e, por consequência, ao modo como universidades e instituições de pesquisa se posicionam frente a saberes historicamente desqualificados.

Ao recuperar essa discussão no âmbito da categoria saberes, o programa de extensão coloca em primeiro plano um conhecimento que é simultaneamente marginalizado pela ciência dominante e apropriado por experiências de agroecologia na região. Mais do que validar ou refutar a homeopatia enquanto prática terapêutica ou agrícola, o que está em jogo nesse movimento é a abertura de um espaço institucional da universidade pública. É essa abertura que torna o caso analiticamente relevante para esta tese, que é a possibilidade de problematizar, no plano concreto, os limites e as possibilidades de uma efetiva descolonização epistêmica nas relações entre universidade e território.

O lugar epistêmico dos saberes nas falas dos participantes aparece como um campo de disputa permanente. De uma ponta, há um polo ainda inclinado ao entendimento moderno-científico; de outra, há um conjunto de racionalidades subalternizadas que lutam por reconhecimento das práticas de saúde, de produção agrícola e de formação universitária. O saber científico universitário segue ocupando a posição de referência. Ele é o que, de fato, é considerado nos concursos, nos currículos, nas políticas de pesquisa e nos critérios da ciência moderna (metanálises, ensaios randomizados e protocolos laboratoriais). É o mesmo saber científico que também orienta a própria forma como muitos entrevistados narram suas trajetórias, marcando como “estudo de verdade” aquilo que passa pela escola formal, pela universidade e pela pós-graduação.

Ao mesmo tempo, percebe-se um movimento persistente, ainda que desigual, de afirmação de saberes que se produzem no cotidiano dos territórios, nas experiências de vida, nas práticas de cuidado e no dia a dia de agricultores, lideranças comunitárias, extensionistas e movimentos sociais. Esses sujeitos reivindicam que tais conhecimentos sejam tratados como saberes de fato, e não apenas como uma simples prática ou cultura local.

As tensões se distribuem em vários planos. No hierárquico, elas aparecem quando agricultores se reconhecem como portadores de experiência, mas, ao mesmo tempo, insistem que não dispõem de todo o conhecimento necessário porque não possuem diploma. Manifesta-se quando ex-alunos afirmam que o pequeno agricultor faz ciência empírica, mas relatam que sua formação foi centrada em modelos experimentais convencionais. Evidencia-se, também, quando uma liderança relata a necessidade de cursos longos para técnicos, pois entrar em comunidades tradicionais como se fosse agricultura familiar é perigoso e epistemologicamente violento.

No plano institucional, a tensão emerge do fato de que a universidade nasce, no discurso, das demandas da comunidade e com ênfase em agroecologia. No entanto, parte da agronomia continua operando sob parâmetros tradicionais, desqualificando práticas alternativas em seminários e espaços colegiados. Ao mesmo tempo, núcleos, programas e projetos constroem experiências concretas de ecologia de saberes em parceria com as entidades.

A síntese dessa disputa epistemológica pode ser resumida na controvérsia em torno da homeopatia. A literatura acadêmica reúne tanto argumentos que a classificam como pseudociência, baseada em premissas de sua incompatibilidade com a física e a química contemporâneas, quanto revisões recentes e autores que reivindicam evidência de sua efetividade e, como tal, da sua condição como ciência. Essa polarização recoloca o problema da demarcação entre ciência e pseudociência como uma questão não só técnica, mas também retórica e política. A tentativa de ridicularização da homeopatia serve simultaneamente para proteger critérios de validade e para excluir saberes que desestabilizam o cânone.

Quando essa homeopatia atravessa a fronteira da clínica humana e entra na agricultura, associando-se a trajetórias de agroecologia e de luta contra o veneno no território do Alto Uruguai, a disputa se torna ainda mais evidente. O lugar epistêmico desses saberes é definido também pelas alianças que eles constroem com políticas públicas, como a PNPIC e o SUS, com programas de extensão e com movimentos sociais, e não apenas por critérios científicos de validação experimental.

Nesse cenário, a análise empírica da categoria saberes permite observar como essas disputas se traduzem, concretamente, nas representações e práticas dos sujeitos participantes do programa de extensão. Ao seguir a trilha das entrevistas, torna-se possível identificar, em cada segmento, como se atualizam tanto a visão tradicional, que reafirma a centralidade do conhecimento acadêmico modelado pela ciência moderna, quanto a visão emergente, que reconhece e reivindica os saberes produzidos na vida cotidiana, nas lutas territoriais e nas experiências de produção agroecológica como referências.

No segmento da Comunidade, aparecem evidências claras de uma visão tradicional quando relatos tratam a universidade como lugar do saber verdadeiro e os professores como mestres, enquanto um dos sujeitos ressalta o fato de não ter tido a oportunidade de estudar e, com isso, não saber muito. Esses elementos reforçam a centralidade do saber acadêmico como modelo e aqui trazemos novamente a fala de Phosphorus (2025), agricultor:

“Como uma pessoa que só lida com agricultura... é só eu tirar alguma dúvida com os mestres aí que tá bom.”

No seu diálogo, traz o relato de que sua trajetória escolar é marcada pela falta de oportunidade, com ideal de conhecimento centrado na escola formal:

“Eu estudei também até a oitava série, daí nós tínhamos que saber muito para conseguir, aquela vez, era para ter continuado, mas devido às circunstâncias de pai, mãe e coisas, a gente não foi além” (Phosphorus, 2025).

Já Belladonna, professora aposentada, reconhece que a ciência “fica longe da realidade”, o que sugere uma perspectiva tradicional que separa “conhecimento científico” de vida cotidiana:

“Eu acho que até certo ponto a ciência fica longe da realidade. Até certo ponto, sim. Se a gente analisar, por exemplo [...] no geral, assim, eu acho que a universidade não tem a maioria, sim, não tem um intercâmbio, digamos, uma relação de influência, de coisas é muito fechada” (Belladonna, 2025).

Esses pontos percebidos pelos sujeitos do segmento da comunidade expressam uma visão de saber centrada no conhecimento formal, curricular, e na hierarquia professor - aluno - universidade - comunidade.

Entre os egressos, a visão tradicional se manifesta na lembrança de um curso superior com formação fortemente técnica, baseada em experimentos em laboratórios e em linguagens especializadas, o que torna o conhecimento incompreensível pela comunidade. Nessa visão, o conhecimento é produzido na universidade para, depois, ser levado para os destinatários, que nem sempre conseguem assimilá-lo.

Natronious (2025) valoriza a universidade como lugar onde estão professores conceituados, que são referência em pesquisa, reforçando o prestígio do saber acadêmico:

“tem muitos professores conceituados... é referência... muita oportunidade para quem deseja trabalhar com pesquisa” (Natronious, 2025).

Em suas falas, ele retoma a experiência vivida no início da graduação, quando optou por conciliar os estudos com o trabalho profissional. Hoje, reconhece que faria uma escolha distinta, mas admite que, à época, compreendia a formação universitária como um caminho restrito. Esse entendimento revela, em alguma medida, a representação de que a carreira acadêmica não

seria destinada a todos, sobretudo aos estudantes oriundos das classes populares, vistos como menos dignos desse tipo de trajetória:

“Aí eu não conseguia fazer todas as disciplinas, cursar todas. Então eu fiquei de 2010 até 2016 para me formar. Foi um ano [...] um ano e meio a mais. Naquela época eu entendia que eu não tinha como me sustentar. Se eu não trabalhasse. Hoje eu penso completamente diferente. Se eu voltasse lá atrás, eu abandonaria o trabalho e teria pegado essa parte de pesquisa que tinha muita oportunidade” (Natronius, 2025).

Sobre a relação da universidade atual, o egresso critica a linguagem técnica que dificulta o acesso dos pequenos agricultores aos resultados, sugerindo que o conhecimento acadêmico é produzido e comunicado em códigos distantes da realidade da base:

“conseguir trazer essa informação mais clara, mais precisa para o produtor” (Natronius, 2025).

No segmento extensionista, a visão tradicional da categoria saberes se manifesta na referência à pesquisa em ambientes controlados como padrão de cientificidade e no entendimento de que é mais fácil trabalhar em áreas experimentais do que diretamente nas propriedades dos pequenos agricultores, reconhecendo o padrão científico de experimentação controlada típico da agronomia convencional.

Chamomilla descreve o laboratório como um ambiente planejado e controlado, algo que contrasta com a propriedade rural, em que não se tem o mesmo controle sobre as condições que afetam a produção. Ao traçar essa oposição, ela chama atenção à uma visão clássica de transferência linear de tecnologias, que parte do princípio de que o validado em contexto experimental pode simplesmente ser aplicado no campo:

“Para quem faz a pesquisa, com certeza é mais fácil trabalhar nas áreas experimentais, em ambiente controlado. Só que aí, às vezes, ela acaba sendo um tanto quanto limitada, porque a gente sabe que lá no campo, lá na propriedade em si, tem todas as outras questões que envolvem tudo isso, né? Então, aqui é um ambiente, eu diria planejado, [...] é um ambiente controlado, tem controle sobre. Lá na propriedade, lá não tem esse controle total” (Chamomilla, 2025).

Isso reflete uma compreensão de que a universidade possui um saber científico centralizado, distante da realidade local e inalcançável, pois poucos irão conseguir reproduzir as situações ideais dos laboratórios em suas propriedades. O que reforça essa desconexão

percebida pela participante, é a sua convicção de que a realidade do campo é mais complexa do que o modelo desenhado na universidade.

Entre o segmento das lideranças, a visão tradicional da categoria saberes é evidenciada na crítica de uma agronomia alinhada a grandes empresas e ao receituário químico, em que a ciência legitima o uso intensivo de venenos como solução para a fome e para o aumento da produtividade. Quem não segue esse modelo é visto como atrasado.

Aconitum recupera a trajetória de colegas do tempo da graduação em agronomia que foram trabalhar em grandes empresas de insumos. No início, havia uma forte ilusão em torno dos agrotóxicos em uma espécie de encantamento com a lógica empresarial e com a promessa de inserção profissional. O que essa trajetória evidencia, no fundo, é um modelo de saber que se mantém atrelado às dinâmicas do mercado e ao lucro:

“Nós, a nossa turma, quando fizemos 30 anos, depois 35 anos a gente se reuniu [...] e a gente percebe, assim, teve muitos que foram trabalhar para essas grandes empresas, iludidos com essa questão desse negócio [dinheiro com receituário de agrotóxicos]. Mas assim como eles foram contratados, tipo assim, é uma forma da empresa te usar. Porque a hora que ela achar que tu não serve mais, ela te dispensa” (Aconitum, 2025).

Aconitum (2025) narra como, historicamente, o problema da deficiência de nutrientes no solo, definido por ela como “solo sem vida”, foi tratado via soluções parciais (introdução de minhocas, plantio direto sem rotação adequada), revelando uma ciência agrônômica de tipo tecnicista, que intervém pontualmente sem questionar o modelo produtivo:

“Ah, o solo não tem vida. Não tinha vida por quê? Porque não tinha rotação de culturas. E era um solo que era sempre mexido, trabalhado, então pouca adubação orgânica. E a gente daí começou a trabalhar. Primeiro com as famílias, então alguns resultados naquele período a gente também conseguiu perceber” (Aconitum, 2025).

Chelidonium narra que só pôde estudar de verdade ao entrar em cursos formais (líder de saúde, educação básica, faculdade), marcando o estudo escolar e universitário como um patamar superior em relação ao aprendizado comunitário:

“Foi o meu caso que eu não consegui nem estudar. Na minha idade eu só fui na escolinha da comunidade lá até a quarta série e depois eu queria muito aprender estudar fazer alguma coisa na minha vida, e não consegui porque eu tinha que trabalhar com os pais [...] Em 1976, a comunidade me apontou para fazer um curso, que era um projeto da igreja [...] líder de saúde comunitária. E a partir daí, eu fui me lançando. Então deu aquilo que eu queria. Eu queria estudar e daí tive essa oportunidade [...] Mais pra frente, através do movimento, eu consegui estudar.

Consegui fazer o primeiro grau completo, o segundo. Até fui estudar numa escola no Paraná, que era uma escola apropriada pra liderança popular. Fui fazer o meu segundo grau [...] Mais pra frente [...] eu fiz uma faculdade nessa área da homeopatia. Fiz lá com o professor que está ali hoje, ele também foi meu professor da época” (Chelidonium, 2025).

Nesses trechos, o verbo “estudar” aparece associado à escolarização formal, como cursos estruturados, faculdade e um tipo de formação diferente ao que ela já vinha aprendendo na comunidade.

A líder comunitária também relata uma visão tradicional de saberes, dessa vez vinda de outras instituições. Ela conta como a medicina oficial e a igreja, em certos momentos, assumiram para si o papel de definir o que é conhecimento legítimo, proibindo práticas populares como a homeopatia e os remédios caseiros, e tratando essas formas de cuidado como algo criminoso:

“Porque nós passamos por um período que tudo era proibido. Falar de homeopatia, falar de remédio caseiro, isso era crime até. Tanto pela área médica, como até pela própria igreja, nunca aceitava isso” (Chelidonium, 2025).

A proibição descrita por Chelidonium não é um episódio isolado. Fanon (2005) já mostrava que o colonialismo opera não apenas pela dominação econômica e política, mas pela desqualificação ativa das práticas, crenças e modos de vida dos colonizados, tratando como primitivismo ou superstição aquilo que é sistema de conhecimento com lógica própria. A criminalização dos remédios caseiros e da homeopatia segue essa mesma lógica. Não é a ineficácia que está em julgamento, mas a origem.

Na síntese das posições expressas pelas lideranças, a visão tradicional da categoria saberes aparece atrelada à ideia de ciência como autoridade, orientada pela lógica do mercado e validada por instituições que definem o que conta como conhecimento legítimo. Nesse horizonte, a agronomia tecnicista se articula com grandes empresas, reforçando a noção de que produtividade e combate à fome dependem do uso intensivo de agrotóxicos, enquanto agricultores que buscam outros caminhos acabam classificados como atrasados. Césaire (1978) denunciou que o colonialismo não se sustenta apenas pela força. Ele precisa de um discurso que o legitime, que apresente a dominação como progresso e o dominado como atrasado. A agronomia convencional que desqualifica a agroecologia e a homeopatia como não científicas reproduz esse mecanismo ao definir o que é moderno e relegar ao atraso tudo o que não cabe nessa definição.

Finalizando a análise das evidências da visão tradicional da categoria saberes, entre os docentes, isso se expressa, segundo seus relatos, na cultura acadêmica que ainda privilegia a pesquisa formal em laboratórios e campos experimentais e na resistência de parte do corpo docente em reconhecer a agroecologia e a homeopatia como conhecimentos científicos, chegando a desqualificá-los em eventos dentro da própria academia e em outros espaços internos.

Bryonious (2025) descreve sua trajetória extensa em pesquisa e na montagem de programas de pós-graduação, e acaba corroborando algo que Aconitum (2025) já havia apontado, de que parte do corpo docente tende a reproduzir a metodologia com que foi formada em função da bagagem acumulada em sua própria formação. O que a fala permite interpretar é que essa bagagem nem sempre está sintonizada com a proposta original da UFFS:

“Eu vejo é que os professores chegaram com aquela carga de universidades em que se formaram. Então, hoje existe um conflito entre a proposta e o que os professores querem dentro da universidade, muito deles” (Bryonius, 2025).

Já a professora responsável pelo programa reconhece que a extensão não fazia parte de sua prática até 2019, apesar de sua trajetória em ensino e pesquisa, retratando um padrão em que o saber universitário se estrutura prioritariamente via disciplinas e pesquisa, deixando a extensão em segundo plano: “A gente tem que levar ensino, pesquisa e extensão juntos, mas é difícil” (Sepia, 2025).

Essas falas que tentaram aglutinar as evidências da visão tradicional da categoria saberes apontam para uma epistemologia institucional que privilegia saber acadêmico formal e pesquisa em moldes clássicos, com extensão como complemento e nem sempre como eixo articulador. Ao mesmo tempo, trajetórias pessoais marcadas pela entrada tardia na escolarização formal e pela valorização quase exclusiva de cursos e faculdades revelam uma hierarquização entre saberes acadêmicos e aprendizados comunitários, sendo estes últimos frequentemente rebaixados. A atuação de instituições como a medicina oficial e a igreja, ao interditar práticas populares como a homeopatia e os remédios caseiros, aprofunda esse quadro, evidenciando um regime de conhecimento que chega a criminalizar saberes historicamente construídos nos territórios.

É a partir desse pano de fundo que se torna possível, na sequência, contrastar tais perspectivas com concepções emergentes do Saber, mais abertas ao diálogo de conhecimentos e ao reconhecimento dos sujeitos populares como produtores legítimos de ciência e de práticas de cuidado.

Evidências de uma visão emergente surgem da comunidade quando analisamos o Saber, por exemplo, o agricultor explicita que os conhecimentos da vida, aprendidos no dia a dia, são condição para resistir na agricultura, aproximando saber empírico do saber acadêmico:

“Para estar tantos anos na atividade, a gente tem que ter conhecimento, senão tu não aguenta” (Phosphorus, 2025).

Ele valoriza intensamente o Curso de Homeopatia, e consegue articulá-lo com sua experiência em agricultura, solo, variedades e erros/acertos da prática:

“[...] com o fundamento da homeopatia agora que estou aprendendo [...] vou conseguir relacionar com coisas que eu já sabia... junta o conhecimento da gente com o que ele tem a oferecer, tu implanta lá, funciona. É uma química de ideias” (Phosphorus, 2025).

Já Belladonna (2025) relata uma mudança de percepção em relação à homeopatia que passou da descrença (“a gente achava que... isso aí não vai resolver nada, vamos para o médico mesmo”) para reconhecimento de validade após iniciar sua participação no curso (“tipo agora que a gente sabe o que é, tem outra visão”). Essa transformação na forma de compreender a prática evidencia o seu deslocamento para a condição de sujeito que ressignifica o conhecimento. Belladonna (2025) aponta ainda que conhecimentos da sociedade “precisam ser apropriados pela universidade”, indicando, mesmo que não por esses termos, a visão de uma ecologia de saberes em que ciência e experiência social dialogam. Aqui aparecem elementos da subcategoria emergente, como o diálogo de saberes, a valorização de práticas como homeopatia (associável à agroecologia/medicina não tradicional) e, como consequência, a reinterpretação da ciência a partir da realidade vivida.

Entre os egressos, a visão emergente se expressa quando, já atuando profissionalmente, reconhecem que o pequeno agricultor sabe lidar com situações complexas, que existe muita ciência acontecendo na prática de quem tem pouca escolaridade formal, e valorizam a homeopatia e a agroecologia como campos legítimos de conhecimento, próximos da agricultura familiar. Uma aproximação da perspectiva de ecologia de saberes é percebida ao reconhecer o valor do conhecimento do pequeno agricultor e a importância de entender o contexto dos fenômenos:

“Nós não podemos só pensar naquele ponto [...] temos que entender por que está acontecendo aquilo. Todo o contexto que envolve. Conhecimento do pequeno agricultor lá que sabe lidar com determinada situação” (Natronius, 2025).

Continuando, Natronius expressa forte crença na medicina alternativa e em produtos biológicos, ligando homeopatia à agricultura e à saúde preventiva, o que converge com perspectivas agroecológicas:

“Eu acredito nessa parte de medicina alternativa [...] pensando na agricultura também. Nesses produtos biológicos [...] é uma área que tem bastante futuro” (Natronius, 2025).

Na perspectiva decolonial em que buscamos aproximação neste trabalho, a defesa de epistemologias outras e o reconhecimento de saberes subalternizados constituem movimentos centrais no tensionamento entre o conhecimento dominante e saberes não hegemônicos. É nesse contexto que se inscreve a fala de Pulsatilla (2025). Ela afirma ter “um pé mais na agricultura orgânica e na agricultura agroecológica” e descreve a homeopatia como uma ciência complexa, que exige estudo contínuo, recusando sua redução a credence ou técnica menor e atribuindo-lhe *status* de saber que demanda rigor formativo:

“Eu vejo a homeopatia como uma ciência que parece simples, mas eu acho que ela é muito complexa. Então, eu acho sempre interessante estar buscando conhecimento. Lá no município onde eu trabalho, algum tempo atrás, o pessoal trabalhava com a homeopatia. O pessoal meio que saiu que trabalhava com isso. Então, quero tentar retomar isso e também seguir uma linha diferente das coisas” (Pulsatilla, 2025).

Em uma região historicamente marcada pela hegemonia do modelo convencional de agricultura, essa valorização de práticas vinculadas à agroecologia e à homeopatia insere-se diretamente nas disputas que atravessam a categoria saberes.

Ao mesmo tempo em que reivindica rigor e complexidade para a homeopatia, deslocando-a do lugar de credence, Pulsatilla amplia o círculo do que reconhece como conhecimento válido ao atribuir centralidade às experiências dos próprios agricultores. Nesse mesmo movimento, ela reconhece os agricultores como produtores de soluções:

“Agricultores desenvolvem solução para tudo. Eles sempre dão um jeito para alguma coisa” (Pulsatilla, 2025).

Em síntese, as falas dos egressos na categoria saberes mostram deslocamentos importantes em direção à visão emergente. Ao reconhecerem tanto a complexidade da homeopatia e da agroecologia quanto a capacidade inventiva dos agricultores em lidar com problemas concretos, Natronius e Pulsatilla ampliam o repertório do que é considerado conhecimento válido, aproximando-se de uma ecologia de saberes em que experiências da agricultura familiar deixam de ser apenas objeto de intervenção técnica e passam a constituir referência legítima para a construção de práticas profissionais no território.

Elementos da visão emergente no segmento extensionista aparecem quando surgem as afirmações que questionam as respostas do modelo tradicional de agricultura frente às complexidades enfrentadas pelas agricultoras e agricultores. Chamomilla vê a homeopatia como campo que abriu novas possibilidades para auxiliar agricultores em uma perspectiva agroecológica e da ecologia de saberes:

“Falando em si da homeopatia, que é um campo que abriu novas possibilidades de ver que tem condições de auxiliar, daqui a pouco, agricultores a controlarem doenças e outras situações dentro da propriedade de uma forma mais saudável, mais natural, não usando tanto pesticida, não pensando tanto na parte química” (Chamomilla, 2025).

Ela percebe a necessidade de articular pesquisa com foco no cuidado, sugerindo uma abordagem integrada entre saber técnico, saúde ambiental e dimensões sociais da agricultura familiar:

“[...] porque a agronomia está aqui, mas ela também pode trabalhar um pouco da pesquisa, cuidar um pouco da planta, cuidar um pouco nessa parte social voltado aos agricultores” (Chamomilla, 2025).

A contestação do modelo tradicional de agricultura (químico-pesticida), reproduzido em larga escala pela ciência agronomia, a busca por alternativas mais saudáveis sob o ponto de vista da saúde humana e a aproximação entre o saber científico e as necessidades vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo são elementos que visivelmente nos remetem ao emergente.

Entre as lideranças, destacamos a menção de uma das entidades envolvidas desde a criação da UFFS e agora atuante no programa de extensão, como organização marcada pela “libertação dos agricultores com relação a produtos químicos” (Aconitum, 2025), trabalhando com homeopatia, fitoterápicos, alimentação saudável, SAFs, recuperação de nascentes, em articulação com escolas e associações. O relato da sua experiência de trabalho com

comunidades indígenas e quilombolas demonstra o esforço que sempre teve para compreender suas culturas, necessidades e modos de vida, evitando simplesmente reproduzir o modelo de agricultura familiar convencional; isso inclui cursos com a UFRGS para formação de técnicos:

“A gente fez um curso de 18 meses. Eles vinham pra cá, e a gente trabalhava isso durante 4, 5 dias. Então foi bem bacana para entender um pouco, porque você entra dentro de uma área e você não pode querer fazer como se fosse agricultura familiar. E isso é o perigo que eu vejo hoje, que de repente tem muitos trabalhos dentro de áreas indígenas e quilombos e você não conhece a cultura” (Aconitum, 2025).

A entrevistada continua recordando sua trajetória no campo e nas organizações rurais, o que, na prática, funcionou como nível formativo de pós-graduação em termos de aprendizagem, ainda que fora da instituição formal. Faz a distinção, sem hierarquizar, de dois registros: o saber acadêmico (mestrado e doutorado) e o saber da prática e afirma que esse segundo também produz conhecimentos complexos e sofisticados.

“Eu fiz uma pós em desenvolvimento sustentável aqui em Erechim, na URI. Foi o que eu consegui fazer porque o nosso trabalho era muito dinâmico e não tinha liberação. Mas o mestrado e o doutorado a gente teve assim no dia a dia da gente, eu tenho uma experiência muito grande que eu gosto muito, que a gente percebeu a mudança no rural” (Aconitum, 2025).

A metáfora do mestrado e do doutorado no dia a dia remete a um entendimento de que a experiência organizativa e comunitária é reconhecida como espaço de produção de conhecimento tão relevante quanto a formação acadêmica, tensionando a hierarquia que historicamente coloca o saber universitário acima dos saberes da prática (Quijano, 2005; Mignolo, 2017; UFFS, 2017).

Essa percepção de que o conhecimento legítimo se constrói fora dos muros institucionais não é apenas uma posição teórica das lideranças, mas está inscrita em suas próprias trajetórias quando, por exemplo, Chelidonium narra como chegou ao campo da saúde comunitária:

“Em 1976, a comunidade me apontou para fazer um curso, que era um projeto da igreja, ligado à igreja e a ação social diocesana, que era uma líder de saúde comunitária. E a partir daí, eu fui me lançando” (Chelidonium, 2025).

Não foi uma instituição que convocou Chelidonium, nem um edital que a selecionou. Foi a comunidade que a apontou. Esse gesto coletivo de reconhecimento antecede qualquer diploma e é ele que inaugura uma trajetória de formação de cursos populares, movimentos sociais, uma escola de lideranças no Paraná e, mais tarde, uma faculdade de homeopatia. É possível interpretar que a trajetória de Chelidonium é, em si mesma, uma ecologia de saberes encarnada. O saber comunitário de cuidado existia antes da certificação, foi ele que abriu caminho para a formação formal, e não o contrário. Essa inversão da ordem habitual, experiência com a comunidade primeiro e academia depois, é, segundo a perspectiva decolonial, uma produção de conhecimento a partir da periferia.

Outra liderança, dirigente sindical, enfatiza sua presença em espaços da universidade que são, ao mesmo tempo, instâncias de debate acadêmico e arenas de disputa. Ao afirmar que participa “de movimentos da agroecologia, núcleos de estudo da própria universidade”, Rhuston (2025) evidencia que ocupa conselhos, núcleos e fóruns nos quais se definem os rumos da formação e da pesquisa. Nesses espaços, faz valer sua representação ao levar saberes acumulados na luta sindical, no cooperativismo e na agricultura familiar. Dessa forma, sua atuação não se limita a ser ouvido, mas disputa ativamente o sentido das decisões, reinscrevendo experiências de base como conhecimento legítimo no interior da universidade.

Essa percepção é compartilhada por Hahnemannius, que a manifesta de maneira ainda mais direta ao tratar da relação entre ciência e empirismo. Para ele, a ausência de certificação não equivale à ausência de conhecimento:

“Tem muita coisa, muita ciência acontecendo de forma empírica, que pra mim não é [separada]. Ciência e empirismo têm tudo a ver uma coisa com a outra. Ela não está lá formatada, ela não está certificada, ela não está cientificamente comprovada, como a gente [...] Mas tem muita coisa acontecendo lá, e eu às vezes extremo isso, num agricultor semianalfabeto, do ponto de vista da academia ou da letra. Nós temos vários exemplos na região” (Hahnemannius, 2025).

A fala desloca o critério de validação do conhecimento, retirando do diploma, do laboratório ou do artigo revisado por pares a definição do que conta como ciência, reforçando a relação entre prática e compreensão dos fenômenos. Ao evocar o agricultor semianalfabeto como exemplo de produção de conhecimento legítimo, Hahnemannius radicaliza o argumento da ecologia de saberes (Santos, 2010), recusando a separação entre o saber certificado e o saber vivido. Mais do que reconhecer o conhecimento popular como complementar ao acadêmico, aqui ele questiona a própria fronteira que os separa.

Esses relatos das lideranças reforçam que, na categoria saberes, não está em jogo apenas a circulação de informações, mas a disputa sobre quais conhecimentos são considerados válidos na definição dos rumos da universidade e do desenvolvimento regional. A atuação em conselhos, núcleos de estudo e fóruns indicam que trajetórias de organização popular, trabalho no campo e atuação sindical podem ser reconhecidas como espaços de produção de conhecimento complexos, tensionando a colonialidade do saber que historicamente hierarquiza o conhecimento universitário sobre os saberes da prática e confrontando o cânone monoepistêmico que organiza a produção de conhecimento nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016)

As evidências da visão emergente da categoria saberes entre os docentes são percebidas, dentre outras situações, quando afirmam que seus projetos sempre estão conectados com a comunidade, quando citam a ciência empírica dos agricultores como conhecimento valioso. Demonstram consciência de que a universidade também aprende com a região e seus projetos. Ambos os docentes que participaram da pesquisa vinculam sua presença na UFFS à ênfase em agroecologia e à proposta de universidade popular. Sepia (2025) afirma que decidiu fazer o concurso na UFFS porque o curso de agronomia tinha ênfase em agroecologia: “E aí eu disse: eu quero essa universidade porque ela tem um curso de agronomia com ênfase em agroecologia.” Outro aspecto relevante para a escolha da UFFS como destino, segundo ela, é porque a universidade se instalaria em uma região sem universidade pública, onde ela própria teve de sair para estudar:

“E aí, quando eu vi a possibilidade de ter uma universidade federal nessa região, que era a minha região, de nascimento, e que eu saí dessa região justamente para poder estudar [...] Então, quando eu vi a possibilidade de ter uma universidade federal na minha região de nascimento, foi o segundo ponto que me chamou muito a atenção da UFFS. Então, foram esses dois pontos de vista que me chamam muito a atenção. O fato de ela estar em uma região onde antes não existia a universidade federal” (Sepia, 2025).

Bryonius (2025), por sua vez, destaca que os demais projetos de extensão em que participa também possuem sua origem nas demandas da comunidade e que as entidades “têm todos os contatos, muito mais do que eu”, reconhecendo as competências e redes de saber fora da academia. Em outra fala, Bryonius deixa bem claro o seu reconhecimento dos saberes dos agricultores agroecológicos ao fazer a defesa das visitas às propriedades, diagnósticos participativos e vivências como formas de aproximar teoria e realidade dos agricultores, incorporando a experiência de quem produz no campo como parte do processo formativo:

“Quando comecei a dar disciplina de agroecologia, a primeira mudança do PPC foi diminuir um pouco o conhecimento teórico e tentei colocar uma visita a propriedades. Os alunos iriam na propriedade, fariam um diagnóstico, conversariam com o produtor, organizariam uma vivência dentro dessa propriedade” (Bryonius, 2025).

Bryonius também menciona o regime de alternância como uma experiência formativa que considera muito boa e com potencial de replicação. Em sua avaliação, o mérito desse modelo está em proporcionar aos estudantes um trânsito contínuo entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, permitindo que teoria e prática se articulem a partir dos contextos concretos de vida e trabalho no campo:

“A gente tem um exemplo que eu acho que a gente poderia seguir [...] Nós temos uma parceria, por exemplo, com o Instituto Educar, com o PRONERA, no curso de agronomia, que é muito boa. Eu nunca tinha trabalhado em regime de alternância. E os alunos saíram com a mesma qualidade ou qualidade superior em relação aos nossos alunos aqui. Porque eu tinha aquele conceito de alternância, o aluno fica fora, não vai aprender. Não! Porque, quando ele está aqui, ele vivencia o curso. Nosso aluno, no horário de folga, vai jogar truco, volta para casa trabalhar, não vivencia o curso. Eles vêm e ficam menos tempo, mas, naquele momento, eles mergulham. E acho que seria uma forma de viabilizar muitos cursos dentro da universidade, se a gente buscasse alternância, parceria” (Bryonius, 2025).

Ao reconhecer nessa proposta um modelo para a formação universitária, Bryonius reforça a aproximação da categoria saberes com a visão emergente de universidade. Nessa perspectiva, o conhecimento acadêmico não é concebido como uma instância superior e isolada, mas como parte de um processo de construção e reconstrução. Os saberes produzidos nas propriedades, nas famílias e nas organizações do campo passam a entrar como referência legítima para a construção curricular e para a produção de conhecimento.

Outro elemento a destacar é que ambos os docentes possuem engajamento em propostas como laboratório de homeopatia, programas de extensão e eventos com múltiplas entidades, assumindo a homeopatia e a agroecologia como campos legítimos de formação, pesquisa e extensão, mesmo cientes das controvérsias epistemológicas conforme já abordado anteriormente.

Essas escolhas docentes em que aqui relacionamos à visão emergente da categoria saberes se articulam à própria concepção institucional da UFFS como universidade popular, nascida da luta de movimentos sociais e situada na estratégia de interiorização do ensino superior no Brasil. Ao priorizarem projetos que partem de demandas da comunidade, docentes,

sujeitos desta pesquisa, concretizam, no cotidiano, a diretriz de diálogo de saberes e de participação da comunidade na construção da universidade, presente na Política de Extensão da UFFS (UFFS, 2017). Esse movimento também tensiona a lógica monoepistêmica que historicamente orientou a universidade, questionando a ideia de que apenas o conhecimento acadêmico seria legítimo e abrindo espaço para que os saberes produzidos nas práticas agroecológicas e nas demais redes de entidades parceiras disputem lugar como conhecimentos válidos na formação, na pesquisa e na extensão (Souza, 2021).

A partir desse cenário, torna-se possível observar com mais nitidez que a categoria saberes, no interior da UFFS, não se limita a um contraste abstrato entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular. Ela se concretiza em escolhas pedagógicas, projetos de extensão e modos de se relacionar com a comunidade regional. É justamente nesse terreno que emergem tensões importantes: entre reconhecimento e desqualificação de saberes não hegemônicos, entre abertura ao diálogo e reprodução de hierarquias epistêmicas, entre a aposta institucional em uma ecologia de saberes e os limites impostos pelas exigências do currículo formativo, pelas normas e pela cultura científica dominante. Na sequência, seguimos com a análise dessas ambiguidades, destacando tanto os movimentos de avanço na valorização de epistemologias outras quanto os impasses e desafios que ainda marcam a disputa pelo que conta como conhecimento legítimo na universidade e no território.

No segmento da comunidade, um ponto de tensão percebido é o conflito entre o modelo de agronomia/medicina convencional (que orientou o tratamento de câncer do familiar, por exemplo) e a abertura à homeopatia, vista antes com desconfiança. O agricultor e a professora aposentada transitam entre reconhecer a autoridade da ciência tradicional e questionar sua distância da realidade, buscando síntese com saberes da vida cotidiana. Nesse mesmo ambiente, se destaca como avanço o reconhecimento explícito de que o conhecimento não está apenas na universidade. O agricultor afirma ensinar estudantes em sua propriedade; a professora defende que saberes da sociedade sejam incorporados à universidade. A experiência com homeopatia se torna um movimento de virada ao ampliar a visão de ambos sobre o que é conteúdo de universidade, como nos conta Phosphorus (2025):

“A gente não imaginava que isso era conteúdo de universidade. Não, jamais”.

Apesar disso, alguns limites se fazem presentes nesse recorte de categoria do segmento Comunidade, como o fato da permanência de uma hierarquia simbólica (mestres, profissionais) ainda impede que os participantes da pesquisa se vejam plenamente como coautores do

conhecimento na própria ciência em que atuam como sujeitos (agroecologia/homeopatia). A pergunta de Spivak (2010) sobre se o subalterno pode falar não interroga se ele tem voz, mas se essa voz encontra escuta dentro das estruturas que produzem e validam o conhecimento. O que os relatos revelam é que agricultores e lideranças comunitárias falam, sabem e produzem. Mas os circuitos de legitimação ainda decidem, em larga medida, o que conta como ciência. A existência de resistências internas e burocracias institucionais se impõem como barreiras na abertura de espaços para essa escuta.

Entre os egressos, a tensão percebida é o fato de, ao mesmo tempo em que valorizam o rigor científico e a pesquisa, reconhecem que agricultores desenvolvem soluções e detêm conhecimentos que a universidade ainda não incorpora plenamente. Nesse sentido, é um avanço o entendimento de uma visão de ciência mais contextualizada, que precisa dialogar com as experiências dos pequenos produtores e com práticas alternativas de cuidado com plantas e pessoas. Ainda na mesma linha, destaca-se o uso da própria prática profissional para articular o saber técnico e o saber das comunidades locais, abrindo espaço para experimentações com homeopatia e agroecologia no território.

De outro ponto de vista, a insegurança para aplicar na prática o que se aprende no Curso de Homeopatia e a falta de redes de apoio e pares que compartilhem essas abordagens em certos ambientes de trabalho são limites identificados pelos egressos, os quais dificultam o avanço.

No segmento extensionista, as tensões percebidas na categoria saberes são sentidas no reconhecimento do valor e da possibilidade de se utilizar um ambiente experimental controlado, mas também sua limitação frente à complexidade da propriedade rural, apontando para a necessidade de participação de agricultores na sua realidade específica para a produção de conhecimento. Ao mesmo tempo em que recorre ao repertório da agronomia (pesquisa, áreas experimentais), defende práticas que saem um pouco da parte química e pesticida. A utilização dos conhecimentos construídos durante o Curso de Homeopatia para qualificar o trabalho extensionista, abrindo possibilidades de orientar agricultores para práticas mais saudáveis e sustentáveis, juntamente com a consciência de que a universidade deve fazer pesquisas “voltadas em trabalhos que atendam as comunidades, que atendam aos agricultores de modo mais pontual” (Chamomilla, 2025), indicando uma agenda de pesquisa construída com a participação da comunidade, são entendidos como avanços importantes.

Embora entenda como fundamental as experiências de conhecimento construídas junto com a comunidade local, o relato não traz exemplos concretos, sugerindo que o diálogo de

saberes ainda está em fase de formação pessoal mais do que em práticas consolidadas, o que nos permite entender essa situação como um limite.

Entre o segmento das lideranças, as tensões da categoria saberes se movem entre dois mundos porque carregam a bagagem da universidade tradicional e, ao mesmo tempo, constroem práticas de agroecologia, homeopatia e educação popular que confrontam o padrão químico-empresarial dominante. Há a convivência conflitante entre saber agroecológico e saber agrônomo tradicional, tanto no interior do curso de agronomia da UFFS, onde os entrevistados desse segmento participam do colegiado do curso, quanto em comunidades indígenas que, em determinado momento, demandaram veneno, ilustrando a disputa recorrente nesses temas:

“Aqui na região tem um exemplo bem característico nesse sentido aqui com o pessoal, os indígenas que a gente junto com a Mitra escrever projetos para eles. Então quando eu sentei com os indígenas para nós fazermos o projeto: então o que vocês precisam? Nós precisamos de veneno. De veneno porque eles querem fazer parte do processo, eles têm a terra” (Aconitum, 2025).

Como avanços, identifica-se a popularização da homeopatia e da agroecologia por meio de cursos, seminários, projetos e núcleos, que ajudam a superar a ideia de que as “gotinhas não fazem nada” (Aconitum, 2025) e a reconhecer a homeopatia como ciência que exige dose, cuidado e conhecimento. Também é presente o reconhecimento de que o aprendizado é contínuo e que novas gerações precisam ser formadas para garantir continuidade de práticas como homeopatia e SAFs:

“Gostaria que aqui na região tivesse espaço para mais gente poder entrar e participar e estudar, porque só quem quiser estudar um pouco sabe o quanto é importante e quem pode fazer isso. E mais além disso, que os cursos não sejam somente esses cursos profissionais ali, mas que possa ter uma pós, um mestrado, um doutorado, que vá crescendo. Essa é o que a gente quer e espera, que possa crescer mais na altura que a gente lá, o município, a cidade, o povo merece” (Chelidonium, 2025).

Esse desejo de expansão encontra respaldo na experiência concreta de transformação que o programa já produz. Hahnemannius descreve o efeito do curso sobre os participantes não apenas como aprendizado técnico, mas como processo de autonomia:

“A homeopatia hoje eu acho que não é de varde de que nós estamos indo para a quinta turma e não vai parar. Nós já percebemos que não tem mais como parar. Está empoderando as pessoas e [...] eles saem com uma botica. Então, eles saem empoderados de conhecimento, de equipamento, de insumo, e eles podem se tornar independentes” (Hahnemannius, 2025).

As lideranças ainda consideram que as experiências funcionam como ilhas, ou seja, dependem da adesão subjetiva dos participantes. Essa característica as torna vulneráveis às mudanças de conjuntura, à sucessão geracional e às oscilações das políticas públicas. Esse é um limite importante. A ele se soma o fato de que os saberes populares ainda não estão consolidados institucionalmente nos currículos e nas estruturas acadêmicas. Enquanto isso não ocorre, esses saberes correm o risco de ficarem restritos a nichos de militância ou a projetos pontuais.

Por fim, entre docentes, há o reconhecimento da força da tradição acadêmica marcada pela centralidade da pesquisa, pela expansão da pós-graduação e pela referência às lógicas das universidades privadas. Ao mesmo tempo, observa-se um esforço de reorientação para práticas e conteúdos mais alinhados com a visão de universidade popular e territorialmente vinculada que orienta o projeto da UFFS. Nesse cenário, desponta um conflito entre a defesa de uma universidade popular diferente, com grande diferencial, e a pressão para seguir padrões de mercado. Essa tensão tende a deslocar e, por vezes, diluir as práticas de diálogo de saberes, convertendo-as em estratégias voltadas à sobrevivência institucional.

Entre os avanços percebidos nas falas dos docentes estão o reconhecimento de que a formação deve ser construída com as entidades — “o que vocês esperam da gente?” (Sepia, 2025) —; de que a homeopatia exige formação prévia para gerar demanda e apropriação, valorizando o saber da comunidade e sua capacidade de definir prioridades; e a defesa de formatos alternativos (regime de alternância, parcerias), que articulam vivência no território com formação acadêmica, desestabilizando a separação rígida entre teoria e prática.

Como limites apontados pelo segmento, estão a manutenção de estruturas de ensino e pesquisa, que dificultam as práticas de extensão universitária e o risco de que a crise de matrículas leve a universidade a reforçar estratégias tradicionais de mercado, em vez de aprofundar o caminho emergente de universidade popular e com forte vínculo no território.

Como síntese da categoria saberes, temos que o lugar epistêmico, tal como aparece nas falas dos participantes, se configura como um campo de disputa permanente. Em uma ponta, há um polo ainda fortemente ancorado no paradigma científico-moderno; em outra, há um conjunto de racionalidades subalternizadas que lutam por reconhecimento nas práticas de saúde, de produção agrícola e de formação universitária.

O saber científico universitário permanece como referência de legitimidade. É ele que pesa nos concursos, nos currículos, nas políticas de pesquisa e nos critérios de evidência. Ele estrutura, inclusive, a forma como muitos sujeitos narram suas próprias trajetórias, marcando

como “estudo de verdade” aquilo que passa pela escola formal e pela pós-graduação. Ao mesmo tempo, há um movimento persistente, ainda que desigual, de afirmação de saberes produzidos no cotidiano dos territórios. Esses saberes emergem das experiências de vida, das práticas agroecológicas, da organização sindical e comunitária e dos modos populares de cuidado. Eles passam a ser reivindicados como conhecimento e não apenas como prática ou cultura local.

Recordamos aqui as tensões que se distribuem em diferentes planos. No hierárquico, agricultor se reconhece como portador de experiência, mas relativiza o próprio saber por não possuir diploma de curso superior. No plano formativo, egressos afirmam que o pequeno agricultor faz “ciência empírica”, ao mesmo tempo em que descrevem uma formação centrada em modelos experimentais convencionais. No plano cultural-político, lideranças alertam para a violência epistêmica de tratar comunidades indígenas ou quilombolas como se fossem apenas “agricultura familiar”, evidenciando a necessidade de formações longas para técnicos e extensionistas. Esses relatos evidenciam que, na categoria saberes, não está em jogo apenas a circulação de informações, mas a definição de quais conhecimentos contam para orientar a universidade e o desenvolvimento regional.

Nesse recorte, a homeopatia, como tema do programa de extensão, ganha centralidade analítica. Por ser, ao mesmo tempo, marginalizada por segmentos da ciência dominante e apropriada por experiências de agroecologia, saúde coletiva e agricultura familiar na região, a homeopatia condensa as disputas de legitimação que atravessam a categoria saberes. Ela desloca o debate sobre a demarcação entre ciência e pseudociência do plano abstrato para situações concretas de política pública, prática agrícola e formação universitária. Mais do que decidir se a homeopatia é ou não é ciência, o que desponta é a abertura de um espaço institucional na universidade pública. Essa abertura é ainda frágil e tensionada, mas permite que saberes historicamente desqualificados possam entrar em diálogo com o saber acadêmico. Dessa forma, tornam-se visíveis, no plano empírico, os limites e as possibilidades de uma descolonização epistêmica nas relações entre universidade e território.

A fim de ilustrar esse percurso, apresentamos o Quadro 5, que organiza por segmento os principais elementos identificados na categoria saberes. Ele permite visualizar, em perspectiva comparada, a convivência entre a visão tradicional, que reafirma a centralidade do saber científico universitário, e a visão que a aproxima de uma universidade emergente em sua dimensão epistêmica, que tensiona a monocultura dos saberes. Nesta última, experiências de vida, práticas agroecológicas, terapias alternativas e saberes produzidos em movimentos sociais

passam a ser reconhecidos, ainda que de forma desigual, como referências legítimas para orientar a extensão, a formação e o próprio projeto de universidade.

Quadro 5 — Quadro-síntese da categoria saberes

Segmento	Elementos tradicionais	Elementos emergentes	Tensões
Comunidade	Professores como mestres; ciência vista como distante; falta de oportunidade escolar.	Experiência agroecológica como fonte de conhecimento; Curso de Homeopatia permite somar saberes e ensinar estudantes.	Reconhecimento da própria experiência como saber convive com deferência forte ao saber acadêmico.
Egressos	Formação em agronomia; pesquisa comunicada em linguagem técnica pouco acessível aos sujeitos do campo.	Valorização do conhecimento do pequeno agricultor; interesse em orgânicos, agroecologia, homeopatia, produtos biológicos.	Currículo tradicional não acompanhou interesses emergentes; busca posterior por práticas alternativas.
Extensionistas	Referência à pesquisa em áreas experimentais controladas; lógica de transferência da tecnologia pronta.	Homeopatia como alternativa mais saudável e natural; necessidade de articular saber técnico, natureza e dimensão social.	Valorização do experimentalismo controlado <i>versus</i> reconhecimento da complexidade e da coprodução no campo.
Lideranças	Agronomia alinhada a grandes empresas, receituário químico; ciência tecnicista para problemas pontuais.	Décadas de agroecologia, homeopatia, SAFs, trabalho com indígenas/quilombolas, educação popular; “mestrado do dia a dia”.	Disputa aberta entre paradigma agroquímico e agroecológico dentro da universidade e no território.
Professores	Cultura acadêmica centrada em pesquisa e modelos de mercado; extensão como atividade burocrática.	Aproximação intencional à agroecologia, homeopatia, bioinsumos, saúde coletiva, alternância; saber construído com a comunidade.	Projeto de universidade popular/ecologia de saberes tensionado por estruturas e lógicas tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma interrogação que se mostrou, ao longo do percurso investigativo, tão urgente quanto complexa: como a extensão universitária no âmbito da UFFS se articula em movimentos de aproximação com saberes subalternizados e de rupturas com as estruturas de poder da colonialidade em sua relação com a comunidade regional? Essa pergunta não nasceu de um interesse puramente acadêmico dissociado da realidade. Ela surgiu a partir do encontro entre um referencial teórico comprometido com a crítica à colonialidade e uma instituição que, desde sua gênese, carrega as marcas de uma demanda social historicamente postergada. Ao longo dos capítulos procuramos construir o arcabouço conceitual e o contexto empírico que julgamos necessários para respondê-la. Chegamos, agora, ao momento de retomá-la à luz dos achados de campo, sem a pretensão de encerrar o debate, mas de contribuir para seu adensamento.

A hipótese central deste trabalho sustenta que a UFFS, por ser uma universidade emergente nascida das demandas organizadas dos movimentos sociais, possui elementos estruturais e práticos que a aproximam das perspectivas decoloniais, particularmente no que tange à sua relação com a comunidade regional e ao tratamento dos saberes. Mas sustenta também que, ao mesmo tempo, a instituição enfrenta tensões e contradições decorrentes de sua inserção nas estruturas legais do modelo hegemônico de universidade, marcado pela colonialidade do saber (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016) e pelos imperativos de um sistema-mundo que historicamente subalternizou os territórios periféricos e seus modos de produzir o conhecimento (Wallerstein, 2004). Os dados construídos ao longo da pesquisa corroboram essa hipótese em sua dupla dimensão, pois eles evidenciam tanto as potencialidades decoloniais da instituição quanto as permanências do modelo com o qual ela busca, em alguma medida, romper.

A análise da categoria Extensão Universitária revelou uma tensão que percorre toda a trajetória da experiência aqui relatada e, por conseguinte, da própria política de extensão da UFFS. De um lado, uma visão que poderíamos chamar de tradicional ou instrumental, que compreende a extensão como mecanismo de transferência de conhecimento da universidade para a sociedade, preservando a hierarquia entre saber científico e saber popular. Essa visão encontra reforço nas estruturas normativas, nos processos de estruturação dos currículos e na dependência de editais institucionais para a manutenção dos programas, lógica que submete a prática extensionista às oscilações do financiamento público e às prioridades definidas por agendas externas à comunidade.

De outro lado, são latentes, na experiência vivenciada durante a pesquisa de campo, práticas e disposições que se aproximam de uma visão de extensão como diálogo, como encontro de saberes, como construção coletiva do conhecimento. Essa visão remonta à Reforma de Córdoba de 1918, que foi retomada, no contexto latino-americano, pelas perspectivas críticas da educação popular e, mais recentemente, pelos debates em torno da decolonialidade (Mignolo, 2003; Dussel, 2005). O Programa Homeopatia na Agricultura Familiar encarna essa tensão. Nasceu de uma demanda concreta dos agricultores familiares da região, articula saberes tradicionais e conhecimento científico em um campo marcado por profundas disputas epistêmicas, e mantém sua vitalidade graças, em grande parte, ao comprometimento pessoal de quem está à frente do projeto, o que revela, ao mesmo tempo, uma potência e uma fragilidade estrutural.

A Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que conhecemos como curricularização da extensão, quando da sua implementação pela UFFS, apresenta-se como um processo ambíguo. Se, de um ponto de vista, representa um avanço normativo ao reconhecer a extensão como componente indissociável da formação, de outro, burocratiza práticas que encontram sua força justamente na informalidade do encontro, na escuta genuína, na reciprocidade. A formalidade também domestica o que deveria permanecer inquieto. Essa tensão, certamente, não é exclusiva da UFFS, pois é uma expressão localizada de uma contradição estrutural que perpassa a universidade brasileira como um todo, mas ela adquire contornos particulares em uma instituição que se propõe a ser diferente na relação com a região.

A categoria comunidade regional revelou o que talvez seja o traço mais distintivo da UFFS no conjunto das universidades federais brasileiras, que é a memória viva de sua origem nas lutas dos movimentos sociais organizados. As entidades parceiras do programa de extensão sujeito da pesquisa, como CETAP, CAPA, CRESOL, EMATER/RS, SUTRAF-AU e MAB, não são meros destinatários de ações extensionistas. São, em muitos casos, os mesmos atores que estiveram à frente da demanda pela criação da universidade na região da Fronteira Sul. Essa genealogia não é trivial, ela institui uma forma particular de relação entre a universidade e seu entorno, marcada, ao menos em potencial, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento mútuo.

Nesse aspecto, os dados de campo apontaram, contudo, para uma tensão persistente entre o reconhecimento formal da comunidade como parceira e a sua posição efetiva nos processos decisórios da universidade. A participação em conselhos e fóruns institucionais representa um avanço inequívoco e constitui, nos termos de Boaventura de Sousa Santos

(2009), um indício concreto de ecologia de saberes em construção, porque essas participações são possíveis, são permitidas, existem, e isso não é pouco para uma instituição universitária. Ao mesmo tempo, subsiste uma tensão entre a comunidade tratada como objeto de intervenção, na lógica extensionista tradicional, e a comunidade como sujeito político, produtor de conhecimento e agente na definição das prioridades da universidade.

Merece destaque ainda o dado relativo ao desconhecimento da UFFS por parte de parcelas significativas da população regional. Em uma universidade que nasceu como demanda popular, esse dado não pode ser lido como mera falha de comunicação institucional. Ele aponta para um distanciamento que se instala progressivamente à medida que a universidade se consolida, se burocratiza a ponto de não mais ser capaz de manter a intensidade do vínculo presente na sua gênese. A colonialidade do saber, como advertem Quijano (2005) e Grosfoguel (2016), não se manifesta apenas nas epistemes que são excluídas, mas também nas práticas institucionais que reproduzem as hierarquias do sistema-mundo mesmo quando pretendem subvertê-las.

A categoria saberes constitui, talvez, o núcleo mais denso e revelador desta pesquisa. O programa de extensão em que atuam os sujeitos que participaram deste trabalho opera em um campo que é, em si mesmo, um espaço de disputas epistêmicas. A homeopatia, enquanto prática terapêutica e produtiva, ocupa uma posição subalterna no interior da hierarquia de saberes estabelecida pela biomedicina e pela agronomia convencional, hierarquia que reflete, em escala local e institucional, o que Mignolo (2003) denomina de diferença colonial, em que características culturais são transformadas em hierarquias, nas quais determinados saberes, corpos e práticas passam a ser classificados como inferiores, atrasados, não científicos. Ao trazer essa prática para dentro da universidade, não como objeto de estudo exótico, mas como forma legítima de conhecimento a ser aprofundado em diálogo com agricultores, o programa de extensão desafia, ainda que de forma tensa e não linear, a lógica da monocultura dos saberes que Santos (2009) identifica como um dos pilares da razão ocidental.

Sujeitos da pesquisa revelaram-se receptores de conhecimento técnico-científico, bem como produtores de saberes acumulados na experiência prática com a terra, com os animais e com as plantas. Esse reconhecimento não é, todavia, isento de tensões. Há momentos em que a lógica universitária impõe sua autoridade epistemológica, em que o saber do agricultor é validado apenas quando passa pelo crivo do método científico, em que a participação popular é tolerada, mas não plenamente protagonizada. Essas tensões não invalidam a experiência;

antes, a tornam mais honesta e mais próxima do que realmente acontece quando dois universos epistêmicos distintos se encontram em um espaço institucional ainda marcado por assimetrias.

A ecologia de saberes, portanto, não se apresenta nesta pesquisa como realidade consolidada, mas como horizonte em construção. Ela aparece perceptível em práticas, gestos e disposições que resistem à colonialidade sem ainda conseguir vencê-la inteiramente. Essa é, em si, uma conclusão relevante, pois as transformações decoloniais no interior das instituições são processos longos, contraditórios e não lineares, que coexistem com as permanências do modelo sobre o qual tentam se reconstruir.

Do ponto de vista da originalidade, esta pesquisa busca contribuir para o campo de estudos sobre universidades emergentes ao articular categorias inspiradas na decolonialidade com a análise empírica de um programa de extensão universitária em uma região periférica do sul do Brasil. O recorte empírico sobre o programa de extensão Homeopatia na Agricultura Familiar permitiu vivenciar, em escala micro, as tensões e contradições que atravessam as políticas e práticas extensionistas de uma universidade que carrega, em seu projeto institucional, um compromisso com a transformação social.

A pesquisa ainda pretende reforçar a pertinência do debate sobre decolonialidade no contexto das políticas de educação superior brasileiras e latino-americanas. Ela permite sugerir que as universidades emergentes, nascidas das lutas sociais e comprometidas com territórios historicamente subalternizados, são um campo fértil para a experimentação de práticas que desafiem a colonialidade do saber.

Resta, contudo, uma pergunta que a análise empírica não consegue responder sozinha, mas que ela torna urgente: pela via do movimento da extensão universitária, como é possível pensar uma produção de saberes que se apresente como projeto de construção de uma universidade descolonizadora?

A extensão é um caminho e aquilo que discutimos até aqui confirma isso. É por ela que o agricultor, para ser ouvido, entra na universidade sem precisar se tornar acadêmico; é por ela que o saber da homeopatia, historicamente marginalizado pela ciência moderna, encontra abrigo institucional sem precisar pedir desculpas por existir; é por ela que a comunidade que demandou a universidade pode, ainda que parcialmente, disputar seus rumos. Negar essa potência seria desonesto com o que as falas dos sujeitos nos mostram.

Mas a extensão não é suficiente, e reconhecer isso não é diminuí-la; é levá-la a sério. O problema não está na extensão em si, mas no lugar que ela ocupa na estrutura universitária. Enquanto for tratada, na prática, como complemento do ensino e da pesquisa, como a terceira

perna de um tripé que, na verdade, ainda caminha sobre duas, ela continuará sendo o espaço onde a universidade se abre para o território sem que o território possa, de fato, reorganizar a universidade. A curricularização da extensão avançou ao torná-la obrigatória, mas formalizou as tensões. O risco é que a extensão se torne um rito de passagem curricular: cumpre-se a carga horária, certifica-se o contato com a comunidade, e segue-se o modelo apoiado apenas em duas pernas.

Um projeto de produção de saberes comprometido com a descolonização exige algo mais radical do que ampliar a extensão. Exige reorganizar a epistemologia que funda o que a universidade chama de conhecimento. Enquanto o saber do agricultor só for legítimo quando validado pelo método científico, enquanto a pesquisa for avaliada prioritariamente por sua capacidade de publicação em periódicos indexados, enquanto o currículo for definido por especialistas sem a participação efetiva das comunidades a que a universidade diz servir, a colonialidade do saber continuará operando, mesmo em uma instituição nascida de uma demanda popular, mesmo com extensão presente nos currículos dos cursos de graduação, mesmo com conselhos comunitários formalmente constituídos.

Essa é a condição de possibilidade do projeto. Uma descolonização de saberes para a produção do conhecimento não pode ser declarada; ela precisa ser praticada, negociada e permanentemente disputada. E essa disputa não começa na universidade, ela já estava em curso antes de a UFFS existir, nos movimentos sociais, nas CEBs, nas experiências agroecológicas, nas lideranças comunitárias que aprenderam a curar antes de qualquer diploma. O que a universidade pode fazer e o que a UFFS, em seus melhores momentos, já faz é reconhecer que chegou depois, que o saber já estava lá, e que sua função não é certificar esse saber, mas colocar-se em relação com ele em condições de menor assimetria possível. Não a universidade que leva o conhecimento ao território, mas a que aprende a ser ensinada por ele.

Não sabemos o que o futuro reserva à UFFS, se ela seguirá aprofundando aquilo que aqui provocamos, ou se cederá, gradualmente, àquilo que questionamos. As pressões são reais e visíveis, materializadas na burocracia estatal, na cultura acadêmica herdada e nos modelos de avaliação que premiam a conformidade. Nada garante que aquilo que hoje ainda caracteriza a instituição se mantenha. Mas é precisamente por isso que esta contribuição nos parece necessária, não como diagnóstico definitivo, mas como registro de um momento em que essa tensão ainda se encontra viva e em disputa. Ela é também, de algum modo, uma forma de retribuição. A universidade pública nos formou, nos deu categorias, interlocutores, tempo e

espaço para pensar. Devolver ao debate aquilo que ela mesma nos permitiu construir é uma obrigação que assumimos sem hesitação.

Há, ainda, um argumento que a pesquisa permite formular e que vai além do debate acadêmico sobre decolonialidade. É precisamente essa ligação com a comunidade regional, uma ligação que não é apenas de presença, mas de diálogo efetivo com os saberes que o território produz, que cria a condição de sobrevivência da própria UFFS. Não sua sobrevivência burocrática, que depende de portarias e orçamentos, mas sua sobrevivência como projeto. Uma universidade que nasce de uma demanda popular e que progressivamente se distancia de quem a demandou perde, antes de qualquer coisa, sua razão de ser específica. Ela se torna mais uma instituição, competente talvez, mas intercambiável. O que torna a UFFS insubstituível no território não é o que ela tem em comum com as outras universidades federais, mas o que ela ainda preserva de diferente, que é a memória da sua origem, a permeabilidade à comunidade, a disposição de sentar à mesma mesa com agricultores, lideranças e movimentos sociais sem exigir que estes se convertam à gramática acadêmica para serem ouvidos. Perder isso não seria apenas uma perda política, seria uma perda de identidade da qual dificilmente se teria retorno.

O percurso realizado ao longo desta tese permite reafirmar o que a introdução já anunciava. A UFFS é, de fato, um espaço de tensão produtiva: uma universidade emergente que carrega, na mesma estrutura, a reprodução de lógicas coloniais e a abertura para práticas que desafiam essa mesma lógica. A tensão entre elas não se resolveu no trabalho de campo; ela se aprofundou, se tornou mais nítida e, paradoxalmente, mais promissora. A origem da UFFS a partir dos movimentos sociais não é um dado do passado, pois ela se atualiza nas parcerias com o CETAP, com a CRESOL, com o SUTRAF e demais entidades nas cadeiras ocupadas pela comunidade nos conselhos institucionais, nas escolhas curriculares que ainda resistem à lógica de mercado. A extensão universitária revelou-se ao mesmo tempo um elo frágil, mas também o mais fecundo dessa equação. Se por ela entram os editais e as normativas que reproduzem a hegemonia, é também por ela que agricultor e pesquisador se sentam à mesma mesa, que o saber da homeopatia disputa espaço com o protocolo científico, que uma mulher percorre 260 quilômetros antes do amanhecer para participar de uma aula. A singularidade decolonial da UFFS não está em ter superado a colonialidade; está em não ter desistido de tensioná-la. É nessa recusa cotidiana, imperfeita e coletiva, que reside a potência de uma universidade que ainda está se fazendo. Por mais que as estruturas do modelo hegemônico a forcem a mergulhar nas lógicas tradicionais, é a permeabilidade à comunidade regional que

sustenta seu projeto de universidade emergente, e é nesse movimento que ela continua a se fazer.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Formulário homeopático**. Farmacopéia Brasileira. Brasília: [s.n.], 2ª ed. 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.anvisa.gov.br/jspui/bitstream/anvisa/12399/1/Formula%CC%81rio%20Homeopa%CC%81tico%20%C2%AA%20edic%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

Aguiar, J.; Kanan, L.; Masiero, A. Práticas Integrativas e Complementares na atenção básica em saúde: um estudo bibliométrico da produção brasileira. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe 3, p. 1205-1218, 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912318. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/5NdgGYwFCNsQPWZQmZymcqM/>. Acesso em 01 abr. 2026.

Almeida, M. E. de .; Barbato, P. R.; Nascimento, M. C.. Racionalidades Médicas: avaliação de componente optativo na formação médica. **Revista Brasileira De Educação Médica**, 46(3), e124, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.3-20210396>. Acesso em 03 abr. 2026.

Arenhaldt, R. *et al.* Universidades emergentes no Brasil: experiências da Unila, UFSB e UFFS. **Praxis Pedagógica**, v.21, n. 31, 2021. p. 34-56.

Arias, P. G. **Corazonar. Una antropología comprometida con la vida**. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2010.

Augusto, J. Regime Universitário III. O estado atual da questão no Brasil. **Jornal do Brasil**, 24 de outubro de 1920.

Blumberg, P. De Córdoba aos dias atuais: a luta da UNE pela Reforma Universitária. **UNE**, [2012?]. Disponível em: <https://www.une.org.br/2012/12/de-cordoba-aos-dias-atuais-a-luta-da-une-pela-reforma-universitaria/>. Acesso em: 21 maio 2024.

Brasil. **Decreto-Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras**. Rio de Janeiro - DF: Presidência da República, 1931.

Brasil. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras**

providências. Brasília - DF: Presidência da República, 1967. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**, Brasília, 1968. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

Brasil. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**, 2007. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

Brasil. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

Brasil. **Decreto de 29 de agosto de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-de-29-de-agosto-de-2019-213499536>. Acesso em: 19 maio 2024.

Brasil. **Projeto de Lei nº 2614/2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034**. Brasília: Senado Federal, 2026. Disponível em:
https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/172100#tramitacao_11272995. Acesso em: 13 abr. 2026.

Brasil, M. D. E. C. N. D. E. Parecer CNE/CES Nº 608/2018, Brasília, 3 out. 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária**. Brasília - DF: [s.n.], 1972.

Campos, A. A formação das universidades de Paris e de Bolonha: tensões políticas, sociais, lógicas e teológicas. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, 14, Jan - Jun 2021. 36-47.

Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia. História. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://capa.org.br/historia/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Césaire, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CETAP – Centro de Tecnologias Alternativas Populares. Quem somos. Passo Fundo, 2022. Disponível em: <https://www.cetap.org.br/site/quem-somos/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Conterato, M. A.; Schneider, S. A agricultura familiar do Alto Uruguai, RS: mercantilização e estratégias de reprodução no município de Três Palmeiras. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 23, n. 2/3, p. 151-189, maio/dez. 2006. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/86582/1/Agricultura-familiar.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

Costa, M. A. A. As Contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**, Morrinhos, Agosto - Dezembro 2015.

Cresol. **Institucional - Cresol**. 2026. Disponível em: <https://cresol.com.br/institucional/>. Acesso em: 30 mar. 2026

De Sá, G. M. Crítica epistemológica ao discurso da teologia da dominação e ao discurso da ciência dogmática. **Revista Metanoia**, São João del-Rei, jul 2002. 39-45.

Deus, S. D. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria: PRE-UFSM, 2020.

Deus, S.; Henriques, R. L. M. A universidade brasileira e sua inserção social. In: CASTRO, J. O.; Tommasino, H. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

De Vincenzi, L. J. B. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Forum educacional**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 16-60, jul./set. 1986. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87643>. Acesso em: 16 abr. 2026.

Dias, M. A. R. CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. In: SUASNÁBAR, C. E. A. **Balances y desafíos**

hacia la CRES 2018: Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, 2018. p. 29-47.

Dulci, T. M. S.; Malheiros, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Spirales**, Foz do Iguaçu, v. 5 n. 1, 2021. 174-193. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 07 jun. 2024.

Dussel, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Dussel, E. **El encubrimiento del otro**. 1. ed. Buenos Aires: Docencia, 2012. 250 p.

Fávero, M. L. A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

Eduardo, M. F. Ecologismo popular e práticas de resistência camponesa na microrregião geográfica de Erechim. In: SPINELLI, J.; ROSA, K. K. (org.). **Geografias da Fronteira Sul:** construindo e compartilhando experiências. Chapecó: Editora UFFS, 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/conteudo/editora/4062-Geografias-da-Fronteira-Sul-ficha.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Fanon, F. Da violência. In: Fanon, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. pp. 23-74.

Fávero, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17–36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 17 mar. 2026.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FORPROEX. **Avaliação da Extensão Universitária:** práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo horizonte: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão, 2013.

Freire, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

García Guadilla, C. Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. Visión general. In: García Guadilla, C. **Pensamiento Universitario Latinoamericano:** Pensadores y Forjadores. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, 2008. p. 21-53.

Giolo, J. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. In: GENRO, M. E. H. **Universidades emergentes no Brasil:** olhares e experiências Sul-Sul. Porto Alegre: CirKula, 2021.

Gonçalves, N. G.; Vieira, C. S. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a doutrina de segurança nacional e desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8. n. 15, 2015. 269-291. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/20883>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Grams, N. Homeopathy — where is the science? A current inventory on a pre-scientific artifact. **EMBO Reports**, v. 20, n. 3, e47761, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15252/embr.201947761>. Acesso em: 02 abr. 2026.

Grosfoguel, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.

Sociedade e Estado [online], Janeiro/Abril 2016. 25-49. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>>. Acesso em: 09 Jul 2022.

Guajardo, P. H. El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. In: GUAJARDO, P. H. **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, 2018 - Resúmenes ejecutivos.**

Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC, 2018.

Hernández Sampieri, R.; Collado, C. F.; Baptista Lucio, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 set. 2025.

Lander, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. São Paulo: CLACSO, 2005.

LIMA, J. F. L. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 237–251, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Csxd5rNVWdfsqNPZyNS6s4S/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens. Quem somos. 2024. Disponível em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Maffei, H. S.; Genro, M. E. H. Universidades emergentes no Brasil (2003-2014): diálogos possíveis com o Movimento de Córdoba. In: GENRO, M. E. H.; ZITKOSKI, J. J.; Arenhaldt, R. **Universidades emergentes no Brasil: olhares e experiências Sul-Sul**. Porto Alegre: CirKula, 2021.

Maldonado-Torres, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março 2008. pp. 71-114.

Mignolo, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. p. e329402. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 29 ago 2024.

Mignolo, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482 p.

Miorando, B. S. *et al.* UFFS: uma experiência de educação superior pública e popular In: GENRO, M. E. H. **Universidades emergentes no Brasil: olhares e experiências Sul-Sul**. Porto Alegre: CirKula, 2021.

Monroe, P. **História da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1997.

Morin, E. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Nayak, D.; Varanasi, R. Homoeopathic nosodes, a neglected approach for epidemics: a critical review. **Indian Journal of Research in Homoeopathy**, v. 14, p. 129–135, 2020.

Pizzio, A. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. **Universidades**, 2015. 75-87. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37339256008>. Acesso em: 2024 jun. 25.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RENEX. Rede Nacional de Extensão. **Censo da Extensão Universitária**, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/censo-da-extensao-universitaria>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Ribeiro, L. A.; Stamm, C. Mesorregião diferenciada da Grande Fronteira do Mercosul: um aporte para a literatura. **Geosul**, Florianópolis, v. 37, mai/ago 2022. 109-125. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2022.e82682>. Acesso em: 14 jun. 2024.

Rio Grande do Sul. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. **Perfil Socioeconômico COREDE Médio Alto Uruguai**. Porto Alegre: SEPLAN, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134133-20151117102639perfis-regionais-2015-medio-alto-uruguai.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Rio Grande do Sul. Secretaria da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural. Solicitar Assistência Técnica e Extensão Rural e Social. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.rs.gov.br/carta-de-servicos/servicos?servico=1176>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Romão, J. E.; Benincá, D. Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, n. 31, 19 Fev. 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5383>. Acesso em: 27 mar. 2026.

Santos, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Santos, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

Sass, O. Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, 2012. p. 128-141. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/estatisticaesociedade/article/view/34902/23645>. Acesso em: 03 ago. 2024.

Scherer-Warren, I. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? In: NAVARRO, Z. (org.). **Política, protesto e cidadania no campo: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

Seminotti, J. J. O catolicismo dos colonos italianos do Alto Uruguai gaúcho e o papel político da Diocese de Erechim (1974-1990). **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande, v. 44, n. 1, 2024. Disponível em: <https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/874>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Sguissardi, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v.36, n. 105, set. 2008. p. 991-1022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Sguissardi, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, out. 2015. p. 867-889.

Sguissardi, V. As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v.22, 10 dez 2019. p. 38-56.

Silva, F. P. **Em busca da comunidade: caminhos do pensamento crítico no Sul global**. São Paulo: Elefante, 2024

Sousa, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

Souza, J. V. História da Educação Superior. In: Morosini, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 02, 2021.

Spivak, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUTRAF-AU. Quem somos. 2026. Disponível em: <https://sutraf.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Teixeira, M. Z. “Homeopathy is not placebo effect”: proof of the scientific evidence for homeopathy. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 70, n. 2, e20231438, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/sNBnt8WFhyJKcLg6tDntghh/>. Acesso em 03 abr. 2026.

Tesser, C. D. Práticas complementares, racionalidades médicas e promoção da saúde: contribuições pouco exploradas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 8, p. 1732-1742, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/rBjQLyqRjTM4dMRczXdYKRY/>. Acesso em 02 abr. 2026.

Trevisol, J. V.; Cordeiro, M. H.; Hass, M. **Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**. Chapecó: UFFS, 2011.

Trevisol, J. V. A pós-graduação na UFFS: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505-532, 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/781/pdf/2825>. Acesso em: 26 mar. 2026.

Trindade, H. (. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Trindade, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, Set 2000. 122-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Trindade, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: Mollis, M. **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2012 - 2018**. Chapecó: [s.n.], 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-anteriores/arquivo/@@download/file. Acesso em: 24 abr. 2024.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução nº 31/CONSUNI/UFFS/2015. Aprova adequações ao novo Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: [s.n.], 2015. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2015-0031>. Acesso em: 18 mar. 2024.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Programa de extensão: Homeopatia na Agricultura Familiar**. Chapecó, 2019. Documento institucional interno, não publicado.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: [s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Universidade Federal Da Fronteira Sul. **Relatório de gestão 2009 - 2019**. Chapecó: [s.n.], 2019a. 136 p.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **ATA N° 9/CONSUNI/UFFS/2019. Ata da 4ª sessão extraordinária de 2019 do Conselho Universitário**. Chapecó: Conselho Universitário, 2019b.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução ° 23/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2019. Aprova o Regulamento da Extensão e Cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: [s.n.], 2019c.

Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução N° 93/CONSUNI/UFFS/2021. Aprova as diretrizes para a inserção de atividades de extensão e de cultura nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: [s.n.], 2021.

Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-Reitorias: Extensão e Cultura. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura>. Acesso em: 18 set. 2024.

Universidade Federal de Santa Maria. História. Santa Maria: UFSM, [2024]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Wallerstein, I. **Impensar las ciencias sociales: Límites de los paradigmas decimonónicos**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1997.

Wallerstein, I. **World-System Analysis: An Introduction**. Durham and London: Duke University Press, 2004.

Walsh, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006. pp. 27-43.

ANEXO I — Programas de extensão com *status* de “em andamento” no primeiro semestre de 2025

Programas de Extensão

	Registro	Título	Campus	Início	Fim
1	EXT-2024-0305	Programa de Atenção Nutricional Especializada (PROANUTRE)	Realeza	02/01/2025	31/12/2026
2	EXT-2024-0304	Formação continuada para educadores da Educação Básica na região de abrangência do NRE de Laranjeiras do Sul: Discussões em Políticas e Psicologia Educacional	Laranjeiras do Sul	02/01/2025	31/12/2026
3	EXT-2024-0297	Curricularização da extensão: projetos e ações no curso de agronomia da UFFS — <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	01/01/2025	31/12/2026
4	EXT-2024-0292	PROGRAMA DE EXTENSÃO EM BEM-ESTAR ANIMAL	Realeza	01/01/2025	31/12/2026
5	EXT-2024-0271	Alimento Seguro: Dá origem à Mesa com Responsabilidade	Realeza	02/01/2025	31/12/2026
6	EXT-2024-0252	Atendimento Médico Veterinário à comunidade regional, vivência e treinamento acadêmico em serviço na rotina hospitalar veterinária	Realeza	01/11/2024	31/10/2029
7	EXT-2024-0251	CHAPECÓ — Programa Piloto de Financiamento da Curricularização da Extensão na UFFS Pró-Reitoria de Extensão UFFS (2024-2)	Chapecó	05/08/2024	14/12/2024
8	EXT-2024-0242	Educação e Comunidade Regional: O papel da Curricularização da Extensão na Formação Integral do Acadêmico	Laranjeiras do Sul	01/08/2024	31/12/2024
9	EXT-2024-0241	Integração Ensino-Serviço-Comunidade por meio do programa de Educação para o Trabalho PET/Saúde Equidade na perspectiva da maternagem	Chapecó	25/09/2024	24/09/2026
10	EXT-2024-0235	Programa Extensão e Cultura no Currículo do <i>Campus</i> Erechim	Erechim	05/08/2024	14/12/2024
11	EXT-2024-0222	Programa Piloto de Integração da Extensão e da Cultura ao Currículo dos Cursos de Graduação — <i>Campus</i> Cerro Largo	Cerro Largo	05/08/2024	14/12/2024
12	EXT-2024-0139	Programa de Extensão CELUFFS — Centro de Línguas da UFFS — <i>Campus</i> Realeza	Realeza	30/04/2024	30/04/2026

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
13	EXT-2024-0117	Acolher: atenção integral à saúde da mulher	Chapecó	01/05/2024	30/04/2025
14	EXT-2024-0114	Centro de Memória Histórico-Territorial da Fronteira Sul	Chapecó	01/05/2024	31/05/2026
15	EXT-2024-0110	Tecendo pontes entre o PPGADR-UFFS e a comunidade acadêmica regional	Laranjeiras do Sul	19/03/2024	18/03/2027
16	EXT-2024-0107	GiraMundo — Espaço e Saúde	Chapecó	01/04/2024	31/03/2034
17	EXT-2024-0101	MUSICAGEM: enfermagem, música e promoção da saúde no hospital	Chapecó	01/04/2024	31/12/2026
18	EXT-2024-0093	Assistência técnica universitária em pequenas propriedades leiteiras no Alto Uruguai Gaúcho	Erechim	21/05/2024	30/04/2025
19	EXT-2024-0091	Educação Popular em Saúde, Cuidado, Promoção da Equidade, da Participação e dos Direitos Humanos	Passo Fundo	02/05/2024	30/04/2025
20	EXT-2024-0088	Desenvolvendo habilidades socioemocionais	Realeza	01/05/2024	30/04/2025
21	EXT-2024-0085	Formação para e com o Sistema Único de Saúde (SUS): tecendo redes transdisciplinares e interprofissionais entre universidade, gestão, serviços de saúde e comunidade	Chapecó	01/05/2024	30/04/2028
22	EXT-2024-0082	PROLIN-CELUFFS/ER — Diversidade Linguística: compartilhar saberes para quebrar barreiras	Erechim	01/04/2024	31/03/2026
23	EXT-2024-0080	Ações de cuidados psicossociais para estudantes: educação em saúde mental e respeito às diversidades (2ª edição)	Passo Fundo	21/05/2024	20/05/2025
24	EXT-2024-0074	Clube de Literatura	Cerro Largo	01/04/2024	31/03/2026
25	EXT-2024-0071	I Feira Ciências SEM FRONTEIRAS: Conhecimentos e Diversidades	Erechim	01/05/2024	30/04/2026
26	EXT-2024-0064	Atendimento ao conteúdo mínimo elencado na PNRS acerca de Planos Municipais de	Cerro Largo	13/03/2024	13/03/2028

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
		Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS) e as principais tecnologias de tratamento de efluentes vinculadas às Políticas Públicas de Sustentabilidade			
27	EXT-2024-0053	Sustentabilidade Ambiental na Região das Missões — RS: Integração e promoção de plano de ações prioritárias vinculadas ao Saneamento Básico	Cerro Largo	16/03/2024	16/03/2028
28	EXT-2024-0052	SAÚDE EM AÇÃO: INTEGRANDO EDUCAÇÃO E SERVIÇOS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA	Chapecó	01/05/2024	01/05/2026
29	EXT-2024-0048	Promoção da Programação Competitiva na Comunidade Regional	Chapecó	01/04/2024	30/04/2026
30	EXT-2024-0042	Programa de Atenção Nutricional Especializada	Realeza	18/03/2024	17/03/2026
31	EXT-2023-0315	Desenvolvimento da extensão no Curso de Agronomia — <i>Campus</i> Chapecó	Chapecó	01/02/2024	01/02/2034
32	EXT-2023-0233	Propagando o fantástico universo da Engenharia de Alimentos	Laranjeiras do Sul	01/09/2023	31/12/2028
33	EXT-2023-0168	Programa CoLaboratório de Gestão do Conhecimento (PRO-COLAB)	Cerro Largo	31/05/2023	31/05/2027
34	EXT-2023-0162	Ações de cuidado com dependentes químicos em colaboração com CAPS II de Carazinho – RS	Passo Fundo	12/09/2023	31/12/2024
35	EXT-2023-0157	Formação continuada de Professores: fundamentos teóricos e metodológicos	Erechim	02/05/2023	30/04/2025
36	EXT-2023-0149	APLICAÇÃO DAS ETAPAS DO PROCESSO DE ENFERMAGEM E DESENVOLVIMENTO DE JULGAMENTO CLÍNICO: CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO PARA ENFERMEIROS E ESTUDANTES DE ENFERMAGEM NA FORMAÇÃO CLÍNICA EM SAÚDE	Chapecó	17/04/2023	31/12/2026
37	EXT-2023-0133	Ações de promoção da Agroecologia e apoio à Produção Orgânica no âmbito do Centro	Laranjeiras do Sul	01/05/2024	31/12/2026

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
		Vocacional Tecnológico em Cooperativismo, Agroindustrialização e Agroecologia (CVT UFFS Laranjeiras do Sul)			
38	EXT-2023-0129	Associação Atlética Acadêmica 18 de Maio: promoção da saúde e do bem-estar do estudante de medicina e da comunidade	Chapecó	01/01/2023	31/12/2026
39	EXT-2023-0127	Diga saúde: UFFS medicina, rádios e comunidades popularizando ciência	Passo Fundo	02/05/2023	02/05/2025
40	EXT-2023-0116	Laboratório de História Pública da UFFS (LAHIPU)	Erechim	01/05/2023	30/04/2027
41	EXT-2023-0114	Fortalecimento do Ensino de Ciências e Biologia nas Escolas da Educação Básica	Laranjeiras do Sul	01/05/2023	31/12/2026
42	EXT-2023-0112	Ações de cuidados psicossociais para estudantes: educação em saúde mental e respeito às diversidades	Passo Fundo	02/05/2023	02/05/2024
43	EXT-2023-0109	ProAnato: Programa Integrado de Desenvolvimento da Prática Anatômica	Chapecó	01/05/2023	30/04/2027
44	EXT-2023-0107	SEMINÁRIO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL — 4ª EDIÇÃO	Erechim	05/05/2023	05/06/2025
45	EXT-2023-0104	Saúde coletiva e Enfermagem: debates contemporâneos	Chapecó	02/05/2023	02/05/2025
46	EXT-2023-0102	EducAção em Saúde — Ampliando Conhecimentos e Práticas Saudáveis	Passo Fundo	02/05/2023	30/04/2028
47	EXT-2023-0092	Programa de formação pedagógica para professores e estudantes da educação básica: currículo, conhecimento e cultura	Cerro Largo	04/04/2023	18/12/2024
48	EXT-2023-0068	Educação em Movimento no Território Cantuquiriguaçu (EMTC — Ext.)	Laranjeiras do Sul	23/03/2023	11/03/2025
49	EXT-2023-0066	Abelhas indígenas sem ferrão no Alto Uruguai	Erechim	02/05/2023	30/04/2027
50	EXT-2023-0049	CONEXÕES DAS CIÊNCIAS: ESPAÇOS DE INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE-ESCOLA-COMUNIDADE	Erechim	22/05/2023	19/05/2025

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
51	EXT-2023-0044	Herbário Didático da UFFS: articulação entre ensino e extensão na região do Alto Uruguai	Erechim	28/03/2023	30/04/2025
52	EXT-2023-0042	Varanda: O Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo da UFFS como agente de conexão entre comunidade e universidade	Erechim	17/02/2023	30/05/2025
53	EXT-2023-0041	Labcroki: Experiências de aprendizado, investigação e práticas projetuais em Arquitetura e Urbanismo	Erechim	17/02/2023	30/05/2025
54	EXT-2023-0039	Divulgação da qualidade das águas do Rio Grande do Sul	Cerro Largo	03/04/2023	28/03/2025
55	EXT-2023-0038	CapacitaNutri	Realeza	01/03/2023	31/12/2026
56	EXT-2023-0008	O universo das feiras e eventos	Erechim	01/02/2023	31/12/2026
57	EXT-2023-0007	Ciclos Formativos em Ensino de Ciências	Cerro Largo	01/03/2023	30/06/2025
58	EXT-2023-0005	Interagindo com a cultura italiana no Noroeste do Rio Grande do Sul	Cerro Largo	17/01/2023	17/01/2028
59	EXT-2022-0293	A Escola na UFFS e a UFFS na Escola: Geografias e Encontros	Erechim	01/02/2023	31/12/2028
60	EXT-2022-0291	Extensões em Letras	Chapecó	20/03/2023	20/03/2033
61	EXT-2022-0251	Proteção de nascentes de municípios que compõe a Bacia Hidrográfica do Rio Ijuí	Cerro Largo	17/11/2022	16/11/2027
62	EXT-2022-0061	Observatório Catarinense das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (OC-PICS)	Reitoria	15/03/2022	31/12/2025
63	EXT-2022-0053	Programa de extensão para o desenvolvimento de ações educacionais e de saúde no Complexo Penitenciário de Chapecó	Chapecó	29/03/2022	31/03/2026
64	EXT-2022-0037	Olimpíada de Matemática do Oeste Catarinense — OMOC	Chapecó	01/03/2022	28/02/2026
65	EXT-2022-0036	Impacta Ambiental — <i>Campus</i> Chapecó	Chapecó	01/03/2022	29/11/2024

	Registro	Título	Campus	Início	Fim
66	EXT-2022-0035	PROLIN-CELUFFS/ER - Diversidade Linguística: compartilhar saberes para quebrar barreiras	Erechim	01/04/2022	31/03/2024
67	EXT-2022-0033	Health Tech Lab_ Programa para fomento e ativação de health techs na UFFS — <i>Campus</i> Chapecó	Chapecó	18/04/2022	19/12/2024
68	EXT-2022-0030	Práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças	Passo Fundo	01/04/2022	01/04/2026
69	EXT-2022-0018	Aquicultura em Extensão	Laranjeiras do Sul	01/03/2022	27/02/2027
70	EXT-2021-0287	Travessias em linguagens	Chapecó	01/03/2022	28/02/2025
71	EXT-2021-0282	Centro de Línguas da UFFS Cerro Largo (PROLIN — CELUFFS/CL)	Cerro Largo	08/02/2022	31/12/2024
72	EXT-2021-0277	Programa de Promoção de Saúde para Prevenção e Manejo das Doenças Crônicas durante a pandemia de COVID-19	Chapecó	01/12/2021	30/11/2024
73	EXT-2021-0274	Reabilitação Psicossocial na Rede de Atenção Psicossocial de Chapecó	Chapecó	01/04/2022	31/05/2028
74	EXT-2021-0259	Impacta Ambiental	Chapecó	22/11/2021	22/11/2024
75	EXT-2021-0256	Health TechsLab_ Programa para fomento e ativação de Health Techs no <i>Campus</i> Chapecó	Chapecó	22/11/2021	21/11/2024
76	EXT-2021-0212	SEGURANÇA DO PACIENTE E INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E SERVIÇO: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	Chapecó	01/09/2021	04/03/2028
77	EXT-2021-0148	Amigos da Reciclagem: atendimento a Política Nacional de Resíduos Sólidos por meio da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida de materiais específicos	Cerro Largo	14/06/2021	31/12/2025
78	EXT-2021-0130	Representação: tecnologias digitais e desenhos à mão livre	Erechim	15/07/2021	10/12/2026

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
79	EXT-2021-0129	Liga Acadêmica de Saúde Coletiva (LASC): (trans)formando o Sistema Único de Saúde (SUS) pelo protagonismo estudantil e construindo pontes interprofissionais com serviços, profissionais de saúde, gestores/as e comunidade	Chapecó	01/07/2021	01/08/2024
80	EXT-2021-0117	Ambulatórios de Acolhimento em Saúde do Imigrante (3ª edição)	Passo Fundo	17/06/2021	31/12/2027
81	EXT-2021-0108	Liga Acadêmica de Saúde da Mulher (LASAM)	Chapecó	01/07/2021	01/07/2026
82	EXT-2021-0106	Explicando o Sistema Purinérgico para a Comunidade	Chapecó	01/07/2021	31/12/2026
83	EXT-2021-0102	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DO INDÍGENA	Passo Fundo	01/07/2021	31/12/2025
84	EXT-2021-0093	PROLIN - Centro de Línguas da UFFS — CELUFFS	Chapecó	13/06/2021	31/12/2034
85	EXT-2021-0087	Acompanhamento Terapêutico em Saúde Mental na Rede de Atenção Psicossocial de Chapecó	Chapecó	01/07/2021	30/06/2023
86	EXT-2021-0083	EMPREENDE UFFS	Chapecó	06/05/2021	14/12/2028
87	EXT-2021-0058	Laboratório de Educação Médica (LEME) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), <i>Campus</i> Chapecó	Chapecó	29/03/2021	29/03/2026
88	EXT-2021-0051	Liga Acadêmica de Centro Cirúrgico e Clínica Cirúrgica (LACC)	Chapecó	01/04/2021	31/03/2025
89	EXT-2020-0231	INOVARE Gestão Empresarial e Universitária	Cerro Largo	31/03/2021	31/12/2028
90	EXT-2020-0229	Mídias Sociais como ferramenta para educação científica e divulgação institucional	Chapecó	04/01/2021	31/12/2023
91	EXT-2020-0209	LIGA ACADÊMICA DE ENFERMAGEM EM ONCOLOGIA E CUIDADOS PALIATIVOS	Chapecó	18/02/2021	17/02/2025
92	EXT-2019-0289	Homeopatia na Agricultura Familiar	Erechim	01/07/2020	31/12/2026

	Registro	Título	<i>Campus</i>	Início	Fim
93	EXT-2019-0257	Promoção de saúde por meio do esporte: Atlética do curso de Medicina	Chapecó	25/09/2019	25/09/2023
94	EXT-2019-0231	“Prestação de serviços médicos veterinários à comunidade de Realeza – PR e região e treinamento acadêmico na rotina hospitalar veterinária.”	Realeza	01/10/2019	31/10/2024
95	EXT-2019-0198	PBFARMA: Cultivo, manejos, preparados e usos das plantas e compostos bioativos	Chapecó	30/08/2019	30/09/2029
96	EXT-2019-0195	Acreditando na própria história: Letras, artes, músicas, memórias e histórias da Guerra do Contestado	Chapecó	24/09/2019	22/09/2026

NRE: Núcleo Regional de Educação;

**ANEXO II — Programas de Extensão — Classificados em ordem de
prioridade**

Programas de Extensão
Classificados em ordem de prioridade

	Registro	Título	Campus	Início	Fim
1	EXT-2019-0289	Homeopatia na Agricultura Familiar	Erechim	01/07/2020	31/12/2026
2	EXT-2020-0229	Mídias Sociais como ferramenta para educação científica e divulgação institucional	Chapecó	04/01/2021	31/12/2023
3	EXT-2021-0083	EMPREENDE UFFS	Chapecó	06/05/2021	14/12/2028
4	EXT-2021-0102	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DO INDÍGENA	Passo Fundo	01/07/2021	31/12/2025
5	EXT-2021-0148	Amigos da Reciclagem: atendimento a Política Nacional de Resíduos Sólidos por meio da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida de materiais específicos.	Cerro Largo	14/06/2021	31/12/2025
6	EXT-2021-0259	Impacta Ambiental	Chapecó	22/11/2021	22/11/2024
7	EXT-2022-0018	Aquicultura em Extensão	Laranjeiras do Sul	01/03/2022	27/02/2027
8	EXT-2022-0251	Proteção de nascentes de municípios que compõe a Bacia Hidrográfica do Rio Ijuí	Cerro Largo	17/11/2022	16/11/2027
9	EXT-2022-0293	A Escola na UFFS e a UFFS na Escola: Geografias e Encontros	Erechim	01/02/2023	31/12/2028
10	EXT-2023-0039	Divulgação da qualidade das águas do Rio Grande do Sul	Cerro Largo	03/04/2023	28/03/2025
11	EXT-2023-0042	Varanda: O Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo da UFFS como agente de conexão entre comunidade e universidade	Erechim	17/02/2023	30/05/2025
12	EXT-2023-0044	Herbário Didático da UFFS: articulação entre ensino e extensão na região do Alto Uruguai	Erechim	28/03/2023	30/04/2025
13	EXT-2023-0049	CONEXÕES DAS CIÊNCIAS: ESPAÇOS DE INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE-ESCOLA-COMUNIDADE	Erechim	22/05/2023	19/05/2025
14	EXT-2024-0048	Promoção da Programação Competitiva na Comunidade Regional	Chapecó	01/04/2024	30/04/2026
15	EXT-2024-0297	Curricularização da extensão: projetos e ações no curso de agronomia da UFFS — Campus Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	01/01/2025	31/12/2026

**ANEXO III — Programa de extensão “Homeopatia na Agricultura
Familiar”**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Dados gerais do projeto

Registro: EXT-2019-0289

Origem: Extensão

Modalidade: Extensão - Programa

Chamada: Demanda Espontânea - Extensão (Projeto, Curso, Prestação de Serviço, Programa)

Proponente: ALTEMIR JOSE MOSSI

Coordenador atual: ALTEMIR JOSE MOSSI

Campus: Erechim

Situação: Projeto em execução

Etapa atual: Proposta deferida

Identificação

Título: Homeopatia na Agricultura Familiar

Início: 01/07/2020

Fim: 31/12/2026

NUP processo:

Outras informações:

Projeto sigiloso: Não

Projeto institucional: Não

Local de execução:

Número de turmas:

Vagas por turma:

Área temática: Meio ambiente

Linha de extensão: Segurança alimentar e nutricional

Área de Conhecimento CNPQ

Grande Área CNPQ: 50000004 - CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Área CNPQ: 50100009 - AGRONOMIA

Resumo

Descrição: A homeopatia é uma ciência que se baseia no preparo de soluções dinamizadas seja por substâncias vegetais, animais, minerais ou tecidos doentes para cura dos semelhantes pelos semelhantes. Com a utilização de doses mínimas os preparados homeopáticos promovem o restabelecimento do ser através do reequilíbrio energético e das defesas naturais. Utilizando a homeopatia pretende-se substituir o uso de agrotóxicos e consequentemente diminuir os impactos ambientais, produzir alimentos de melhor qualidade, diminuindo os problemas de intoxicação de consumidores e agricultores, além de colaborar com a saúde pública. Objetivo Geral deste programa é implementar e difundir a homeopatia na agricultura familiar na Região do Alto Uruguai. Para isto estão previstas as seguintes ações: 1- Implementar um laboratório de homeopatia na UFFS, junto ao laboratório de Agroecologia; 2- Realizar pesquisas com a homeopatia, buscando avançar nos conhecimentos nesta área; 3- Orientar alunos de graduação e pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema; 4- Realizar atividades, palestras, cursos, oficinas, etc., juntos a comunidade acadêmica e regional; 5- Ofertar uma disciplina eletiva, no curso de agronomia, referente ao tema; 6- Realizar cursos de homeopatia para agricultores da agricultura familiar, agroecológica ou em transição; 7- Divulgar e estimular o uso da homeopatia junto aos agricultores, com atividades junto a eles e 8- Produzir material didático referente ao tema. Neste programa estão previstas ações de ensino, pesquisa e extensão em uma escala de tempo de 6 anos, conforme cronograma. Cabe salientar que este programa de homeopatia conta com a parceria do Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA), Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros.

Objetivo



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Objetivos gerais: Implementar e difundir o uso da homeopatia na agricultura familiar na Região do Alto Uruguai.

Objetivos

específicos:

1-

- Implementar um laboratório de homeopatia na UFFS, junto ao laboratório de Agroecologia;
- 2- Realizar pesquisas com a homeopatia, buscando avançar nos conhecimentos nesta área;
- 3- Orientar alunos de graduação e pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema;
- 4- Realizar atividades, palestras, cursos, oficinas, etc., juntos a comunidade acadêmica e regional;
- 5- Ofertar uma disciplina eletiva, no curso de agronomia, referente ao tema;
- 6- Realizar cursos de homeopatia para agricultores da agricultura familiar, agroecológica ou em transição;
- 7- Divulgar e estimular o uso da homeopatia junto aos agricultores, com atividades junto a eles;
- 8- Produzir material didático referente ao tema.

Palavras Chave

- Agricultura Familiar
- Agroecologia
- Homeopatia

Cursos Envolvidos

Nível	Campus	Curso
Pós-graduação	5 - Erechim	MCTA001 - Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental
Graduação	5 - Erechim	5502 - AGRONOMIA
Pós-graduação	5 - Erechim	MPE001 - Mestrado em Educação
Graduação	5 - Erechim	5510 - INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA

Campi Envolvidos

Campus

5 - Erechim

Público Alvo

- Crianças e/ou adolescentes
- Alunos
- Comunidade em geral
- Professores

Participantes

Vínculo	Função no projeto	Nome	CH Sem.	Data de início	Data de fim	Situação
TAE	Colaborador	ANGELA CAMILA BRUSTOLIN	4h	01/10/2019		Ativo
Aluno	Voluntário	PAULO ROBERTO ALVES DA SILVA	12h	01/10/2019		Ativo
Docente	Colaborador	VALDECIR JOSE ZONIN	4h	01/10/2019		Ativo
Aluno	Voluntário	EGABRIELI GARBIN	12h	01/10/2019		Ativo
Docente	Colaborador	LEANDRO CARLOS ODY	4h	01/10/2019		Ativo
Docente	Colaborador	MATHEUS FERNANDO MOHR	4h	01/10/2019		Ativo
Docente	Colaborador	ALFREDO CASTAMANN	4h	01/10/2019		Ativo
Docente	Colaborador	DENISE CARGNELUTTI	4h	01/10/2019		Ativo



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Aluno	Voluntário	KEOMA REIS DE SÁ	12h	01/10/2019	Ativo
Docente	Colaborador	NAIRA ESTELA ROESLER MOHR	4h	01/10/2019	Ativo
TAE	Colaborador	FLAVIA BERNARDO CHAGAS	4h	01/10/2019	Ativo
TAE	Colaborador	SUZANA FATIMA BAZOTI	4h	01/10/2019	Ativo
Docente	Coordenador	ALTEMIR JOSE MOSSI	8h	01/07/2020	Ativo
Docente	Vice-coordenador	TARITA CIRA DEBONI	8h	01/10/2019	Ativo
Docente	Colaborador	HELEN TREICHEL	4h	01/11/2019	Ativo

Atividades

Título	Descrição	Data de Início	Data de Fim	Observações
Ofertar uma disciplina eletiva de homeopatia	Ofertar uma disciplina eletiva de homeopatia que permita aos discentes da UFFS e outros, se apropriarem do tema da homeopatia.	01/03/2021	13/12/2024	
Realizar atividades, palestras, cursos, oficinas, etc., juntos a comunidade acadêmica e regional.	Realizar atividades, palestras, cursos, oficinas, etc., juntos a comunidade acadêmica e regional. Buscando difundir o tema da homeopatia junto a comunidade regional, colaborando com a substituição de insumos, visando uma produção agroecológica.	01/11/2019	31/12/2025	
Produzir material didático referente ao tema	Produzir material didático referente ao tema da homeopatia. Na forma de artigos, comunicados técnicos, capítulo de livros, apostilas para o curso, material para encontros, cartilha de divulgação, etc	01/11/2019	31/12/2025	
Orientar alunos de graduação e pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema.	Orientar alunos de graduação e pós-graduação (TCC, IC, Monografias, Dissertações, Teses, etc.), em atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema. Buscando desenvolver tecnologias que permita a substituição de insumos, visando uma produção agroecológica.	01/11/2019	31/12/2025	
Realizar 3 cursos de homeopatia	Realizar cursos de homeopatia para agricultores da agricultura familiar, agroecológica ou em transição e discentes e servidores da UFFS	01/11/2019	31/12/2025	
Implementar um laboratório de homeopatia na UFFS	Implementar um laboratório de homeopatia na UFFS junto ao laboratório de Agroecologia	01/11/2019	31/07/2020	
Realizar pesquisas com a homeopatia.	Realizar pesquisas com homeopatia (TCC, IC, Monografias, Dissertações, Teses, etc.), Buscando desenvolver tecnologias que permita a	01/11/2019	31/12/2025	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

	substituição de insumos, visando uma produção agroecológica.		
Divulgar e estimular o uso da homeopatia junto aos agricultores	Divulgar e estimular o uso da homeopatia junto aos agricultores. Serão realizadas 2 ações em parceria com a entidades envolvidas, visando a divulgação do tema junto aos Agricultores Familiares da Região.	01/11/2019	31/12/2024

Entidades Co-participantes

Este projeto não possui entidades co-participantes cadastradas.

Situações

Data	Situação	Observações
25/07/24 10:41	Projeto em execução	Situação alterada administrativamente pelo usuário RICARDO MASSAO TAKAOKA.
12/07/24 09:44	Aguarda publicação	Situação alterada administrativamente pelo usuário RICARDO MASSAO TAKAOKA.
13/07/20 16:37	Projeto em execução	Situação alterada administrativamente pelo usuário ROSANA LAMPUGNANI.
15/04/20 21:57	Aguarda publicação	Adicionado ao alterar a etapa do projeto. Etapa origem: Parecer da Diretoria de Extensão. Etapa destino: Proposta deferida
03/04/20 15:34	Proposta em avaliação	Situação alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
02/04/20 08:15	Proposta aguarda correções	Situação alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
11/02/20 09:51	Proposta em avaliação	Situação alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
06/02/20 10:40	Proposta em elaboração	Adicionado ao alterar a etapa do projeto. Etapa origem: Correção da proposta. Etapa destino: Correção da proposta solicitada pela Diretoria de Extensão
06/02/20 10:34	Proposta aguarda correções	Situação alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
15/10/19 17:59	Proposta em avaliação	Adicionado ao alterar a etapa do projeto. Etapa origem: Elaboração da proposta. Etapa destino: Parecer da Coordenação Acadêmica
26/09/19 10:53	Proposta em elaboração	

Anexos

Descrição	Tipo	Enviado por	Enviado em	Etapa
Relatório Analítico de Certificados	Relatório	RICARDO MASSAO TAKAOKA	01/08/24 15:16	Proposta deferida
Avaliação relatório final - aprovado	Parecer	RICARDO MASSAO TAKAOKA	12/07/24 09:44	Proposta deferida
Relatório final e pedido de certificação evento	Relatório	RICARDO MASSAO TAKAOKA	28/03/24 15:32	Proposta deferida
E-mail notificação pendência	Documento Comprobatório	ROBSON SILVEIRA GOULART	26/07/23 11:08	Proposta deferida
Parecer 02_final	Parecer	JULIE ROSSATO FAGUNDES	06/04/20 14:02	Avaliação AdHoc solicitada pela Diretoria de Extensão
Resposta proponente_Parecer 02	Documento	JULIE ROSSATO FAGUNDES	03/04/20 15:35	Avaliação AdHoc



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Comprobatório				solicitada pela Diretoria de Extensão
FUP Programa_nova vigência	Proposta	JULIE ROSSATO FAGUNDES	03/04/20 15:21	Correção da proposta solicitada pela Diretoria de Extensão
Parecer 02	Parecer	JULIE ROSSATO FAGUNDES	24/03/20 14:39	Avaliação AdHoc solicitada pela Diretoria de Extensão
Parecer 01	Parecer	JULIE ROSSATO FAGUNDES	24/03/20 14:39	Avaliação AdHoc solicitada pela Diretoria de Extensão
Projeto 2	FUP	ALTEMIR JOSE MOSSI	07/02/20 10:31	Correção da proposta solicitada pela Diretoria de Extensão
Projeto 1	FUP	ALTEMIR JOSE MOSSI	06/02/20 10:40	Correção da proposta
Apoio Associação Brasileira	Declaração	ALTEMIR JOSE MOSSI	15/10/19 17:58	Elaboração da proposta
Apoio CAPA	Declaração	ALTEMIR JOSE MOSSI	15/10/19 17:58	Elaboração da proposta
Proposta	Proposta	ALTEMIR JOSE MOSSI	08/10/19 13:40	Elaboração da proposta

Etapas

Data	Etapas	Tipo	Observação
23/07/24 16:31	Proposta deferida	Final do fluxo	
12/07/24 09:44	Parecer da Diretoria de Extensão	Parecer	Análise e parecer relatório final — Etapa alterada administrativamente pelo usuário RICARDO MASSAO TAKAOKA.
Data 23/07/24 16:31	Responsável ROBSON SILVEIRA GOULART	Parecer Após análise documental, trata-se de relatório final de Programa de extensão de demanda espontânea. Considerando o parecer do avaliador ad hoc, aprovo o relatório final e encaminho para certificação	
15/04/20 21:57	Proposta deferida	Final do fluxo	
06/04/20 14:02	Parecer da Diretoria de Extensão	Parecer	Para análise da submissão, considerando os pareceres adhoc e ajustes realizados pelo proponente. — Etapa alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
Data 15/04/20 21:57	Responsável NERANDI LUIZ CAMERINI	Parecer Ciente	
03/04/20 15:34	Avaliação AdHoc solicitada pela Diretoria de Extensão	Avaliação AdHoc	Etapa alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
31/03/20 09:32	Correção da proposta solicitada pela Diretoria de Extensão	Submissão	Para atendimento das correções indicadas no Parecer e adequação do período de realização. — Etapa alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
11/02/20 09:51	Avaliação AdHoc solicitada pela Diretoria de Extensão	Avaliação AdHoc	Etapa alterada administrativamente pelo usuário JULIE ROSSATO FAGUNDES.
06/02/20 10:40	Correção da proposta solicitada pela Diretoria de Extensão	Submissão	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

03/12/19 15:04	Correção da proposta	Decisão
30/10/19 10:13	Parecer da Diretoria de Extensão	Parecer
Data	Responsável	Parecer
03/12/19 15:04	NERANDI LUIZ CAMERINI	Após análise, observou-se desconformidade da proposta faltando no mínimo 2 projetos de extensão. Conforme Resolução nº 23/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2019 Art. 36. As condições para a formalização de proposta de programa de extensão são: IV - o programa deve apresentar um planejamento de atividades para dois anos, incluindo no mínimo a execução de dois projetos de extensão (projeto, curso, prestação de serviço) a serem executados nesse período, além de participação em eventos de extensão, atividades de articulação com o ensino e a pesquisa e publicações;
22/10/19 14:00	Parecer da Coordenação Adjunta de Cultura e Extensão	Parecer
Data	Responsável	Parecer
30/10/19 10:13	MARCELA ALVARES MACIEL	Após análise documental trata-se de programa de extensão por demanda espontânea. Dou ciência e encaminho para aprovação da diretoria de extensão.
15/10/19 17:59	Parecer da Coordenação Acadêmica	Parecer
Data	Responsável	Parecer
22/10/19 14:00	SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN	De acordo com a proposta apresentada.
26/09/19 10:53	Elaboração da proposta	Submissão

Gerado pelo PRISMA em: 10/03/2025