



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

LETÍCIA DE LEON CARRICONDE

**QUE EXTENSÃO CONSTRUÍMOS:
(TRANS)FORMADORA OU MERCADOLÓGICA?**

CAMPO GRANDE

2023

LETÍCIA DE LEON CARRICONDE

**QUE EXTENSÃO CONSTRUÍMOS:
(TRANS)FORMADORA OU MERCADOLÓGICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Professora Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

CAMPO GRANDE

2023

LETÍCIA DE LEON CARRICONDE

QUE EXTENSÃO CONSTRUÍMOS:

(TRANS)FORMADORA OU MERCADOLÓGICA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como uma das etapas para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande, MS, 27 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP,
Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP,
Brasil, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC,
Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Júlia Alves Batista (Avaliadora - Membro Suplente)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP,
Brasil, Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila/Fronteira Trinacional)

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins (Avaliador - Membro Suplente)
Doutor pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.
Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Dedico este trabalho ao meu amor próprio, redescoberto durante a graduação em Letras, fortalecido ao longo do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Milton, e à minha mãe, Beth, por me apontarem os começos.

Agradeço à minha filha, Júlia, e ao meu filho, Thiago, por me mostrarem que não há fim.

À minha irmã Laura: se eu sou seu Hércules, ela é meu Phil.

Agradeço à minha orientadora, Daniela, que me “suleou” afetuosamente, sem me podar, e lançou luz em alguns dos meus brotos mais inesperados.

À professora Ana Karla Pereira de Miranda por ter me apresentado uma definição de extensão a partir de sua diferença de projetos de ensino, pois foi justamente o que a difere que me encantou.

Agradeço também aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple), sem dúvida o mestrado foi muito mais leve com vocês ao meu lado.

Agradeço à colega Janayne Oliveira e ao colega Lucas Machado, cuja amizade, carinho e escuta foram essenciais nessa caminhada.

Agradeço ao meu amigo e colega Davi Rodrigues, parceiro de tantos projetos que já saíram do papel e de outros que ainda são sonhos. Um leitor afetuoso e crítico de meus trabalhos, além de ótimo revisor.

Às minhas amigas Damaris Carrinho Loubet e Giovana Camargo, por me acolherem em seus colos sempre que precisei.

Ao meu amigo Lenine Ribas Maia, fonte de afeto e carinho que aquece meu coração a cada encontro.

A todas e todos os alunos da graduação com quem troquei ideias e interagi ao longo desses dois anos. Estar em contato com eles me ajuda a manter a consciência de classe e o foco na transformação social e política pela qual trabalho.

Às professoras Rozana Aparecida Lopes Messias e Patrícia Graciela da Rocha, por suas contribuições no exame de qualificação deste trabalho, bem como pela gentileza do aceite em fazer parte também da banca de defesa.

À professora Júlia Alves Batista e ao professor Geraldo Vicente Martins que, cortesmente, aceitaram fazer parte da banca de avaliação deste trabalho, como suplentes externo e interno, respectivamente.

Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando.

(Adriano Salmar Nogueira)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BO	-	Boletim Oficial
CCHS	-	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CES	-	Câmara de Ensino Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codae	-	Coordenação das Atividades de Extensão
Coex	-	Conselho de Extensão, Cultura e Esporte
Covid	-	<i>(CO)rona (VI)rus (D)isease</i>
CPTL	-	Campus de Três Lagoas
Crutac	-	Comissão Mista do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DM	-	<i>Direct Message</i>
Faalc	-	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Forproex	-	Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras
FUC	-	Festival Universitário da Canção
Fundect	-	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia
Geple	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Ensino
GRU	-	Guia de Recolhimento da União
IES	-	Instituições de Ensino Superior
Inqui	-	Instituto de Química
MDB	-	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	-	Ministério da Educação
NECC	-	Núcleo de Estudos Culturais Comparados
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	-	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	-	Organização das Nações Unidas

PAEXT	-	Programa de Apoio e Fomento À Extensão
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEXT	-	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
Pibid	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEL	-	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
Proece	-	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte
PROEXT	-	Programa de Extensão Universitária
PROEXTE	-	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROFE	-	Programa de Apoio e Fomento à Extensão
PSDB	-	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	-	Partido dos Trabalhadores
RAAI	-	Relatório de Auto Avaliação Institucional
RP	-	Residência Pedagógica
SESu-MEC	-	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto
SIEX	-	Sistema de Informação da Extensão
SIFE	-	<i>Students in Free Enterprise</i>
Siscad	-	Sistema Acadêmico
TDIC	-	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TED	-	Termo de Execução Descentralizada
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnAPI	-	Universidade Aberta à Pessoa Idosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha temporal com os principais documentos que regulamentaram e regulamentam a extensão no Brasil.....	62
Figura 2: Captura de tela do site enactus.org.br.....	72
Figura 3: Print de página com gráficos contendo dados sobre a extensão do <i>Relatório de Gestão 2020</i>	85
Figura 4: Captura de tela da página inicial do site da Proece, em 1º de fevereiro de 2023.....	96
Figura 5: Captura de tela da página inicial do site da Proece em 19 de fevereiro de 2023.....	96
Figura 6: captura de tela do link <i>Projetos de Extensão</i> , no site da Proece em 19 de fevereiro de 2023.....	97
Figura 7: Impressão da tela da Proece com as informações contidas no link <i>Acesse aqui</i>	100
Figura 8: Foto da tela do notebook com o site da Faalc, demonstrando o menu que se abre ao clicar na aba Ensino, Pesquisa e Extensão, em 17 de agosto de 2022.....	103
Figura 9: Foto da tela do notebook com o site da Faalc, demonstrando o menu que se abre ao clicar na aba <i>Ensino, Pesquisa e Extensão</i> , em 1 de dezembro de 2022.....	105
Figura 10: Recorte da impressão da página da Faalc no dia 17 de agosto de 2022, com a lista de projetos de extensão coordenados por professores do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS.....	107
Figura 11: Recorte da impressão da página da Faalc no dia primeiro de fevereiro de 2023, com a lista de projetos de extensão coordenados por professores do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS.....	108
Figura 12: Captura de tela com bio do perfil @progeliufms de 2020.....	125
Figura 13: Captura de tela com bio do perfil @progeli_ufms de 2022.....	125
Figura 14: Captura de tela com bio do perfil @linguas.cast, no <i>Instagram</i>	133
Figura 15: Captura da tela do <i>WhatsApp Web</i> com mensagem de divulgação do 10º episódio do <i>LínguasCast</i> , em 15 de dezembro de 2022.....	135
Figura 16: Captura de tela com a bio do perfil @sielumfs no <i>Instagram</i>	137
Figura 17: Captura de tela da primeira publicação do <i>II SIEL</i> no feed do perfil @sielufms no <i>Instagram</i> , em 2 de outubro de 2018.....	138
Figura 18: Captura de tela da primeira publicação do <i>III SIEL</i> no <i>feed</i> do perfil @sielufms no <i>Instagram</i> , em 20 de agosto de 2019.....	138
Figura 19: Captura de tela com imagem de publicação no <i>feed</i> do perfil @sielufms no <i>Instagram</i> , demonstrando as cores da identidade visual do <i>II SIEL</i> , em 3 de outubro de 2018.....	139
Figura 20: Captura de tela com a barra de <i>Destaques</i> do perfil @sielufms do <i>Instagram</i>	139

Figura 21: Captura de tela com a bio do perfil @siel.semanadeletras.faalc, no <i>Instagram</i>	141
Figura 22: Captura de tela com <i>linktree</i> mencionado na bio (Figura 21) do perfil @siel.semanadeletras.faalc no <i>Instagram</i>	141
Figura 23: Captura de tela com publicação sobre a homenageada do <i>IV SIEL</i> , no perfil @siel.semanadeletras.faalc no <i>Instagram</i> , em 1 de novembro de 2021.....	142
Figura 24: Captura de tela da plataforma <i>Wakelet</i> com os painéis virtuais da área de Linguística e Semiótica, acessados pelo <i>linktree</i>	143
Figura 25: Captura de tela da bio do perfil @vsiel_semadeletras2022, no <i>Instagram</i>	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades de extensão quanto à modalidade, apresentado no Relatório de Gestão de 2022 da UFMS.....	87
Quadro 2: Categorização das ações de extensão e suas definições de acordo com a Resolução N° 18 da UFMS.....	89
Quadro 3: Quadro comparativo com fragmentos textuais dos PDI da UFMS.....	93
Quadro 4: Classificação de modalidades, tipos e áreas temáticas das ações extensionistas....	111
Quadro 5: Ações nominais de extensão realizadas pelo curso de Letras presencial UFMS, de acordo com as informações dos RAAI de ano base 2019 e 2020.....	112
Quadro 6: Lista das atividades de extensão originadas no curso de Letras da Faalc enquadradas e divulgadas pelos editais da Proece.....	113
Quadro 7: Episódios produzidos pelo <i>LínguasCast</i> em 2022.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Datas em que ocorreram as coletas de dados nos sites da Proece e da Faalc.....	29
--	----

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado objetiva realizar um diagnóstico crítico, identificando e analisando como se organizaram as atividades extensionistas nos cursos de licenciatura em Letras (presencial) de ambas as habilitações, Português e Espanhol, Português e Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), depois da Resolução nº 7 do CNE, que prescreve a curricularização da extensão, até fevereiro de 2022. Tal objetivo geral advém da seguinte pergunta de pesquisa: qual o perfil extensionista do curso de Letras (presencial) da Faalc/UFMS, Cidade Universitária - Campo Grande? A discussão proposta insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada indisciplinar e transgressiva (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), por meio da análise dos instrumentos políticos e epistemológicos que concebem e caracterizam a extensão no Brasil, na UFMS e no curso de Letras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (GIL, 2008), progredida de uma análise documental (CELLARD, 2012) comparativa e histórica (PRODANOV; FREITAS, 2013). O trabalho justifica-se pela importância de entender, analisar e refletir sobre a extensão, uma vez que esta, juntamente com a pesquisa e o ensino compõem, de maneira indissociável, a base sobre a qual se assenta a universidade. Outro argumento que explica a motivação da pesquisadora pela temática é sua relação pessoal com as atividades extensionistas, principalmente depois de perceber seu diferencial como aquelas que devem estabelecer um diálogo com a comunidade externa à academia. O percurso teórico desenvolveu-se a partir das noções de comunicação e diálogo (FREIRE, 2022; MATURANA, 1999; VERONELLI, 2019, 2021) e da racionalidade neoliberal e sua relação com a educação (APPLE, 2001; CATINI, 2021, 2020b; DARDOT; LAVAL, 2016), dentre outros. Os resultados demonstram que, apesar da base que define e caracteriza a extensão no curso de Letras seguir o prescrito pelos documentos que a concebem como um processo interdisciplinar, dialógico e transformador, a racionalidade neoliberal ronda seu desenvolvimento, uma vez que a UFMS tem se voltado para essa perspectiva, de acordo com os documentos institucionais analisados, principalmente no Relatório de gestão 2022 (UFMS, 2023) e no Plano de Desenvolvimento de 2020-2024 (UFMS, 2021e). Além disso, observou-se a problemática falta de definição oficial daquilo que o curso analisado entende como extensão pois, já que a universidade outorga certa liberdade de planejamento e construção por parte das unidades e dos cursos, é necessário planejar desde diretrizes claras, que ajudem os docentes proponentes das ações de extensão a delimitar tanto o público alvo quanto o objetivo da cada atividade, a fim de ampliar a interação dialógica com a comunidade externa e o alcance da extensão. A partir da análise de três ações de extensão originadas no curso de Letras e selecionadas porque delas participou a pesquisadora, a saber, um programa, um projeto e um evento, assevero a relevância da construção de memorabilias das atividades extensionistas por meio da criação de perfis em redes sociais de grande alcance, como o *Instagram*, objetivando um repositório de memórias criadas por todos os participantes dessas ações (externos e internos), bem como espaço de interação com a comunidade externa e de divulgação da ciência que se produz na academia. Conclui-se que o perfil extensionista do curso de Letras da Faalc está diretamente associado à postura adotada pelos docentes na proposição das atividades, principalmente no que tange ao objetivo e à caracterização do público alvo de cada ação, bem como pelos discentes, no engajamento e agência também nestas, pois ainda que devam seguir as diretrizes institucionais nessa construção, a UFMS deixa a cargo de cada curso a forma de corporificar essa estruturação. Conforme análise, a extensão no curso de Letras tende a ser (trans)formadora, ainda que alguns documentos institucionais já apontem indícios de perspectivas mercadológicas.

Palavras-chave: Curricularização da extensão. Formação inicial de professores de línguas. Educação linguística.

ABSTRACT

This master's thesis aims to carry out a critical diagnosis, identifying and analyzing how extension activities were organized in the Letters licentiate course (in-person) comprising both specializations, Portuguese and Spanish, Portuguese and English, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), after Resolution No. 7 of the CNE, which prescribes the curricularization of public outreach, until February 2022. This general objective stems from the following research question: what is the public outreach profile of the Letters course (in-person) at Faalc/UFMS, Cidade Universitária - Campo Grande? The proposed discussion falls within the interdisciplinary and transgressive field of Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) through the analysis of the political and epistemological instruments that conceive and characterize public outreach in Brazil, at UFMS and in the undergraduate Letters course. This is an interpretive qualitative study (GIL, 2008), elaborated from comparative and historical (PRODANOV; FREITAS, 2013) documentary analysis (CELLARD, 2012). This work is justified by the importance of understanding, analyzing, and reflecting on public outreach, since this, combined with research and teaching, forms the indissociable foundation of university institutions. An additional argument for the researcher's motivation for the topic is her own relationship with public outreach activities, especially after perceiving distinguishing features for establishing a dialogue with the community outside of academia. The theoretical path was developed based on the notions of communication and dialogue (FREIRE, 2022; MATURANA, 1999; VERONELLI, 2019, 2021) and of neoliberal rationality and its relationship with education (APPLE, 2001; CATINI, 2021, 2020b; DARDOT; LAVAL, 2016), among others. The results demonstrate that, despite the basis that defines and characterizes public outreach in the undergraduate Letters course according to prescribed documents which conceive it as an interdisciplinary, dialogical, and transformative process, its development is marked by neoliberal rationality, since UFMS has focused on this perspective according to the institutional documents that were analyzed, mainly the 2022 Management Report (UFMS, 2023) and the 2020-2024 Development Plan (UFMS, 2021e). Furthermore, I observed the problematic lack of an official definition of what the analyzed course understands as public outreach because, since the university grants certain freedom to units and courses for planning and development, it is necessary to plan using clear guidelines that help the proponents of outreach actions to define both the target audience and the objective of each activity, in order to expand the interactive dialogue with the external community and its reach. Based on the analysis of three public outreach actions originating within the Letters course and selected because I was able to participate in them, namely, a program, a project, and an event, I stress the relevance of collecting material from outreach activities through the creation of profiles in wide-reaching social networks, such as Instagram, aiming to create a repository of content made by all participants in these actions (external and internal), as well as a space for interaction with the external community and dissemination of the science that is produced in academia. I conclude that the public outreach profile of the Letters course at Faalc is directly associated with the stance adopted by teachers when proposing activities, mainly concerning the objective and characterization of the target audience of each action, as well as by students, including their agency and engagement in these, since even though institutional guidelines must be followed in this construction, UFMS leaves the embodiment of this structuring up to each course.

According to the analysis, public outreach in the Letters course tends to be (trans)formative, even though some institutional documents already indicate signs of marketing perspectives.

Keywords: Curriculization of extension activities. Initial language teacher training. Language education.

RESUMEN

Esta investigación de maestría tiene como objetivo realizar un diagnóstico crítico, identificando y analizando cómo se organizaron las actividades de extensión en las carreras de grado en Letras (presencial) de ambas titulaciones, Portugués y Español, Portugués e Inglés, en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tras la Resolución n° 7 del CNE, que prescribe la curricularización de la extensión, hasta febrero de 2022. Este objetivo general surge de la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el perfil de la extensión del curso de Letras (presencial) en Faalc/UFMS, Cidade Universitária - Campo Grande? Se trata de una investigación cualitativa interpretativa (GIL, 2008), que tiene el análisis documental comparativo e histórico (CELLARD, 2012) (PRODANOV; FREITAS, 2013) como metodología. El trabajo se justifica por la importancia de comprender, analizar y reflexionar sobre la extensión, ya que ésta, junto con la investigación y la docencia, conforman, inseparablemente, la base sobre la que se sustenta la universidad. Otro argumento que explica la motivación de la investigadora por el tema es su relación personal con las actividades de extensión, especialmente por su diferencia como aquellas que deben establecer un diálogo con la comunidad fuera de la academia. El camino teórico se desarrolló a partir de las nociones de comunicación y diálogo (FREIRE, 2022; MATURANA, 1999; VERONELLI, 2019, 2021) y de la racionalidad neoliberal y su relación con la educación (APPLE, 2001; CATINI, 2021, 2020b; DARDOT; LAVAL, 2016), entre otros. Los resultados, demuestran que, a pesar de las bases que definen y caracterizan la extensión en la carrera de Letras siguiendo lo prescrito por los documentos que la conciben como un proceso interdisciplinario, dialógico y transformador, la racionalidad neoliberal rodea su desarrollo ya que la UFMS se ha volcado por esta perspectiva, según los documentos institucionales analizados, principalmente en el Relatório de Gestão 2022 (UFMS, 2023) y el Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (UFMS, 2021e). Además, se observó la problemática falta de una definición oficial de lo que la carrera analizada entiende como extensión porque, dado que la universidad otorga cierta libertad de planificación y construcción por unidades y carreras, es necesario planificar utilizando directivas claras que ayuden a los docentes proponentes de las acciones en la definición del público y del objetivo de cada actividad, con el fin de ampliar la interacción dialógica con la comunidad externa y el alcance de la extensión. A partir del análisis de tres acciones de extensión originadas en el curso de Letras, seleccionadas porque en ellas participó la investigadora, a saber, un programa, un proyecto y un evento, se afirma la relevancia de construir memorabilias a partir de las actividades de extensión a través de la creación de perfiles en redes sociales de amplio alcance, como *Instagram*, con el objetivo de crear un repositorio de memorias creadas por todos los participantes en estas acciones (externos e internos), se construye un espacio de interacción con la comunidad externa y se posibilita la difusión de la ciencia que se produce en la academia. Se concluye que el perfil extensionista de la carrera de Letras de Faalc está directamente asociado con la postura adoptada por los docentes al proponer actividades, principalmente en lo que respecta al objetivo y caracterización del público de cada acción, así como la postura por parte de los estudiantes, en términos de compromiso y actuación en estos, si bien en esta construcción deben seguirse directivas institucionales, la UFMS deja a cada curso cómo materializar esta estructuración. Según el análisis, la extensión en la carrera de Letras tiende a ser (trans)formativa, aunque algunos documentos institucionales ya señalan signos de perspectivas mercadotécnicas.

Palabras clave: Curricularización de la extensión. Formación inicial de profesores de lenguas. Educación lingüística.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	17
1. <u>PERCURSO METODOLÓGICO</u>	24
1.1. <u>A pesquisa documental: construindo uma história</u>	25
1.2. <u>O corpus: um conjunto de informações</u>	26
1.3. <u>Procedimento da coleta de dados: mapeando a mudança</u>	27
1.4. <u>O método de análise: uma leitura comparativa dos dados</u>	30
2. <u>PERCURSO TEÓRICO</u>	33
2.1. <u>Diálogo e educação</u>	33
2.2. <u>A mercantilização da educação: substrato do neoliberalismo</u>	44
2.2.1. <u>Caracterizando o neoliberalismo</u>	44
2.2.2. <u>Quem “gerencia” a educação?</u>	46
2.2.3. <u>O sujeito no/do neoliberalismo: empreendedor de si mesmo</u>	50
2.2.4. <u>Massificação na e pela educação: apagamento do conflito e a precarização do trabalho docente</u>	53
2.2.5. <u>A língua do e no neoliberalismo: arma e commodity</u>	58
3. <u>PERCURSO ANALÍTICO</u>	61
3.1. <u>Que extensão definem e defendem os documentos oficiais</u>	61
3.2. <u>A curricularização</u>	74
3.3. <u>A extensão na UFMS</u>	80
3.3.1. <u>Os documentos e o site da UFMS</u>	81
3.3.3. <u>O site da Proece</u>	95
3.4. <u>A extensão na Faalc</u>	103
3.5. <u>A extensão no curso de Letras</u>	106
3.5.1. <u>Estabelecendo o perfil extensionista do curso</u>	107
3.5.2. <u>Progele/Projele</u>	121
3.5.3. <u>LínguasCast</u>	128
3.5.4. <u>SIEL e Semana de Letras</u>	136
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	148
<u>REFERÊNCIAS</u>	154

INTRODUÇÃO

Confesso que nem sempre pensei sobre a extensão como parte das atividades da universidade. Na verdade, minha relação com a extensão teve início em um projeto de ensino, no qual pude contar com a orientação da professora Ana Karla Pereira de Miranda, que me explicou qual a diferença entre o projeto que estávamos propondo, de ensino, e um projeto de extensão. A participação ativa da comunidade externa era o diferencial, a possibilidade de um diálogo que nos leva a sair dos muros da universidade, que nos exige a tradução do “academiquês” se quisermos ser entendidos e entender, visando a cocriação de saberes outros e a (trans)formação de nós mesmos.

Eu já havia participado de um dos mais conhecidos projetos de extensão do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras (Projele), que se ampliou para o atual Programa de Ensino de Idiomas (Progeli), mas, além de não saber o que caracterizava uma atividade extensionista, tampouco sabia que o *Projele* era uma! Assim, descobri, somente no quarto semestre da graduação, um dos espaços mais ricos e (trans)formadores no qual pude atuar durante a minha formação inicial.

Portanto, as atividades extensionistas, para mim, se conectam de maneira profunda com a função social da universidade e com a popularização da ciência e do conhecimento que aí se produz. Me surpreendi quando percebi que a extensão como espaço de práxis, formação e interação não o era identificado por outros discentes, nem que estes fossem extensionistas, e, muitas vezes, nem por docentes que não estivessem envolvidos com a extensão, um grupo mais numeroso antes da obrigatoriedade advinda com a prescrição de sua curricularização pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desde dezembro de 2018, quando o CNE publicou no Diário Oficial a Resolução Nº 7 regulamentando a extensão universitária como parte do currículo dos cursos de graduação das instituições de ensino superior (IES), muito tem se falado sobre a extensão em si. Mas o que a UFMS entende por atividades extensionistas? Sendo ainda mais específica, uma vez que a instituição dá certa liberdade aos cursos na elaboração e implementação de tais atividades, chego a minha pergunta de pesquisa: que extensão o curso de Letras presencial da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc) da UFMS, Cidade Universitária - Campo Grande, vem construindo?

Ao buscar por uma definição do que seria a extensão, na época em que comecei a delinear meu pré-projeto de pesquisa de mestrado, visando a seleção do programa, não

encontrei nada, nem no site da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), nem na página da Faalc. Entretanto, considero importante que a instituição assuma e divulgue como concebe a extensão, uma vez que uma definição caracteriza o que se nomeia.

Ao longo de minha investigação, muitos foram os alunos que entraram em contato comigo para perguntar justamente o que são as atividades de extensão, se são a mesma coisa que as atividades complementares, se a participação em eventos conta como extensão etc. Até mesmo alguns professores, não extensionistas, me perguntaram sobre, por exemplo, a diferença entre Residência Pedagógica (RP), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e extensão. Essas indagações e levaram a supor que vários docentes e discentes não parecem ter muito claro o que são as atividades de extensão, o que as difere de outras atividades. Julgo que uma definição em espaços como o site da Proece, responsável por essas atividades entre outras, ou o site da Faalc, poderia auxiliar na própria organização no cumprimento de tais atividades, bem como em seu planejamento. Ao longo desse um ano e meio de pesquisa, pude perceber que a extensão deveria seguir um processo dialógico e dialético, de definir-se e fazer-se enquanto acontece, por meio das interações entre os seres de práxis que são os sujeitos nela, com ela e por ela envolvidos.

Retomo a epígrafe por mim selecionada, pois, com minha investigação, busquei entender que extensão vivenciamos hoje, em 2023, a partir de como ela vem se constituindo ao longo dos anos subsequentes à publicação da Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), período que constitui o recorte temporal do qual emergiram os dados analisados neste trabalho. Portanto, com meus pés no presente, busco entender a extensão que construímos atualmente, visando o reconhecimento e a potência do nosso poder de agência e (trans)formação enquanto sujeitos extensionistas. Faço isso olhando para o passado e para processo de constituição e caracterização da extensão, sem perder de vista quem sou e a convivência diária com os efeitos provocados pela racionalidade neoliberal, que aos poucos e desde muito tempo, vem se embrenhando também nos espaços educativos.

Para tanto, recorri a diversos documentos que compõem o meu corpus. Alguns são documentos oficiais escritos por instituições que regulamentam a extensão, como resoluções, pareceres, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Política de Extensão Universitária etc. Outros são registros das próprias ações de extensão durante e *a posteriori* de sua realização, como, por exemplo, de que maneira as ações extensionistas em andamento ou finalizadas aparecem nos sites da Proece e da Faalc, e informações obtidas em perfis de redes sociais criados para algumas das atividades de extensão realizadas pelo curso de Letras.

Assim que eu, uma pessoa de pessoas, me vi investigando documentos, a pesquisa

pareceu-me, inicialmente, fria e rígida. Quando, em determinado momento, os dados que emergiram dos documentos passaram a se conectar e a construir a história da extensão, foi que eu percebi que meu trabalho era também, elaborar uma linha temporal, olhando para trás, do meu “agora” até 2018, muitas vezes antes da curricularização, para identificar, entender e ajudar na construção coletiva da extensão na qual acredito e que defendo ao longo desta pesquisa. Portanto, mais do que documentos¹ (resoluções, capturas e impressões de tela, leis etc), o que analisei são fragmentos mnemônicos da história da construção da extensão.

Além disso, percebo que o conhecimento sobre os documentos que regulamentam, registram e publicizam algo é matéria essencial para que se possa identificar e utilizar as brechas que, muitas vezes, esses registros apresentam, para (re)criar e repensar esse mesmo algo desde outras perspectivas. Acredito que para subverter um processo ou um conceito, é preciso conhecê-lo primeiro.

Com o objetivo geral de realizar um diagnóstico crítico, identificando e analisando como se organizaram as atividades extensionistas nos cursos de licenciatura em Letras (presencial) de ambas as habilitações, Português e Espanhol, Português e Inglês, depois da Resolução nº 7 do CNE até fevereiro de 2022, pretendo verificar qual o perfil extensionista do curso de Letras da Faalc/UFMS, respondendo assim minha pergunta de pesquisa.

Do objetivo geral se desdobram os seguintes objetivos específicos:

a) identificar e analisar a forma como a extensão é definida, publicizada e oferecida às comunidades interna e externa na UFMS, a partir das relações estabelecidas, ou não, entre os documentos que regulamentam a extensão no âmbito nacional e os documentos institucionais da universidade e o site da Proece, responsável pelas atividades extensionistas;

b) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), a que modalidades² pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

c) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021b), a que tipos³ pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

¹ Conforme explícito no capítulo seguinte, no item 1.2. *O corpus: um conjunto de informações*, considero documento “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho” (CELLARD, 2012, p. 296).

² Modalidade possíveis de acordo com a Resolução nº 7 do CNE: I) programas; II) projetos; III) cursos e oficinas; IV) eventos; V) prestação de serviços.

³ Tipos possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: I) projeto; II) curso de extensão; III) curso de aperfeiçoamento; IV) programa institucional; V) evento.

d) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021b), a que áreas temáticas⁴ pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

e) identificar, segundo a Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021b), em que subdivisão⁵ do tipo disposto no item v (evento), encontram-se os eventos executados pelos cursos de licenciatura em Letras presencial da Faalc;

f) analisar como as atividades ofertadas pelo curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, dentro do recorte temporal investigado, se relacionam e atendem, ou não, a função de promover “a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018a, s/p), prescrita pelo CNE.

Avalio que uma vez cumpridos tais propósitos, seja possível identificar se a extensão que construímos se aproxima da relação dialógica e comunicativa, proposta por Freire (2022) ou de mero produto oferecido pela universidade à comunidade, externa e interna, como exige o mercado regido pela racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), que avançou perigosamente pelos espaços educativos nos últimos anos (CATINI, 2020; BARRETO VAZ, 2022), inclusive trazendo mudanças para a formação e o fazer docentes (APPLE, 2001).

Desde que assumi meu coração e espírito extensionista, busco participar cada vez mais de atividades categorizadas como extensão, inclusive durante meu percurso na pós-graduação. Dessa forma, pude participar do *Progeli*, do *Integra*, do *LínguasCast*, do *Vem pra UFMS* e do *Seminário Internacional de Estudos de Linguagens* (SIEL), que ocorre juntamente com a *Semana de Letras* da UFMS, na Cidade Universitária - Campo Grande. O primeiro foi vivenciado durante a graduação e tem destaque na análise de dados, uma vez que se trata de uma das mais longevas e (re)conhecidas ações extensionistas do curso de Letras da Faalc/UFMS. O segundo trouxe-me a oportunidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, de experimentar, individual e coletivamente, a divulgação científica em suportes que não o acadêmico artigo. O terceiro é um dos projetos que mais me encanta, principalmente por se tratar de um trabalho coletivo realizado por alunos de graduação e pós-graduação, desde o planejamento até a divulgação e, por isso, é também uma ação que será analisada mais

⁴ Áreas temáticas possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: I) comunicação; II) cultura; III) direitos humanos e justiça; IV) educação; V) meio-ambiente; VI) saúde; VII) tecnologia e produção; VIII) trabalho.

⁵ Eventos possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: a) evento de extensão; b) evento acadêmico; c) evento de gestão institucional; d) evento em associação com entidade de caráter científico.

profundamente. Quanto à quarta ação, o *Vem para a UFMS*, trata-se de uma atividade extensionista proposta pela Proece, que me levou à Escola Municipal Prof^a Oliva Enciso, na qual vivi a experiência única de apresentar, durante a manhã e à tarde, em oito turmas de 6º a 9º ano, o mesmo banner, a mesma pesquisa. O fato é que, apesar de ser o mesmo suporte (banner) e a mesma pesquisadora, nunca foi a mesma apresentação. Outras perguntas, outros interesses, outras possibilidades de tradução da linguagem científica, me levaram a experienciar o diálogo, a comunicação, que pode ser a extensão. A quinta ação, o *SIEL* e a *Semana de Letras*, trata-se de um evento bastante importante para a Faalc e para a UFMS do qual tive a oportunidade de participar durante a graduação e a pós, tanto como ouvinte como com apresentação de comunicações.

Tal vivência reforçou o quanto espero que meu trabalho possa contribuir para a possibilidade que a extensão que pretendemos construir coletivamente, a partir da curricularização, aproxime-se da extensão transformadora na qual acredito e que defendo. É preciso que ela não seja entendida como mais uma carga horária a ser cumprida para que se chegue até a formatura, ou como projetos curtos e rápidos, executados de maneira burocrática e automática. A extensão é umas das pernas na qual se apoia a universidade, junto ao ensino e à pesquisa, e, como tal, deve ser uma experiência (trans)formadora.

Avalio que possamos construir nossa identidade extensionista a partir do que não queremos ser, leia-se alinhados com posturas neoliberais que veem no conhecimento e nos saberes produzidos “por especialistas”, um produto sobre o qual alguns têm mais direito que outros, ao mesmo tempo em que desvaloriza conhecimentos e saberes que não sirvam ao mercado globalizado. Para isso, penso que necessitamos olhar, analisar e refletir sobre a nossa extensão, de maneira crítica e coletiva.

É com a esperança de contribuir para outras pesquisas sobre as atividades extensionistas e na construção de uma extensão que é diálogo entre comunidades e sujeitos, que apresento minha pesquisa. Minha intenção não é a prescrição ou a indicação de que se faça a extensão de maneira x ou y, para isso já existem sites que vendem projetos pré-prontos como demonstro na análise. O que pretendo é colaborar na reflexão sobre a importância da escuta e da comunicação durante o processo de elaboração dessas atividades, em uma espécie de chamamento à construção coletiva e colaborativa, sem nunca esquecer que cada contexto é único e que o conflito faz parte das relações humanas, por isso não há que se esperar um momento de total acordo para projetar as mudanças. Dessa forma, não tenciono obter concordância para com as reflexões que passarei a apresentar, o que busco é provocar e convocar outros sujeitos para que, juntos, nos (trans)formemos e (trans)formemos também a extensão.

Assim, após a introdução, apresento, no capítulo 1. *Percursos metodológico*, a forma como os dados foram coletados e analisados, que dados são esses e qual a perspectiva utilizada para que fossem considerados relevantes para este trabalho. Em 1.1. *A pesquisa documental: construindo uma história*, abordo uma das principais características da metodologia por mim escolhida: a possibilidade de historicizar um processo, um fato ou um acontecimento. Em 1.2. *O corpus: um conjunto de informações*, discorro sobre as características dos documentos que compõem o conjunto de dados que analisei. No subtópico 1.3. *Procedimento da coleta de dados: mapeando a mudança*, apresento as estratégias por meio das quais identifiquei e coletei os dados, bem como suas fontes. Por fim, em 1.4. *O método de análise: uma leitura comparativa dos dados*, discorro sobre a forma como os dados foram analisados.

O capítulo 2. *Percursos teórico* está organizado em 2.1. *Diálogo e educação* e 2.2. *A mercantilização da educação: substrato do neoliberalismo*. No primeiro, apresento a perspectiva de Freire (2022) sobre a extensão e sobre a relação dialógica que, para o autor, deve ser a educação que se pretende crítica e transformadora. Cabe ressaltar que o patrono da educação brasileira é também a base teórica utilizada pela *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012) para definir e caracterizar as ações consideradas extensionistas. As reflexões de Freire (2022) conectam-se e entrecruzam-se, estabelecendo também elas um diálogo, com as ideias do biólogo chileno Maturana (1999), e dos linguistas Menezes de Souza (2019) e Veronelli (2019; 2021; 2022). Já ao longo de 2.2 apresento a imbricada relação entre a racionalidade neoliberal e a educação, a partir de autores como Apple (2001), Barreto Vaz (2022), Catini (2020b; 2021), Chauí (2018) e Dardot e Laval (2016). Assim, procuro estabelecer um contraponto da educação mercadológica, do conhecimento útil, para a educação transformadora, uma relação dialógica, proposta na obra freiriana.

O capítulo 3. *Percursos analítico*, organiza-se em cinco tópicos nos quais analiso a extensão desde um panorama mais amplo, a partir de sua definição nos documentos oficiais no âmbito nacional, até o contexto específico dos cursos de Letras presenciais da Faalc/UFMS.

No tópico 3.1. *Que extensão definem e defendem os documentos oficiais*, analiso a concepção e a caracterização da extensão contida em documentos como a Lei 5.540 (BRASIL, 1968), que tornou as atividades de extensão obrigatórias nas IES, o *Plano Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2000-2001) e a *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012). As possibilidades de financiamento dessas ações também são abordadas nesse tópico, levando-se em consideração que elas são prescritas nacionalmente por esses mesmos documentos.

No tópico 3.2. *A curricularização*, analiso o diálogo que se estabelece entre os

documentos examinados no tópico 3.1 e a Resolução nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), que prescreve a inserção das atividades de extensão como parte obrigatória do currículo dos cursos oferecidos pelas IES.

Em 3.3. *A extensão na UFMS*, exploro como os PDI e os Relatórios de Gestão e Relatórios de Autoavaliação (RAAI) da UFMS definem a extensão e analiso de que forma, a partir dos termos linguísticos que são utilizados nesses documentos institucionais, eles aproximam-se de uma concepção (trans)formadora ou mercadológica. Também, neste tópico, analiso as mudanças que observei no site da Proece ao longo do período em que os dados foram coletados, posteriormente à obrigatoriedade da curricularização analisada em 3.2, e a forma como se apresentam e são oferecidas à comunidade, interna e externa, informações sobre a extensão proposta e realizada na UFMS.

No tópico 3.4. *A extensão na Faalc*, analiso as atividades de extensão originadas dentro da Faalc e como elas são divulgadas aos interessados que dela possam participar, a partir do site da unidade, ao longo do recorte temporal proposto.

Em 3.5. *A extensão no curso de Letras*, discorro sobre as ações extensionistas especificamente propostas pelo curso, identificando suas modalidades, seus tipos e suas áreas temáticas (visando atender aos objetivos específicos *a*, *b*, *c* e *e*). Este tópico, dada a sua importância para o cumprimento dos objetivos geral e específicos desta dissertação, apresenta quatro subtópicos nos quais apresento, em 3.5.1. *Estabelecendo o perfil extensionista do curso*, algumas considerações preliminares sobre as atividades extensionistas originadas no curso investigado. Na sequência, exploro, de forma mais pontual, um programa de extensão dentro do qual se insere um dos projetos extensionistas mais (re)conhecidos do curso de Letras, o item 3.5.2. *Progele/Projele*. Depois analiso um projeto de extensão interdisciplinar de divulgação científica que utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o item 3.5.3. *LínguasCast*. Por fim, discuto sobre um dos eventos da Faalc, que se origina no curso de Letras, o item 3.5.4 *SIEL e Semana de Letras*.

Finalmente, em *Considerações finais*, apresento uma síntese das análises e discussões, sem intenção de que sejam terminativas ou limitantes. Contrariando o título do referido capítulo, pretendo que sejam considerações transitórias que levem a outras possibilidades de pesquisas e reflexões sobre a extensão, seja nas graduações ou a nível institucional, pois almejo que muitas de minhas análises possam contribuir em um âmbito interdisciplinar. Concluo com as referências.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Gil (2008), uma das dificuldades das ciências sociais e humanas seria o envolvimento do pesquisador com o objeto, ou fenômeno ou o contexto por ele investigado. O que ele via como obstáculo a ser superado, eu reconheço como fator ontológico de meu trabalho pois, sem a identificação que possuo com a extensão universitária, bem como o reconhecimento de seu papel (trans)formador em meu processo de constituição enquanto docente, cidadã, pesquisadora, aprendiz, mulher e mãe, ele não teria se materializado.

Uma vez que se inicie um percurso investigativo, me parece que há um dispositivo anterior à escolha da metodologia que será mais adequada à análise do objeto, de acordo com o pesquisador. Prodanov e Freitas (2013) referem-se a esse preceito primário como método geral ou de abordagem. Segundo os autores

Esses métodos esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 26).

É dizer, ele é o sistema de diretrizes que me leva a identificar e reconhecer o objeto/contexto de minha pesquisa como algo possível de ser estudado, ao mesmo tempo em que guia meus objetivos, perguntas e hipóteses.

Neste trabalho, o método de abordagem adotado foi o dialético, já que entendo o mundo como um “como um conjunto de processos, em que as coisas estão em constante mudança, sempre em vias de se transformar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34). Além disso, coletei e analisei os dados considerando-os partes de um todo, conectados e dependentes entre si, apesar de, por muitas vezes, contraditórios. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que:

[...] o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35).

Esta me pareceu a escolha lógica, uma vez que a dialética está no cerne do pensamento

de Paulo Freire, teórico da educação, basilar na minha leitura de mundo e do processo educativo, bem como para este trabalho, como se evidencia no tópico *2.1 Diálogo e educação*, do capítulo 2, intitulado *Percurso teórico*.

Posto isso, passo a discorrer sobre a pesquisa documental, metodologia utilizada neste trabalho, bem como acerca do corpus e dos procedimentos de coleta que a ele me levaram. Também descrevo a natureza da análise de dados que é, essencialmente, comparativa qualitativa interpretativista, visando, principalmente, um diagnóstico crítico do perfil extensionista do curso de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc)/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

1.1. A pesquisa documental: construindo uma história

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), "a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos".

Foi o método por mim escolhido porque permite que objetos e fenômenos documentados sejam analisados em relação a outros, alocando-os em uma sequência temporal na qual se identifica um contexto sócio-histórico e um recorte cultural específicos. Esse procedimento me permitiu construir uma espécie de linha cronológica da extensão universitária no curso de Letras, no período posterior à publicação da Resolução Nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de dezembro de 2018. Do mesmo modo, oportunizou a identificação de mudanças na circulação e disposição que os documentos e as informações relativos às atividades extensionistas passaram a ter nos sites da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), unidade responsável pela aprovação e divulgação dessas ações na UFMS, e da Faalc, onde se encontram entre outras informações, dados sobre o curso de licenciatura em Letras.

Cellard (2012) afirma que

[...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos ou grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2012, p. 295).

Ou seja, com tal metodologia foi possível identificar a importância de uma análise da rede que se estabelece entre informações oficiais que circulam após a curricularização, principalmente nos sites já mencionados, os documentos que regulamentam a extensão, como aqueles decorrentes das edições de encontros do Fórum de Pró-reitores das Universidades

Públicas Brasileiras (Forproex) e a Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a, s/p), e a própria história da extensão universitária. Tal rede se entrecruza com as informações fornecidas pela própria UFMS sobre as ações extensionistas por ela desenvolvidas e permitiu observar como está se desenvolvendo o processo de construção de uma extensão, desde 2022, obrigatória. Segundo Gil (2008), essa é umas das vantagens da pesquisa documental pois “as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais, etc.” (GIL, 2008, p. 154). Avalio que, observando o passado, pode-se transformar não somente o futuro, mas principalmente o presente, nosso tempo de agência.

É importante aclarar que mesmo a falta de informações, ou a lentidão de sua divulgação por parte da UFMS, pode ser um dado de análise, uma vez que lacunas são silenciamentos de algo e o silêncio também significa.

Cellard (2012) menciona que, na pesquisa documental, o investigador deve atentar para o contexto social global de produção do arquivo que vai analisar, bem como à “conjuntura política, econômica, social e cultural” (CELLARD, 2012, p. 299) que a propiciou. Além disso, ele também ressalta a importância de que seja levada em consideração a “origem social, a ideologia e os interesses particulares do autor (do documento)” (CELLARD, 2012, p. 301), tendo em vista que esses são elementos que podem vir a auxiliar na verificação da autenticidade do material, uma vez que podem constatar sua competência legal para informar e registrar o que nele se lê.

1.2. O corpus: um conjunto de informações

Houve um tempo em que a ideia de documento remetia imediatamente a algo escrito, material e que pudesse ser armazenado em arquivos, cartórios ou mesmo em nossas carteiras. Atualmente, com a internet e o uso das tecnologias digitais de informações e comunicação (TDIC), muitos dados são registrados e armazenados em estruturas virtuais, ou seja, é necessário ampliar a noção de documento.

Para Cellard (2012), “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho é considerado como um documento” (CELLARD, 2012, p. 296). O *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística* o define como uma “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (BRASIL, 2005, p. 73).

Dessa forma, as duas conceituações abrangem os tipos de registro do qual é composto o corpus deste trabalho, o conjunto de documentos oficiais, como a Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a); o Parecer Homologado 608 (BRASIL, 2018b); a Resolução Nº 18 Conselho

de Extensão, Cultura e Esporte (Coex) da UFMS (UFMS, 2021b); os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), também da UFMS (UFMS, 2005; UFMS, 2011; UFMS, 2017 e UFMS, 2021); os Relatórios de Gestão da UFMS (UFMS, 2021c; UFMS, 2022, UFMS, 2023); os Relatórios de Auto Avaliação (RAAI) (UFMS, 2022a; UFMS, 2021d; UFMS, 2020a); o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2000-2001), a Política de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), e cartas-manifesto dos encontros do Forproex. Também foram analisadas as informações sobre a extensão e as ações extensionistas propostas por professores do curso de licenciatura em Letras, obtidas por meio de editais da Proece, capturas de tela e impressões dos sites da Proece e da Faalc, e capturas de tela e impressões⁶ de sites e perfis do *Instagram* pertencentes a projetos e ações de extensão propostos por professores do curso já mencionado⁷.

Os documentos que totalizam o corpus deste trabalho são por mim considerados fragmentos mnemônicos, testemunhos de ações e decisões, que auxiliam na construção de uma história da extensão universitária no curso de licenciatura em Letras da Faalc/UFMS. Uma vez que “as capacidades de memória (humana) são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo” (CELLARD, 2012, p. 295), eles podem ser “uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador” (CELLARD, 2012, p. 295) que necessite reconstituir um passado relativamente distante ou a trajetória de maturação e evolução de algo.

1.3. Procedimento da coleta de dados: mapeando a mudança

A principal ferramenta utilizada para construção do corpus foi a internet, um espaço extremamente dinâmico e em constante transformação. Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011) “a experiência de recorte de amostras na internet remete, nesse sentido, à autossimilaridade dos objetos fractais” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 56). assim, à medida em que identificava essas autossimilaridades fui estabelecendo o recorte.

A ideia inicial era de que os dados a serem analisados fossem constituídos, principalmente, por informações oficiais sobre as ações de extensão em andamento no curso de Letras da Faalc/UFMS, ao longo dos anos que sobrevieram a publicação da Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a) e que abrangem o recorte deste trabalho, ou seja, de dezembro de 2018 até fevereiro de 2023. O procedimento adotado, naquele momento, foi um rastreamento de

⁶ A captura de tela gera um tipo de formato de arquivo em JPEG, portanto, uma imagem, que reproduz a interface exata que o usuário de um site ou plataforma observa. Já a impressão da página gera um tipo de formato de arquivo em PDF, com a data e a hora exata da impressão.

⁷ Embora a criação dos perfis em sites de redes sociais não seja uma obrigatoriedade, muitos projetos optam por criá-los, pretendendo divulgar suas ações e, possivelmente, estreitar o contato da comunidade.

documentos que tivessem como tema as atividades de extensão, no Boletim Oficial (BO) da UFMS, o que se mostrou bastante difícil, uma vez que as informações como títulos ou coordenadores de projetos não estavam disponíveis no site da Proece, nem no da Faalc. Sem essas informações, que considero fundamentais para a identificação de cada projeto proposto, a busca no BO por documentos que contivessem as informações que eu pretendia analisar tornou-se, de certa forma, labiríntica, pois eu necessitava de dados para procurar por portarias, normativas ou relatórios que trouxessem elementos passíveis de análise sobre as ações extensionistas, como período de execução, unidade de origem, coordenador responsável etc. Desse modo, sem os dados que me permitiriam uma espécie de identificação e categorização dessas ações, eu não conseguia encontrar os documentos de que necessitava.

Entretanto, ao longo do segundo semestre letivo de 2022, a interface do site da Proece foi sendo alterada, facilitando a busca tanto pelos documentos que me interessavam, pois eles passaram a ser armazenados em abas dentro da página inicial. Mudanças desse tipo também ocorreram no site da Faalc, embora, ainda, menos perceptíveis.

A partir dessa alteração, eu pude ter acesso aos dados que me permitiram identificar e analisar que extensão vínhamos construindo desde a publicação da Resolução Nº 7 do CNE. Por dados me refiro a informações sobre o período de vigência de cada ação, seu coordenador, a unidade e o curso de origem, o objetivo da ação, a quem se dirige, e como cada uma se relaciona com a comunidade externa. Este último se mostra mais facilmente identificado se a ação extensionista possui perfis em redes sociais.

Com relação às modificações nos procedimentos e critérios de estabelecimento do corpus, Fragoso, Recuero e Amaral (2011) afirmam que “[...] os critérios e estratégias de amostragem qualitativa podem se alterar conforme o desenvolvimento do trabalho [...]” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 69), pois

Escolhas iniciais podem revelar-se menos relevantes que o esperado, o desenvolvimento das observações pode sugerir a importância de comparações que não haviam sido previstas, o aprimoramento da compreensão de um aspecto do universo de pesquisa pode conduzir a uma reestruturação dos problemas e objetivos ou a um reescalonamento das unidades de análise (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 69).

Uma vez que sites são suportes virtuais constantemente atualizados, passando por alterações significativas em sua interface, observo muita modificação na localização das informações ou, muitas vezes, seu desvanecimento no upgrade. Assim, passei a capturar e imprimir as telas das fontes já citadas, o que compõem a materialidade dos dados aos quais me

refiro na tabela que segue e que foram posteriormente, analisados.

Tabela 1: Datas em que ocorreram as coletas de dados nos sites da Proece e da Faalc

Linha	DIA	MÊS	ANO
1	17	agosto	2022
2	17	setembro	2022
3	31	outubro	2022
4	1	dezembro	2022
5	5	janeiro	2023
6	1	fevereiro	2023
7	19	fevereiro	2023

Fonte: elaboração da autora.

Primeiramente pensei em coletar os dados (capturas e impressões de tela) dos sites a cada 30 dias, mas não havia alteração (linhas 1 e 2). As capturas e impressões de tela referem-se a informações sobre a apresentação e as ofertas das atividades de extensão, tanto para a comunidade externa quanto interna, ou seja, a forma como a extensão é publicizada. Dessa forma, estendi o prazo para realizar a terceira coleta, pensando que, assim, poderia encontrar mais alterações (linhas 3). E foi a partir de dezembro que as mudanças mais significativas na forma de organização das informações passaram a ocorrer, o que fez com que eu voltasse para os 30 dias de intervalo, aproximadamente (linhas 4, 5 e 6). Durante o mês de fevereiro, último mês de coleta, uma vez que a análise dos dados já estava em andamento, as informações foram recolhidas em dois momentos (linhas 6 e 7), pois, no dia 19 de fevereiro, identifiquei uma modificação bastante importante no site da Proece que descrevo a seguir.

Em 19 de fevereiro, apesar de os dados daquele mês já terem sido coletados, acessei o site da Proece para buscar uma informação e percebi que um link direto para uma lista de projetos e ações de extensão desenvolvidos em toda a UFMS, com possibilidade de filtragem por unidade, ano e status da atividade (*em andamento ou encerrada*). Essa mudança é analisada, mais profundamente *a posteriori*, no capítulo 3 intitulado *Percurso analítico*. Dessa forma, passei a considerar o dia 19 de fevereiro também uma data de coleta.

Os perfis de projetos de extensão do curso de Letras, no site⁸ da rede social *Instagram*, não passaram por coleta periódica por meio de captura de tela, uma vez que levei em consideração, na análise, a forma como cada um organiza sua própria memória-história-identidade. Além disso, as atualizações não apagam registros anteriores. Assim, as imagens desses perfis que serão aqui apresentadas foram coletadas somente uma vez, já que, ou eram perfis de eventos com data de início e encerramento bem definidas ou se referiam a projetos que existem há bastante tempo e usavam esses perfis para comunicações específicas e pontuais, como abertura de edital para submissão de propostas de candidatos a extensionistas, inscrição de pessoas da comunidade externa e publicação do resultado dessa inscrição.

O mesmo ocorreu com as cartas-manifesto do Forproex, armazenadas no site da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁹, os PDI da UFMS e a Resolução N° 7 do CNE e a Resolução N° 18 do Coex/UFMS, cujos downloads foram realizados somente uma vez.

Portanto, tendo em vista que meu objetivo na construção da amostragem foi “selecionar os elementos mais significativos para o problema de pesquisa” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL; 2011, p. 68), que é a identificação do perfil extensionista do curso de licenciatura em Letras na UFMS, entendo minha metodologia de coleta como qualitativa intencional de casos típicos¹⁰.

Fragoso, Recuero e Amaral (2011) definem como estratégia intencional o fato de o pesquisador levar em consideração intencionalmente as características do problema e de seu contexto para estabelecer o corpus de sua pesquisa. As mesmas autoras estabelecem como procedimentos de casos típicos aqueles que selecionam “elementos característicos e típicos de um certo universo de pesquisa [...] usualmente apontados por avaliações quantitativas” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p.79-78). Dessa forma, embora meu corpus seja composto a partir de critérios qualitativos, reconheço que ele possui uma faceta quantitativa, já que o método de coleta variou a partir da quantidade de informações que eram publicadas pelas fontes.

1.4. O método de análise: uma leitura comparativa dos dados

Cellard (2012) declara que, na pesquisa documental, há uma análise preliminar, que foi

⁸ Não utilizei aplicativos de redes sociais para coleta de dados, uma vez que as buscas e capturas de tela foram realizadas todas por meio de meu notebook.

⁹ A UFMG possui uma página destinada ao armazenamento de informações sobre o Forproex disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>. Acesso em: 9 mar. 2023.

¹⁰ Cf. “Tabela 1: Estratégias e Critérios de Amostragem. Adaptado de Patton (2002), Huberman e Miles (1994), Rodrigues Osuna (1989) e Balnaves e Caputi (2001)”, em Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 76-82).

explicitada no tópico anterior. Após a seleção dos dados, “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento” empenhando-se, assim, “em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação” (CELLARD, 2012, p. 304), sempre levando em consideração sua personalidade, seu conjunto de valores e ideologias, uma vez que, embora os documentos possam ser objetivos, sua leitura não se pretende neutra.

No processo de análise, o investigador constrói uma rede de relações possíveis entre os documentos (resoluções, capturas e impressões de tela etc.), combinando-os a fim de entender como se relacionam uns com os outros, com o contexto de produção e circulação, bem como com os objetivos da pesquisa. Portanto, me debrucei sobre os documentos para identificar e analisar como se organizaram as atividades extensionistas nos cursos de licenciatura em Letras (presencial) de ambas as habilitações, nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, possibilitando a realização de um diagnóstico crítico sobre essa extensão, o que se configura como objetivo geral deste trabalho.

Atento para o fato de que, sendo a universidade uma instituição que possui protocolos e diretivas burocráticas no que diz respeito à oficialização do encerramento de atividades, muitas das informações sobre 2022 só foram publicadas em 2023. Dessa forma, embora as coletas tenham sido feitas também em janeiro e fevereiro de 2023, os dados referem-se a projetos realizados e concluídos entre os anos do recorte, 2019 a 2022.

Destarte, a metodologia de análise utilizada foi a qualitativa interpretativista, para a qual, de acordo com Gil (2008), “não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2008, p. 175), uma vez que a leitura dos dados se faz permeada por sua vivência e seus saberes.

O autor cita, a partir de Tesch, dez princípios que regem esse método. Aqui elenco cinco dos quais considero pertinentes para a minha pesquisa. São eles: i) o processo de análise não é rígido, ainda que sistemático; ii) o acompanhamento dos dados se faz a partir de um exercício reflexivo, que guia o processo analítico; iii) embora fragmentados em unidades menores de significação e relevância, os dados fazem parte de um todo, e essa relação deve também ser analisada; iv) os procedimentos não são rígidos ou mecânicos¹¹, pois “na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação” (GIL, 2008, p. 177); v) o principal procedimento

¹¹ Segundo Gil (2008): “Para a análise requer-se um plano. Mas isso não significa que se deva aderir mecanicamente ao processo. Embora requeiram conhecimentos metodológicos, não existem regras rígidas de análise.” (GIL, 2008, p. 177).

de análise é a comparação entre os dados (TESCH, 1990 *apud* GIL, 2008).

O último princípio, entre os que destaquei, levou-me à escolha de uma composição do método comparativo e do método histórico como procedimento de análise, uma vez que o primeiro me permitiu “analisar o(s) dado(s) concreto(s), deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele(s) presentes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38). Enquanto o segundo possibilitou que eu voltasse meu olhar para o passado, na tentativa de refletir e compreender o contexto da extensão no presente.

Na próxima seção, passo a discorrer sobre o percurso teórico que fundamenta a pesquisa, desde a seleção do objeto e delimitação do recorte até minha dinâmica analítica, tendo em vista a já imbricada relação que percebo, não somente entre a metodologia e a análise dos dados aqui apresentada, mas, principalmente, entre este trabalho como um todo e a sujeita que sou.

2. PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, desenvolvo duas discussões teóricas que retomo no capítulo de análise. A primeira trata das relações entre diálogo e educação, a partir, principalmente, da obra de Paulo Freire (2022), acrescida de algumas reflexões de Humberto Maturana (1999), Gabriela Veronelli (2022; 2021; 2019) e Lynn Mario Menezes de Souza (2019). E a segunda trata da relação entre o mercado e a educação, desde perspectivas teóricas que identificam e abordam as implicações provocadas pelo neoliberalismo na forma de ser, viver, aprender e ensinar dos sujeitos que somos hoje.

Tais discussões e reflexões são relevantes na medida em que se entrelaçam na construção do processo que define, caracteriza e planeja a extensão, inclusive universitária. Ademais, elas também constituem os filtros por mim utilizados na identificação e seleção dos dados, uma vez que são leituras que fazem parte de meu percurso epistêmico e ontológico.

Levando em consideração que língua e linguagens são noções fundamentais, não somente para este trabalho, mas também para meu fazer científico e docente, aclaro como compreendo ambas. Não entendo a primeira como algo estanque, a ser aprendido, mas sim um “conjunto de *repertórios e práticas* que vão variar de lugar para lugar, de *contexto para contexto*” (SOUZA, 2019, p. 247 - grifos do autor), constituído processualmente a partir de interações sujeito - mundo - outro. E, por sua vez, concebo linguagens como práticas sociais mais abrangentes (FERRAZ, 2019), que se materializa por meio das línguas e de outros conjuntos de repertórios que possibilitem a construção de sentidos e significados.

2.1. Diálogo e educação

Paulo Freire afirma que “(N)ão há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2021b, p. 107), o que ele exemplifica com o seguinte esquema

$$\text{PALAVRA} \frac{\text{(ação)}}{\text{(reflexão)}} = \text{PRÁXIS}$$

De acordo com Freire (2021b), a predominância da reflexão, em detrimento da ação, leva ao que ele chama de verbalismo, mero “blá-blá-blá” vazio e oco. Já a predominância da ação, sem preocupação com a reflexão, leva ao ativismo superficial, de fachada. Ambas as situações de desequilíbrio impossibilitam o diálogo e “geram formas inautênticas de pensar” (FREIRE, 2021b, p. 108), uma vez que são produzidas “por formas inautênticas de existir” (FREIRE, 2021b, p. 108).

Para ele, somente a palavra verdadeira é aquela que tem potencial para transformar o mundo. E dizer a palavra, pronunciando e modificando o mundo, é direito de todos os homens, não somente de alguns. É justamente por isso que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2021b, p. 109).

Freire assevera, portanto, que o diálogo é “uma exigência existencial” (FREIRE, 2021b, p. 109) para o homem, uma vez que ele “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (*Ibid*), não podendo, portanto, ser reduzido ao “ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (*Ibid*).

Para o patrono da educação brasileira não há diálogo sem amor, sem humildade e sem fé nos homens. Somente embasado nesses três princípios o diálogo se dá entre os sujeitos de maneira horizontal, permeada da confiança “que vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2021b, p. 113).

Um dos elementos que compõem o diálogo é também a escuta. Segundo Freire (2021a),

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (FREIRE, 2021a, p. 111).

Segundo Freire (2021b, p. 115), “(S)omente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” O autor diferencia a educação dissertadora, embasada em palavra oca e verbosidade vazia (FREIRE, 2021b), que ele denomina educação bancária, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2021b, p. 81), da educação transformadora, alicerçada na dialogicidade. Para Freire, o educador-bancário é primordialmente anti-dialógico, uma vez que ele não respeita a leitura de mundo de seu aprendiz ao mesmo tempo em que não lhe permite pronunciá-lo.

A comunicação verdadeira, que permeia, por sua vez, a educação transformadora, não está na “exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente” (FREIRE, 2022, p. 90). Ao abrir espaço para a participação de seus alunos, o educador-educando, “dialógico e problematizador” (FREIRE,

2021b, p. 116), coloca-se em um lugar de escuta e, muitas vezes, “aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2021a, p. 111).

É importante ressaltar que por verdadeira, termo muito utilizado por Freire (2022), não se pode entender única possível, mas sim aquela comunicação em que os sujeitos que dela participam estão abertos ao diálogo, não só no momento em que se expressam, mas principalmente no momento em que escutam o outro. Ao associar-se com a educação, o termo verdadeiro, para Freire (2021b, 2022) refere-se à educação para e por meio da liberdade, transformadora do sujeito e de seu entorno.

Maturana assevera que “(T)udo aquilo que fazemos como seres humanos, fazemos por meio da conversa. E aquilo que não fazemos por meio de conversas, de fato não o fazemos como seres humanos”¹² (MATURANA, 1999, p. 47). Ele complementa afirmando que nossa estrutura, biológica e emocional, advém das interações mediadas pelas conversas das quais participamos.

Visto que tudo o que fazemos como seres humanos fazemos em conversas, e as conversas ocorrem no fluxo de nossas interações, tudo o que fazemos em conversas modula o fluxo de mudanças estruturais, e nos tornamos nosso fluxo estrutural de acordo com as conversas das quais participamos. No fluxo da nossa vida não existem conversas triviais¹³ (MATURANA, 1999, p. 47).

Para o biólogo chileno, “[...] diferentes culturas são diferentes redes fechadas de conversas e como tal, são diferentes configurações fechadas do estar no linguajar e do ‘emocionar’”¹⁴ (MATURANA, 1999, p. 119). Mesmo assim, com distintas formas de usar a linguagem, além de diferentes línguas, são a própria linguagem e seu uso que possibilitam a aproximação entre os diferentes.

A linguagem é uma forma de viver na consensualidade. A linguagem, e o linguajar, é uma forma de estar no domínio de consenso, de coordenação de condutas que exige certa plasticidade em um espaço tão amplo, no qual todos os seres que crescem na linguagem são capazes de aprender qualquer coisa¹⁵

¹² No original: “Todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos.”

¹³ No original: “Puesto que todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones, y las conversaciones se producen en el fluir de nuestras interacciones, todo lo que hacemos en conversaciones modula el flujo de cambios estructurales y llegamos a ser en nuestro flujo estructural según sean las conversaciones en las cuales participamos. En el fluir de nuestra vida no hay conversaciones triviales.”

¹⁴ No original: “[...] diferentes culturas son distintas redes cerradas de conversaciones y como tales, son distintas configuraciones cerradas de estar en el linguajar y ‘el emocionar’.”

¹⁵ No original: “El lenguaje es un modo de convivir en la consensualidad. El lenguaje, y el linguajar, es un modo

(MATURANA, 1999, p. 140).

Com relação à noção de domínio de consenso, por onde circula o linguajar, ele se refere a um espaço no qual há a possibilidade de questionamento e ajustes, afinal o diálogo nem sempre termina em concordância. Segundo Veronelli (2022), a própria busca pelo consenso absoluto, pelo acordo é uma característica da colonialidade do diálogo, juntamente com a busca por certezas e o excesso de simplificação. Para decolonizar o diálogo, segundo a linguista argentina, é preciso aceitar que as incertezas e a complexidade fazem parte da vida, da interação e do diálogo, além de conviver com o desacordo.

Menezes de Souza (2019) também afirma a inconveniência da busca pelo consenso, ou *common ground*, quando nos vemos em um diálogo. Segundo o autor

Common ground implica em apagar as diferenças. Podemos estar no mesmo espaço, como estamos aqui, pisando no mesmo *ground*, que é aqui, mas temos e estamos falando de histórias de vida diferentes, estamos falando de perspectivas diferentes; então, *common ground* é apenas uma oportunidade, uma possibilidade de trocas, que podem vir a ser realizadas ou não; não é um espaço comum a partir do qual nós temos semelhanças e igualdades. [...] Quando se chega ao radicalismo, esquerda e direita se unem porque o radicalismo não aceita o diálogo, não aceita o dissenso. Isso não é privilégio de uma ideologia ou de outra. Todas as ideologias podem cair no radicalismo autoritário (MENEZES DE SOUZA *et al.*, 2019, p. 165-166).

Pode-se observar que ambos os autores entendem o consenso como objetivo do diálogo como uma possibilidade de criação das chamadas bolhas, nas quais o sujeito só dialoga com aqueles com quem está de acordo, fechando-se em um diálogo entre semelhantes. Dessa forma, entendo que, ao desconsiderar o dissenso como elemento possível e produtivo que pode vir a emergir de uma interação, o sujeito tende a se afastar do processo dialógico transformador, defendido pelos autores aqui citados.

Veronelli (2019) diferencia o substantivo língua, elemento que caracteriza distintas culturas ao mesmo tempo em que as pode afastar, do verbo linguajar de Maturana (1999). Assevera a autora que

A língua enquanto objeto acabado existe como patrimônio compartilhado, institucionalizado, com determinadas propriedades, com uma gramática e um léxico, e um território particular de pertencimento. Como verbo, linguajar é troca, é ação. [...] O linguajar não é uma propriedade que os corpos humanos têm ou não. É algo que acontece e se estabelece na dinâmica social. Desta

de estar en dominio de consenso, de coordinaciones de conducta que requiere una plasticidad en ese espacio tan grande, que todos los seres que crecemos en el lenguaje somos capaces de aprender cualquier cosa.”

maneira, a ação linguajar é sempre uma interação. E não qualquer interação, mas a interação que serve de base para toda interação social¹⁶ (VERONELLI, 2019, p. 152).

Freire (2022) também percebe no uso da linguagem, durante a materialização do diálogo, a possibilidade de abertura à comunicação, à compreensão entre os sujeitos. Ainda que suas pronúncias de mundo, para o brasileiro, ou seus linguajares, para o chileno, sejam diferentes, a abertura ao outro e a valorização de seu linguajar, aliado à escuta atenta, proporcionam o espaço necessário para que se dê uma relação dialógica. Tal interação possibilita a construção de uma significação comum a ambos, mesmo que dentro de um terceiro sistema, nem de um, nem do outro, algo que constroem *juntos*, dialogando.

Afirma Freire (2022) que

Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito.

Se não há este acordo em torno dos signos como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente (FREIRE, 2022, p. 87).

Objetivando o que Freire (2022) chama de comunicação verdadeira, muitas vezes o sujeito precisa traduzir seu languagear, aproximando-o do interlocutor. Essa situação é exemplificada em Freire (2022) pelo professor que transforma seu discurso *para* o aluno em uma fala *com* ele. Freire (2022) assevera que “(S)ó se comunica o inteligível na medida em que ele é comunicável” (FREIRE, 2022, p. 88), e reitera com “[...] enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro” (FREIRE, 2022, p. 88).

Essa, inclusive, é uma das premissas básicas da concepção da educação para o educador brasileiro, uma vez que ele afirma que

¹⁶ No original: “La lengua como objeto acabado existe como patrimonio compartido, institucionalizado, con determinadas propiedades, con una gramática y un léxico, y un territorio particular de pertenencia. Como verbo, languagear es cambio, es acción. [...] El languagear no es una propiedad que los cuerpos humanos tienen o les falta. Es algo que pasa y tiene lugar en la dinámica social. De esta manera, la acción languagear es siempre una interacción. Y no cualquier interacción, pero la interacción que sirve de base a toda interacción social.

[...] a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus *comunicados*. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2022, p. 89).

Veronelli (2019) assevera que a compreensão mútua, a comunicação verdadeira de Freire (2022), está permeada de algo além do sistema linguístico, do código que compartilham os interlocutores. Para ela, que está refletindo a partir da noção do linguajar de Maturana (1999)

Como maneira de viver socialmente, a ideia de linguajar inclui palavras e signos para comunicar-se. A ênfase é colocada no uso de palavras e signos por um falante com a intenção de se comunicar com um ouvinte que se espera que compreenda o conteúdo do ato de fala. Nos termos de Maturana, essa antecipação, essa expectativa significa e dá conta de que falante e ouvinte compartilham um modo de viver, têm um modo de viver juntos que se expressa, ou melhor, se move por meio de signos e palavras. É importante perceber que este compartilhamento de um modo de vida não se dá tanto por uma cultura e uma história comuns, mas sim, mais fundamentalmente, por uma disposição mútua para comunicar-se¹⁷ (VERONELLI, 2019, p. 152-153).

Assim, o diálogo que possibilita a comunicação verdadeira advém de uma interação horizontal, e não de cima para baixo, mesmo quando os sujeitos que dele participam sejam diferentes entre si. Para que isso ocorra, é necessário que esses mesmos sujeitos se reconheçam, mútua e simultaneamente, como seres capazes de comunicar algo que eles tenham potencial para conhecer ou criar, como falantes significativos com falas significativas.

Isso se torna bastante difícil em muitos espaços nos quais o funcionamento das práticas permeadas pela linguagem, portanto que exigem diálogo e comunicação, seja fundamentalmente colonial. É dizer, espaços que seguem o padrão da colonialidade do poder, descrita por Veronelli como o “um marco teórico-metodológico que nomeia e analisa a inter-relação entre formas modernas de dominação e exploração baseada na ideia de raça como critério de classificação da população mundial”¹⁸ (VERONELLI, 2019, p. 147). Lembro que o

¹⁷ No original: “Como manera de vivir social, la idea de lenguajar incluye palabras y signos para comunicarse. Se enfatiza el uso de palabras y signos que hace un hablante con la intención de comunicarse con un oyente de quien se anticipa va a entender el contenido del acto de habla. En términos de Maturana esta anticipación, esta expectativa quiere decir y da cuenta de que hablante y oyente comparten una manera de vivir, tienen una manera de vivir juntos que se expresa, o mejor aún, es movida mediante signos y palabras. Es importante ver que este compartir una manera de vivir está dado no tanto por tener una cultura e historia en común, sino, y más fundamentalmente, por tener una disposición mutua a favor de comunicarse.”

¹⁸ No original: “[...] un marco teórico-metodológico que nombra y analiza la interrelación entre formas modernas de dominación y explotación basada en la idea de raza como criterio de clasificación de la población mundial.”

dissenso entre as partes não impossibilita o diálogo, uma vez que, segundo a própria autora, é uma estratégia de combate à colonialidade do diálogo e da linguagem, conviver com o desacordo e em perspectivas conflitivas (VERONELLI, 2022).

A ideia principal aqui não é a de raça somente enquanto critério de características físicas, que diferenciam corporalmente os sujeitos, mas sim a desumanização de alguns frente à humanidade de outros a partir de critérios também culturais, religiosos, linguísticos, sócio-econômicos, geográficos etc. Segundo Veronelli, a “classificação racial estrutura cada um dos projetos, âmbitos e dimensões (materiais e intersubjetivas) da existência social cotidiana e a escala social mundial” (VERONELLI, 2021, p. 81).

No que tange à desumanização, Freire (2008) afirma que ela é uma distorção da vocação de humanização, que todos os homens e mulheres possuem, que, por sua vez, é percebida por ele como nossa disposição para *ser mais*, em um movimento constante daqueles que nunca se consideram acabados, prontos. Assim, os desumanizados são vistos como coisas, como objetos a serem explorados, usados, pesquisados, analisados, não lhes sendo permitido o lugar de sujeitos de sua própria história. Quando apresenta uma das leituras (perigosamente) possíveis sobre a extensão universitária como um espaço de invasão cultural, a depender da atitude dos extensionistas e do planejamento e execução da ação de extensão, ele afirma que “(O)o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação” (FREIRE, 2022, p. 48).

Veronelli (2021) toma como ponto de partida a teoria do peruano Aníbal Quijano (2009), que identifica os eixos centrais do novo padrão de dominação, que se estabelece globalmente com a mundialização do capitalismo, como a colonialidade e a modernidade. Para Veronelli (2021) a colonialidade “permeia todos e cada um dos aspectos e situações da existência social, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada” (VERONELLI, 2021, p. 84). Por sua vez, a modernidade “refere-se a um universo específico de relações intersubjetivas de dominação segundo a hegemonia de instituições europeias/brancas” (VERONELLI, 2021, p. 85), que se relaciona aos espaços e às formas de produzir conhecimentos que atendam e se adequem às necessidades do capitalismo, inclusive quantificando/medindo esses conhecimentos.

Portanto, a linguista argentina propõe um paradigma outro para que se reflita sobre as relações entre linguagem, comunicação e poder, tendo como base nos pressupostos do giro decolonial que

não pretende negar as contribuições que a modernidade eurocêntrica trouxe à história da humanidade, mas sim abrir espaço para perspectivas epistêmicas e

experiências de vida outras que emanam de uma multiplicidade de subjetividades que a relação modernidade/colonialidade ignorou, deslocou e subalternizou intencionalmente a nível global (VERONELLI, 2021, p. 83).

Assim, a partir da noção de linguajar de Maturana (1999), que “abre uma opção para pensar a linguagem não como um produto acabado, mas como uma atividade progressiva e localizada” (VERONELLI, 2021, p. 92), no qual os sentidos não são dados ou fixos, mas sim criados nas interações (VERONELLI, 2021), a pesquisadora sugere o exercício de linguajar como “prática (a) que permite entrar nos mundos de sentido não eurocêtricos” (VERONELLI, 2021, p. 93).

Dessa forma, a mudança de paradigma que a ideia de linguajar habilita, permite argumentar que a colonialidade da linguagem produz, na situação colonial, uma disposição da parte dos colonizadores-colonializados de se comunicarem entre si enquanto reduzem possíveis interlocutores a comunicadores simples e suas linguagens a ferramentas rudimentares de expressividade (VERONELLI, 2021, p. 94).

Em contraposição ao linguajar, e para completar a mudança paradigmática por ela proposta, Veronelli apresenta o monolinguajar, termo que usa para definir “as práticas materiais e discursivas de racialização linguística desde a perspectiva da linguagem” (VERONELLI, 2021, p. 94). Segundo a autora

[...] na ação de monolinguajar participam, de um lado, seres que se percebem como plenamente humanos e, de outro, seres linguisticamente racializados, "simples comunicadores" carentes de razão (VERONELLI, 2015a, p.32-33); e, pela ação de monolinguajar, os primeiros desumanizam os segundos¹⁹ (VERONELLI, 2019, p. 154).

Faz-se necessário aqui trazer o que a linguista conceitua como comunicador simples e comunicação simples, uma vez que esses são elementos que desumanizam, ou pelo menos inferiorizam, determinados interlocutores em uma visada colonial de mundo e de existências. Segundo ela,

A comunicação simples revela um grau de consciência, e, inclusive, de autoconsciência. Os comunicadores simples emitem sons e fazem gestos que têm um sentido que, embora não seja meramente denotativo, nada mais é do que uma comunicação dialógica racional. Ao apresentar estes termos,

¹⁹ No original: “[...] en la acción de monolenguajear participan, por un lado, seres que se ven así mismos como plenamente humanos, y, por el otro, seres racializados lingüísticamente, “comunicadores simples” que carecen de razón (VERONELLI, 2015a, p.32-33); y, por medio de la acción de monolenguajear, los primeros deshumanizan a los segundos.”

comunicação simples e comunicador simples, o que procuro é nomear e capturar a ficção colonial. Ou seja, não há linguagens de comunicação simples nem comunicadores simples. Não há características que façam das populações colonizadas comunicadores simples ou, de suas linguagens, linguagens de comunicação simples. O que existem são características que o colonizador pensa que as gentes têm e que as tornam comunicativamente inferiores, negando assim o status de linguagens “no sentido pleno” às suas capacidades de expressividade (VERONELLI, 2021, p. 91).

Freire (2022) também reflete sobre uma percepção e pronúncia mais simples do mundo, o que ele chama de “formas ingênuas de captação da realidade objetiva” (FREIRE, 2022, p. 37) ou “conhecimento sensível” (FREIRE, 2022, p. 38), já se dá, principalmente, a partir dos sentidos. Mas, assim como Veronelli (2019), não desconsidera em nenhum momento essa forma outra de ler e falar as coisas. Para ele, esse é o conhecimento que, ao ser atravessado pela reflexão crítica proposta pelo educador transformador, “alcança a razão da realidade” (FREIRE, 2022, p. 38) e possibilita “a apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*” (FREIRE, 2022, p. 39).

Veronelli (2019) chama a nossa atenção para o fato de que essa hierarquização linguística e comunicativa, que inferioriza o linguajar de uns, os comunicadores simples, em detrimento do de outros, está presente, inclusive, em instituições educativas, já que

(M)embros de grupos historicamente oprimidos-resistentes, que têm suas próprias formas de viver juntos, se expressar, entender uns aos outros e se relacionar, ao ingressarem no sistema educacional regular têm que mudar. Eles precisam assimilar, aspirar a um modo de vida eurocêntrico, internalizar as formas dominantes de pensar e falar²⁰ (VERONELLI, 2019, p. 158).

Ela ressalta que pessoas que pertençam ao grupo dominante, dentro da hierarquia acadêmica, nem se preocupam se serão entendidas ou não, “*porque essa mudança ocorreu de forma satisfatória*”²¹ (VERONELLI, 2019, p. 158 - grifos da autora). E finaliza seu texto com o seguinte questionamento para suas leitoras e seus leitores: “Você já experienciou estar na frente de um professor que se aproxima de você com uma disposição contra a comunicação, que não o percebe como um interlocutor com quem possa se envolver em um diálogo racional?”²² (VERONELLI, 2019, p. 158). Quem já não viveu essa experiência ao longo de sua

²⁰ No original: “Miembros de grupos históricamente oprimidos-resistentes, que tienen sus maneras de vivir juntos, de expresarse, de entenderse unos a otros y de relacionarse unos con otros, al ingresar en el sistema educativo dominante tienen que cambiar. Tienen que asimilarse, aspirar tener una manera de vivir eurocéntrica, internalizar las maneras de pensar y de hablar que son dominantes.”

²¹ No original: “porque este cambio ha tenido lugar satisfactoriamente.”

²² No original: “Has tenido experiencias de estar frente a un profesor que se dirige a ti con una disposición en contra de comunicarse, de verte como un interlocutor con quien puede entablar un diálogo racional?”

vida escolar ou acadêmica?

Freire (2022) também reflete sobre diferenças enquanto possíveis obstáculos ao diálogo e à comunicação, principalmente no que tange à extensão universitária, uma vez que esta se deu de forma bastante consistente entre técnicos e camponeses durante muito tempo, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, conforme o pedagogo apresenta em seu livro *Extensão ou comunicação?* Para Freire (2022), é necessário questionar, inclusive, o termo extensão, uma vez que o campo semântico que se associa a ele, “*transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.*” (FREIRE, 2022, p. 20 - grifos do autor), pode levar ao entendimento de que

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realiza, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, a sua maneira, “normalizá-la”. para *fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo* (FREIRE, 2022, p. 20 - grifos meus).

Segundo Freire, “o conceito de extensão não corresponde a um que fazer educativo libertador” (FREIRE, 2022, p. 21). De acordo com o patrono da educação brasileira, o que é estendido, da universidade à comunidade externa, é o objeto cognoscível. A partir dele é que os sujeitos envolvidos na extensão, inclusive o próprio extensionista, cocriam juntos um conhecimento não dado, não acabado, por meio da reflexão crítica que se dá mediante o diálogo. Freire percebe a extensão como uma situação potencialmente educativa e, portanto, dialógica, uma vez que “educação é diálogo, é comunicação” (FREIRE, 2022, p. 89).

Ao escutar as queixas dos técnicos sobre a falta de participação, o silêncio e a apatia dos camponeses nas ações extensionistas, Freire (2022) reflete e conclui

Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo, sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidiológico. sendo uma estrutura fechada que obstaculiza a mobilidade social vertical ascendente, o latifúndio implica uma hierarquia de camadas sociais em que os estratos mais “baixos” são considerados, regra geral, como naturalmente inferiores. Para que estes sejam assim considerados, é preciso que haja outros que desta forma os considerem, ao mesmo tempo que se consideram a si mesmo superiores. A estrutura latifundista, *de caráter colonial*, proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens. (FREIRE, 2022, p. 59 - grifos meus).

Pode-se perceber os pontos de conexão entre as afirmações de Veronelli (2019) e de

Freire (2022), uma vez que ambos os estudiosos se baseiam em relações hierárquicas fundadas por construtos socioculturais, econômicos, raciais etc., que limitam as relações que passam a ocorrer no sentido vertical, o que obstaculiza o verdadeiro diálogo/linguajar entre os sujeitos. Segundo Freire, “(N)ão existe experiência de dominação que não produza naqueles e naquelas que dominam, bem como naqueles e naquelas que são dominados, posições e atitudes, formas de valorizar, de ler o mundo, contrárias umas às outras”²³ (FREIRE, 2008, p. 193).

Para Freire, “(À) nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência no diálogo” (FREIRE, 2021c, p. 126), o que reflete em nossa educação, fazendo com que ela seja verbosa, palavresca, não conseguindo comunicar, mas fazendo comunicados, teórica no sentido contemplativo e afastado da realidade na qual ocorre (FREIRE, 2021c). Ele questiona

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?
Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. exige reinvenção (FREIRE, 2021c, p. 125).

Segundo o próprio Freire, para que se ultrapasse essa situação, se deve superar a descrença no poder dos educandos e dos homens de fazer, de trabalhar, de discutir. Além disso, “(N)ão se pode temer o debate. A análise da realidade. Não (se) pode fugir à discussão criadora” (FREIRE, 2021c, p. 127), efeito que só se obtém mediante a comunicação verdadeira advinda do diálogo.

Dessa forma, tendo a noção de que relações dialógicas, que se dão por meio do linguajar, de forma horizontal, são aquelas que possibilitam a educação crítica-reflexiva e a atuação transformadora dos sujeitos no/com o mundo e uns com os outros.

No próximo tópico, conforme já indiquei no início deste capítulo, desenvolvo sobre outra perspectiva para a educação, que percebo como uma contraposição às ideias apresentadas neste tópico, e que se elabora em um contexto sócio-histórico permeado pela racionalidade neoliberal. Esse arcabouço teórico é significativo nas análises relacionadas, principalmente, a maneira como as atividades extensionistas são percebidas e planejadas dentro do recorte institucional e temporal por mim pretendido.

²³ No original: “No existe experiencia de dominación que no produzca en los y en las que dominan y en los y las que son dominados posiciones y actitudes, formas de valorar, de leer el mundo, contrarias unas a las otras.”

2.2. A mercantilização da educação: substrato do neoliberalismo

Passo agora, conforme indicado no início do capítulo 2, à discussão sobre o encadeamento das ideias neoliberais na construção de uma lógica que permeia mundialmente, de acordo com alguns autores que serão aqui mencionados, as relações humanas e as práticas sociais que vivenciamos atualmente. Este tópico é, portanto, uma contraposição a concepção da construção do conhecimento como um processo dialógico, uma vez que o neoliberalismo vê nos saberes um produto a ser comercializado.

2.2.1. Caracterizando o neoliberalismo

De acordo com o *Novíssimo dicionário de economia* (SANDRONI, 1999), o neoliberalismo pode ser definido como uma

Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. [...] Atualmente, o termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial (SANDRONI, 1999, p. 421).

Porém, Dardot e Laval (2016) afirmam que

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente, uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Percebe-se, em ambas definições, como a economia e a filosofia diferem na percepção dos efeitos e das consequências da instituição do neoliberalismo enquanto sistema de ordenação do mundo em que vivemos hoje. Se a primeira usa palavras como *abertura e integração*, geralmente entendidas como aspectos positivos, a segunda demarca principalmente a *concorrência* como elemento chave para a compreensão semântica do neoliberalismo.

Dardot e Laval (2016) arrolam quatro características, para eles principais, que direcionam o projeto de sociedade da racionalidade neoliberal. A primeira seria o fato de que “o mercado apresenta-se não como um dado natural, mas como uma realidade construída que, como tal requer a *intervenção ativa do Estado*, assim como a instauração de um sistema de direito específico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277 - grifos meus).

A segunda característica refere-se à identificação da ordem do mercado como não embasada na troca, “mas na concorrência, definida como *relação de desigualdade* entre unidades de produção ou ‘empresas’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277).

Como terceira particularidade os autores identificam que, para a racionalidade neoliberal, “o Estado não é simplesmente o guardião vigilante desse quadro; ele próprio, em sua ação, é submetido à ordem da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 278). Conforme os autores, essa “primazia absoluta do direito privado” (*Ibid*) que leva ao “esvaziamento progressivo de todas as categorias do direito público” (*Ibid*), não por meio de suas revogações, mas por uma “desativação de sua validade operatória” (*Ibid*). Desse panorama, resulta que “(O) Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno, quanto em sua relação com outros Estados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 278).

Finalmente, como último traço, Dardot e Laval (2016) reconhecem que “a exigência de uma universalização da norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingido até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 278). É por isso que, na segunda característica, os autores colocam o termo “empresas” (entre aspas), fazendo uma alusão aos sujeitos como empreendedores de si mesmos. Percebe-se, assim, que a relação de desigualdade não se limita às empresas que competem entre si, mas se capilariza entre as pessoas que se percebem enquanto concorrentes e não como indivíduos pertencentes a um coletivo diverso e plural, uma vez que “cada indivíduo é uma empresa que deve *se* gerir e um capital que deve *se* fazer frutificar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 278 - grifos meus). Percebe-se que a atuação do sujeito é demarcadamente individual também em seus empreendimentos, excluindo o aspecto da interação na constituição do ser e do saber, uma vez que ele precisa, de maneira constante, fazer um autoinvestimento e uma autogestão a fim de ser identificado como um sujeito produtivo e útil para sua comunidade.

Em entrevista, publicada em 2020, concedida à pesquisadora Carolina Catini, Laval reitera, principalmente, a primeira característica e a explica da seguinte forma

O Estado não se retira, ele age com muita força para impor, no âmbito das fronteiras nacionais, a lógica normativa global, pois essa lógica não se impõe

espontaneamente nas sociedades, tendo em vista que a maioria das pessoas não tem o desejo instintivo de embarcar na “luta de todos contra todos”. Elas estão ligadas a mecanismos de solidariedade, relações recíprocas, exigências morais e tradições culturais que produzem “qualidade de vida”, o que as leva a se opor à competição geral (CATINI, 2020a, p. 1034).

Sobre a atuação do Estado para garantir que a realidade brasileira seguisse o projeto neoliberal, Catini (2021) identifica na Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) ocorrida em 1995, portanto durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, um momento crucial e, de certa forma inicial, desse processo. Afirma ela que, com a reforma,

[...] o Estado denomina as novas organizações sociais privadas como não governamentais (ONG), mas as incubava desde cima para que proliferassem embaixo da pirâmide social, criando todos os meios jurídicos e dotações orçamentárias para estimular essa prestação privada de serviços sociais. As entidades de direito privado passaram a concorrer por recursos para promover os chamados direitos sociais de última geração, colocando em curso, por elas mesmas, o plano da Reforma do Estado (CATINI, 2021, p. 95).

Barbosa (2022) identifica que há, no neoliberalismo, a partir da diminuição da atuação do Estado, “autonomia para gerir suas ‘próprias regras’ e uma certa independência do que se pretende comercializar, com vistas a aumentarem os lucros e a atender às solicitações de seus consumidores” (BARBOSA, 2022, p. 35). Ou seja, cada organização se constitui visando o alcance de suas próprias metas, geralmente embasada na obtenção de lucros para si mesma, à revelia do contexto social em que atua ou esteja inserida.

2.2.2. Quem “gerencia” a educação?

Chauí (2018) analisa a mesma Reforma de 1995 (BRASIL, 1995) como uma das causadoras de mudanças essenciais da função da universidade pública a partir da alteração de seu status de instituição para organização. Para Chauí

[...] essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou que a educação: 1) Deixou de ser concebida como um direito e passou ser (sic) considerada um serviço. 2) Deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2018, p. 383).

Para a autora, o que rege uma organização são princípios como “gestão, planejamento,

previsão, controle e êxito” (CHAUÍ, 2018, p. 383), os instrumentos/meios específicos utilizados para que se atinjam objetivos também específicos. Uma organização não se preocupa com seu reconhecimento ou sua legitimidade perante a sociedade, sua função é demonstrar eficácia e sucesso “no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define” (CHAUÍ, 2018, p. 383). Não é de sua competência “discutir ou questionar sua própria existência, função ou seu lugar no interior da luta de classes” (CHAUÍ, 2018, p. 383), como o faz uma instituição social.

Chauí (2018) conclui a diferenciação entre as duas definições para a universidade, pré e pós a Reforma de 1995, ou seja, como instituição e organização, respectivamente, do seguinte modo:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2018, p. 383).

Sobre a desinstitucionalização da instituição escolar/educativa, Laval (2019) afirma que ela é uma característica da tentativa neoliberal de recompor o espaço educativo como entidade pronta a atender aos desígnios do mercado. Ele afirma que

A adequabilidade às demandas e a fluidez das respostas que se esperam dessa escola, concebida agora como produtora de serviços, conduzem à liquefação progressiva da “instituição” como forma social caracterizada pela estabilidade e pela autonomia relativa. Este viés está diretamente ligado ao modelo da escola como “empresa educadora”, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível” (LAVAL, 2019, p. 23).

Laval (em CATINI, 2020a) pontua a importância da intervenção do Estado, como regulador e mantenedor da racionalidade neoliberal em prol dos desígnios do mercado, dentro do campo educacional. Segundo ele, a educação é o

[...] lugar por excelência de transmissão de conhecimentos e valores, que pressupõe uma temporalidade particular (a do desenvolvimento individual) e um espaço institucional separado das emergências e necessidades econômicas. Para sincronizar a educação à temporalidade dos mercados (ou seja, à produção de capital humano) e garantir que a "reprodução escolar", como disse Bourdieu, esteja sujeita às necessidades de acumulação de capital,

adaptando o treinamento para empregos existentes ou previstos, o governo deve intervir muito ativamente. É isso que explica esse frenesi de reformas e todas essas pequenas transformações que acabam se tornando sistêmicas (CATINI, 2020a, p. 1034).

O sociólogo francês vê na educação um exemplo de como o neoliberalismo não atua, como, talvez muitas pessoas possam imaginar, com a destruição das coisas, mas sim com a construção e implementação de um projeto maior que precisa da parceria do Estado para se concretizar, e não de sua retirada. De acordo com Laval (em CATINI, 2020a),

O caso da educação é uma ilustração muito boa de como o neoliberalismo não é uma “retirada do Estado”, mas uma política governamental que visa a transformar o próprio Estado, porque essa transformação é a condição para que a sociedade se torne uma sociedade de competição geral (CATINI, 2020a, p. 1034).

Catini (2021) chama a atenção para o quanto o Estado por vezes se confunde com o próprio mercado, indo ao encontro da segunda característica da racionalidade neoliberal identificada por Dardot e Laval (2016), no que tange a recursos públicos ou privados. Particularmente quando se volta para a interferência de instituições privadas, principalmente (mas não somente) bancárias, no que ela pontua como “deslocamento do discurso da responsabilidade social empresarial para o uso da nomenclatura de ‘investimento social privado’” (CATINI, 2021, p. 109). E com relação à educação, afirma a autora que

Um novo arranjo da educação está se acomodando com essa congregação de renúncias fiscais, fundos patrimoniais, investimentos sociais privados, isto é, renda estatal associada à rentabilidade de investimentos fictícios; que pode contar com bolsas e auxílios governamentais ou empresariais. O processo caminha a passos largos, mas trata-se ainda do desenvolvimento das mil e uma maneiras de expansão do domínio empresarial, de alastramento de suas relações para todas as esferas da vida social (CATINI, 2021, p. 109).

Ou seja, a parceria entre instituições de ensino públicas e privadas é uma brecha não somente para a entrada destas nos espaços educativos, mas também para que os resultados das pesquisas e ações propiciadas por seus investimentos possam, de alguma forma, ser considerados parte do capital dessas empresas. Tal perspectiva afasta das universidades públicas os saberes e conhecimentos dentro dela construídos, e o que era de todos passa a pertencer à esfera do privado.

Segundo Laval (2019),

Sob certos aspectos o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês ou muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos até dizer que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino (LAVAL, 2019, p. 13).

Em live do dia 30 de março de 2023, Cara (OPERA MUNDI, 2023) chama a atenção para o fato de que a investida dos setores empresariais na educação, “a maior área de política social de Brasil” (Cara em OPERA MUNDI, 2023, 4m03s), não começa na sequência dos governos Temer e Bolsonaro. Segundo o educador, foi no início dos anos 2000, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que surgiu o que ele chama de mantra, usado para explicar as problemáticas no processo educativo brasileiro. A sentença de Paulo Renato de Souza, economista e ministro da educação de 1995 a 2002, “o problema da educação no Brasil não é de recurso, é de gestão” (Cara em OPERA MUNDI, 2023, 5m36s), atravessou os governos de Lula e é utilizada até hoje.

Quando se repete essa sentença como forma de explicar o porquê dos entraves da educação, abre-se espaço para que os vistos como especialistas em gestão atuem e participem de discussões sobre como planejar e gerenciar o processo educativo. Assim, além de ter a possibilidade de investir, as empresas privadas passam a poder opinar sobre como deve ser a educação no Brasil.

Em 1994, Chauí (2018) se perguntou

Deve a universidade pública gozar de autonomia acadêmica para definir suas atividades e o modo de realizá-las, ou deve aceitar como critério satisfazer aos interesses da iniciativa privada? Em outras palavras, é a universidade que decide em que, como e quando relacionar-se com as empresas, ou é o contrário? (CHAUÍ, 2018, p. 343).

Em seu texto, escrito como resposta a críticos da situação calamitosa que viviam muitas universidades na época de sua escrita e publicação, particularmente no que tange à estrutura física e insumos para pesquisas, e que viam na iniciativa privada uma possibilidade de recursos irrecusável, ela parte da diferenciação entre as noções de carência e privilégio e interesses e direito para responder a sua própria pergunta. Assevera Chauí (2018)

Carência e privilégios são específicos e particulares; interesses são gerais para grupos e classes sociais diferentes; direitos são universais (ou porque são os mesmo para todos, ou porque, sendo diferenciados, são universalmente reconhecidos por todos como legítimos). Carências e privilégios não têm como generalizar-se em interesses nem universalizar-se em direitos (a satisfação das carências e a quebra de

privilégios é precondição e não a finalidade da democracia); interesses particulares e de pequena generalidade social também não conseguem universalizar-se em direitos.

Numa democracia, portanto, a universidade pública volta-se para os direitos dos cidadãos e não para a satisfação de interesses, sejam estes os das corporações empresariais *ou os das corporações universitárias* (CHAUÍ, 2018, p. 343 - grifos meus).

Em 1999, Chauí (2018) volta a essa questão quando reafirma que “(A) educação, em todos os níveis, é um direito e, como tal, dever do Estado, isto é, da esfera pública na sociedade de classes” (CHAUÍ, 2018, p. 359). No neoliberalismo, os direitos sociais se transformam em serviços oferecidos pelo Estado, a partir de parcerias com instituições privadas em ações que, um tempo atrás eram filantrópicas, mas cada vez mais são chamadas de investimento em capital humano, por parte dessas mesmas empresas que desenvolvem projetos “sem fins lucrativos”.

2.2.3. O sujeito no/do neoliberalismo: empreendedor de si mesmo

Ao entender o neoliberalismo como uma forma de racionalidade, “um sistema de normas instaurado por todo um sistema de interiorização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 396), pode-se passar a identificar características dessa maneira de pensar na constituição das subjetividades que estruturam os sujeitos que aprendem, atuam e existem na sociedade neoliberal, que, conforme Dardot e Laval (2016) é “uma empresa constituída de empresas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

De acordo com os autores, tanto o discurso da ciência quanto o do capitalismo passaram a conceber, a partir do século XVII, o que o homem era e o que ele deveria fazer, centrando-se na noção de que ele deveria produzir, com o seu trabalho, e consumir o que produzia. Assim, com base no princípio da utilidade, surge o homem produtivo, que, para Dardot e Laval (2016), “foi a grande obra da sociedade industrial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). Além de produzir no trabalho, esse sujeito deveria dedicar-se a produzir também “bem-estar, prazer e felicidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325), no que os autores identificam o início da construção do homem eficaz, útil, dócil ao trabalho e disposto ao consumo (DARDOT; LAVAL, 2016).

A forma de produção e “capacidade” de produzir dividiu, inicialmente, a sociedade em dois grupos, os que produziam por meio do trabalho intelectual e aqueles que produziam por meio do trabalho material. O resultado de ambos os tipos era um produto e o princípio da utilidade se estendeu até a cultura e o conhecimento, que passaram a ser mensurados por sua utilidade, por seu valor no conjunto de “riqueza das nações” (LAVAL, 2019). O autor destaca

que a inclinação à “capitalização do saber” se acentuou ao longo do século XX.

Surge, assim, a noção do capital humano, definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁴ “como algo que abrange uma mistura de talentos e habilidades individuais inatos, bem como as competências e as aprendizagens adquiridas pela educação e pela capacitação” (OCDE, 2007, p. 2). Segundo a própria organização, embora a origem do capital humano possa ser rastreada inicialmente nas teorias de Adam Smith, no século XVIII, a ideia passou a ser entendida como um importante conceito econômico somente no final dos anos 1950 e 1960.

Naquela época, economistas, como Theodore Schultz, começaram a utilizar a metáfora de “capital” – um renomado conceito das Ciências Econômicas – para explicar o papel da educação e da especialização na geração de prosperidade e crescimento econômico. Esses economistas pretendiam que as pessoas investissem em educação e capacitação para armazenarem uma quantidade de competências e capacidades (um capital), que pudesse lhes dar retorno a longo prazo. Este investimento poderia também beneficiar as economias nacionais e ajudar a dinamizar o crescimento econômico (OCDE, 2007, p. 2).

Assim, “a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Dessa forma, o sujeito trabalhador passa a ser seu próprio produto ou uma empresa que atende ao mercado, no que Dardot e Laval (2016) definem como “a marca mais inflexível e mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência de transformar o trabalhador em simples mercadoria” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

Segundo os autores, o que caracteriza esse sujeito, essa empresa de si mesmo, essa entidade psicológica, social e espiritual da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016),

[...] é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação para toda vida” (*long life training*) e empregabilidade, são modalidades estratégicas significativas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Assim, “o novo sujeito é visto como proprietário de ‘capital humano’, capital que ele

²⁴ Segundo informações da plataforma brasileira gov.br: “A OCDE é uma organização internacional fundada em 1961, com sede em Paris (França), que trabalha para construir ‘políticas melhores para vidas melhores’ e tem como objetivo a identificação e o estabelecimento de práticas e políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos”. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde> . Acesso em: 12 jul. 2023.

precisa acumular por escolhas esclarecidas, amadurecidas por um cálculo responsável de custos benéficos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 346). Segundo Laval (2019), é no capital humano que se encontra hoje “o centro de gravidade da doutrina dominante na educação” (LAVAL, 2019, p. 51), uma vez que é, na escola, assim como em outras instituições educativas, que o sujeito busca se especializar, se capacitar e ampliar seus conhecimentos armazenados.

A noção de armazenar, estocar, conhecimentos aproxima essa educação com a educação bancária, tão criticada por Freire (2021b), na qual os alunos são meros repositórios daquilo que o professor considera relevante. No neoliberalismo, é o mercado que estabelece os critérios que selecionam os alunos que são considerados bons investimentos, bem como aquele que impõe ao professor o que é importante de ser ensinado/depositado.

Uma vez que os professores também são empreendedores de si mesmos, podendo “misturar na mais perfeita legalidade de suas funções de ensino, pesquisa e gestão” (LAVAL, 2019, p. 63), eles também devem atender às prerrogativas do que aqueles que investem na educação entendem como resultados. Para isso, ele deve se ater ao que os investidores da educação consideram conhecimento e saberes úteis. Afinal

Na era neoliberal [...] a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. [...] estamos na era da escola “desemancipadora” (LAVAL, 2019, p. 64-65).

No que tange à educação brasileira, Catini (2021) afirma que “é preciso observar as propostas de formação de trabalhadoras e trabalhadores a partir da atuação conjunta de escola e empresa em suas relações materiais e estruturais” (CATINI, 2021, p. 107). Temas como projeto de vida, habilidades cognitivas e não cognitivas e habilidades socioemocionais como “trabalho em equipe, confiabilidade, disciplina e esforço” (*Ibid*), em seu âmago refletem “uma educação que induz à performance, cobra atitude e subserviência ao mesmo tempo, numa educação profissional para uma submissão proativa ao capital” (*Ibid*).

Laval (em CATINI, 2020a) afirma que

[...] as normas e padrões da “boa escola” não são mais definidos nacionalmente, mas globalmente *pelas principais organizações econômicas e financeiras internacionais* como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

Econômico (OCDE), União Europeia (EU), etc. Esse novo paradigma educacional global é inteiramente econômico e está baseado no conceito de “capital humano”. Essas são as organizações que realmente pensaram a escola neoliberal e que espalharam esse modelo pelo mundo, *com o apoio e a conivência dos governos nacionais*, esses claramente os mais poderosos, além do *suporte ativo do empresariado* e dos *think tanks* a eles associados. Devemos ter em mente duas coisas: primeiro que o novo paradigma capitalista da educação parte de uma lógica geral cujo princípio é o estabelecimento de uma ordem global baseada na competição generalizada entre economias, Estados, sociedades e suas instituições. Segundo, que a educação é vista pelos neoliberais como uma instituição estratégica nesse contexto de ampla competição, porque pressupõe-se a necessidade de produzir material humano “competitivo” para enfrentar a guerra econômica global. *A transformação da educação faz parte dessa estratégia de mobilizar toda a população na luta por mercados e lucros* (CATINI, 2020a, p. 1034 - grifos meus).

Esse é um cenário que não fica somente nas escolas, mas se alastra em todas as instituições responsáveis por formar e educar os sujeitos que vão servir ao mercado. Barreto Vaz (2022) afirma que a estratégia de inserção da razão neoliberal se dá nas escolas e nas universidades, inicialmente por persuasão social e discursiva (vide o tópico 2.2.5 sobre estratégias linguísticas do neoliberalismo), na tentativa de convencer os sujeitos de que a empresa é o melhor modelo para todas as instituições, inclusive as públicas, uma vez que estas têm no bem comum uma de suas funções.

Segundo o autor,

Quando o neoliberalismo não está apenas atacando a educação pública de fora, mas faz parte da ideologia de alunas, alunos e docentes de universidades públicas, colonizando até mesmo os progressistas ou de esquerda - pois precisamos nos adequar ao sistema para avançar academicamente -, resignificando a educação em termos do mercado (BARRETO VAZ, 2022, p. 121).

Percebe-se que a noção de utilidade e eficiência do sujeito permeia, discursiva e linguisticamente, sua educação formal de tal forma que somente por meio de discussões e reflexões coletivas se possibilita a identificação dos expedientes do neoliberalismo. De acordo com Barreto Vaz (2022) “apenas a conscientização das suas artimanhas pode nos permitir superá-lo” (BARRETO VAZ, 2022, p. 121).

2.2.4. Massificação na e pela educação: o apagamento do conflito e a precarização do trabalho docente

A domesticação pela educação sempre foi uma estratégia daqueles que se preocupam em atender às necessidades do mercado e com a manutenção do *status quo*. Freire (2021c) no

capítulo intitulado “Educação *versus* massificação”, chama a atenção para a preocupação das elites com a emersão das classes populares por meio de uma educação crítica e criticizadora. Para ele, as elites “assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou com soluções paternalistas” (FREIRE, 2021c, p. 114).

De acordo com Freire (2021c), o assistencialismo é uma solução paternalista violenta e antidialógica, que impõe “ao homem mutismo e passividade”, pois “não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 2021c, p. 79). Retomo um dos traços do neoliberalismo já mencionados que transforma os direitos sociais em serviços oferecidos por empresas privadas por meio de projetos e políticas sociais, geralmente em parceria com o Estado, permeados de assistencialismo. Segundo Catini (2020b)

Ainda que faça sentido considerar que o interesse privado na educação das classes populares está na captura de recursos estatais e na ampliação de mercados – como analisa a maior parte da produção teórica crítica sobre a privatização da educação –, a conquista da hegemonia não passa só pelas altas esferas, mas se deve também à capilaridade que os institutos privados conquistaram nas escolas e nas periferias, *pelo desenvolvimento de uma miríade de programas e projetos de educação não formal* e em parceria com a educação formal, os quais *perfazem quadro significativo das políticas sociais* (CATINI, 2020b, p. 59-60 - grifos meus).

Para a autora, necessitamos “investigar as formas atuais de relação entre trabalho e educação e analisar criticamente as propostas de quem efetivamente preside os processos massivos de educação” (CATINI, 2020b, p. 56), centrados, principalmente, no protagonismo juvenil com viés de empreendedorismo, ou seja, embasados no aperfeiçoamento de si mesmo visando a competição e não o trabalho e a construção coletiva. Observa-se que a pacificação social é na verdade uma passivização do sujeito que não se coloca no conflito para não perder o pouco que conquistou. Assevera Catini (2020b) que

A educação permanente se tornou, ela mesma, um meio de gerir a pobreza para o *apassivamento dos conflitos sociais*, pelo seu caráter de mobilização total e preenchimento do tempo, que exige engajamento objetivo e subjetivo tanto de quem realiza o trabalho social precário e intermitente de educar, quanto pelo engajamento constante dos educandos e das educandas dos programas” (CATINI, 2020b, p. 65 - grifos meus).

Dessa forma, constituem-se sujeitos que veem na discordância um espaço negativo, a

ser evitado, rechaçando a possibilidade de mudanças que o conflito²⁵ pode trazer. Segundo Menezes de Souza (PEDAGOGIA DE FRONTERA, 2021)

O conflito é o estado normal das coisas, [...] um monte de coisas na vida começam com um conflito inicial, [...] o conflito nos constitui, e nos aprendemos a acreditar na harmonia e no conflito como algo negativo e com isso nunca nos ensinaram e com isso nós não aprendemos como lidar com o conflito. Não como eliminar o conflito, como lidar com o conflito. Nossa situação política de hoje, nós estamos relegados, indignados em silêncio, indignados na inação porque não aprendemos a lidar com o conflito. Achamos que se gente vai se impor sobre eles e eles se imporem sobre nós... Não! *Tem uma convivência de diferentes que é conflitante*. Isso é política. Se todo mundo é igual e pensa igual, não haveria a necessidade de política. Mas não é de ficar quieto no seu lugar, a coexistência não pode ser nunca pacífica, e nós aprendemos que é. Então numa relação, o primeiro conflito que surge, a relação está em risco. A gente não aprende a lidar com o conflito. [...] *O conflito gera emergência porque do conflito vai surgir algo novo, traz a mudança*. Enfim, é vida, *conflito é vida* (PEDAGOGIA DE FRONTERA, 2021, 53m07s - grifos meus).

Freire (2021c), de certa forma, também associa a inquietação provocada pelo conflito que surge quando nos deparamos com situações das quais discordamos, com nossa capacidade de transformar o entorno. O educador assevera que

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é intrínseca - a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade em termos de mudança constante. São flexíveis, inquietos, e devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência (FREIRE, 2021c, p. 119).

As reflexões expostas dos três autores se relacionam na medida em que o apassivamento dos conflitos sociais, mencionados por Catini (2020b), retira do sujeito e da sociedade seu potencial para a mudança advinda do diálogo entre os diversos, que poderia emergir do desejo das classes populares uma vez que essas pudessem vivenciar a educação crítica e transformadora. Observa-se, na massificação da educação, que prepara para a competição da qual o mercado se nutre, uma forma de individualizar o sujeito cada vez mais, seja em si mesmo ou na sua comunidade, no seu curso, no seu meio profissional específico etc., uma vez que as interações dialógicas são obstaculizadas pela evasão de qualquer conflito, entendido como algo negativo e, de certa forma, “anti-global”.

²⁵ Apesar de a noção de conflito já ter sido mencionada no tópico 2.1, volto a ele mas de uma outra perspectiva, uma vez que aqui trato da tentativa de apagamento do conflito como estratégia neoliberal de borrar/mascarar/abafar as divergências que permeiam as relações humanas.

Para Apple (2001), a massificação da educação também se revela na produção e oferta de materiais didáticos por instituições e “especialistas” externos ao contexto educativo, ou seja, ao assim chamado chão da escola. O autor afirma que esse fato, além de homogeneizar o que precisa ser aprendido por todos, independentemente de seus contextos, precariza o trabalho do professor na medida em que o afasta do planejamento daquilo que é considerado “conhecimento valorizado”, aquele que tem valor para o mercado, em um processo de desqualificação da educação e do próprio professor. Segundo o autor

As destrezas de que os docentes habitualmente necessitavam, tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças - tais como a planificação e a deliberação do currículo, a planificação de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo das referidas pessoas -, já não são necessárias. Como fluxo massivo de materiais pré-empacotados, a planificação separa-se da execução. A planificação realiza-se ao nível da produção, tanto das regras para a utilização do material, como do próprio material. A execução é empreendida pelo docente. No decorrer do processo, aquilo que previamente se considerava como destreza válida, gradualmente, vai-se atrofiando, porque são exigidas com menor frequência (APPLE, 2001, p. 220).

Catini (2020b) manifesta uma preocupação que se alinha com a afirmação de Apple (2001) sobre o esvaziamento da função do professor enquanto aquele que planeja a educação. Afirma ela que a “centralidade do estudante e da aprendizagem [...] têm como contrapartida o apagamento do trabalho docente e do ensino” (CATINI, 2020b, p. 58).

Se as propostas vêm pré-prontas e a centralidade do processo educativo se volta para a capacitação do aluno em atender aos desígnios e desejos do mercado de trabalho, associa-se o trabalho do educador, a partir da racionalidade neoliberal, como mero executor do planejamento do mercado. Bastaria, assim, treinar seus alunos para serem eficientes, hábeis, capazes e produtivos nas situações competitivas das quais façam parte, podendo-se incluir nessas provas em larga escala como o Exame Nacional para o Ensino Médio, doravante Enem, ou seletivas ou de mensuração do sistema educativo como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Tais exames, inclusive, podem influenciar o financiamento de determinadas instituições educativas nas quais os alunos demonstram “melhor desempenho”.

Esse tipo de “educador”, constituído pela racionalidade neoliberal, leva não somente à precarização da profissão de professor, mas também à possibilidade de que voluntários e pessoas com notório saber, ou seja, sem formação adequada, ocupem os espaços antes destinados aos educadores. Macedo (2017) afirma que

o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional (MACEDO, 2017, p. 1242).

A autora também chama a atenção para o quanto a aceitação do notório saber como requisito suficiente para ser reconhecido como alguém capaz de educar formalmente abre precedente para que instituições privadas, com interesses particulares, assumam a formação “fragmentada e aligeirada” (MACEDO, 2017, p. 1242), uma vez que quanto mais formadores, mais sujeitos preparados para lidar com “as exigências da produção do mundo capitalista” (MACEDO, 2017, p. 1245).

Barbosa e Kanashiro (2020) atentam para o fato de que, embora a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) exija, no mínimo, a formação em alguma licenciatura para que alguém possa atuar como professor, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) abriu precedentes para a atuação daqueles que tenham seu notório saber reconhecido por alguma instituição que faça parte do sistema de ensino, desde que sua profissão, qualquer que seja, tenha algum tipo de relação com a disciplina que pretende assumir. Isto é, mesmo legalmente, aquele que possui o conhecimento reconhecido pelo mercado como útil, é permitido atuar como professor ainda que não preparado didática, teórica, ética e moralmente para tal função.

Com relação ao trabalho voluntário, Catini (2020b) assevera que, embora diversos projetos tenham surgido em espaços reconhecidos por sua luta anticapitalista, muitos já são alvo da intervenção do setor privado por meio do que ela chama de “projeto pedagógico empresarial”, por seu apelo emocional e pelo desejo de protagonismo periférico cultural associado à noção de empreendedorismo (CATINI, 2020) que pode despertar principalmente nos jovens. Assevera Catini (2020) que

[...] as empresas vestidas de institutos sociais sem fins lucrativos realizam processos seletivos para o mercado de trabalho social onde estão dominando, sem que isso se apresente como trabalho, mas sim como geração de “oportunidades” para que as pessoas realizem seus projetos de vida (CATINI, 2020b, p. 62).

Dessa forma, as empresas obtêm mão de obra voluntária ou mais barata, disfarçada de oportunidade ou de “formação ao longo da vida” (vide subtópico 2.2.5), possibilitando outros espaços como a futura atuação daqueles cujo notório saber, abordado no subtópico 2.2.4 deste trabalho, é reconhecido.

2.2.5. A língua do e no neoliberalismo: arma e commodity

A intromissão do setor privado em projetos originariamente coletivos e periféricos, é, muitas vezes, proposto de forma dissimulada pela linguagem utilizada na construção textual das proposições. Laval (2019) afirma que, já na década de 70, teve início um processo que tornou possível a utilização do léxico que se utiliza no pensamento-gestão para definir, regulamentar e planejar ações educativas. O autor afirma que o emprego de termos como “saberes”, “inovação”, “parceria” se associam a uma visão totalizante, portanto homogeneizante e “globalizável”, que submete referências culturais e políticas da escola à lógica econômica do mercado. Como exemplo, ele cita ainda “a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil” (LAVAL, 2019, p. 69).

Percio e Flubacher (2017) afirmam que tanto a linguagem quanto a educação “desempenham um papel crucial nas formas de mudança que as pessoas e as instituições querem induzir quando investem, implementam e promulgam ideias neoliberais”²⁶ (PERCIO; FLUBACHER, 2017, p. 4). Dessa forma, ao promover esse deslocamento de palavras utilizadas originariamente no campo semântico empresarial e econômico para a educação, desde suas diretrizes com a *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC (BRASIL, 2018c) até os textos em que se lê a missão e os valores de instituições educativas como se pode ver nos PDI de muitas IES, se constrói uma ressignificação da própria função da educação e, conseqüentemente, dessas instituições.

Catini (2020b) afirma que o léxico homogeneizante tem grande importância no projeto educativo empresarial também por sua utilização como forma de aparentemente dispersar conflitos, igualando as diferenças colocando-as em um mesmo pacote com nome de saberes, culturas e pluralidades, como se todas fossem iguais em suas diferenças/por serem diferentes. E isso se reflete nos sujeitos constituídos por esse inventário lexical e imersos em práticas sociais e interações linguísticas que o utilizam. Sobre isso assevera Jordão (2004)

a educação não pode ter seu valor estabelecido pelas trocas econômicas, não pode ser submetida a homogeneizações universalizantes, sob pena de assim deixar de lado o particular, o localizado, e voltar-se exclusivamente ao mercado globalizado, deixando de ser relevante às sociedades locais para atender às demandas que se supõem *universais*. Se a educação abandonar seu compromisso com o local para responder ao global, ela corre o risco de estar

²⁶ No original: “[...] factors play a crucial role in forms of change that people and institutions want to induce when they invest in, implement and enact neoliberal ideas.”

assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais (JORDÃO, 2004, p. 2).

É preciso ter sempre em mente que a noção da globalização e do sujeito que se considera “do mundo” é um estratagema da razão neoliberal. Por exemplo, com relação ao ensino de línguas, Jordão (2004) apresenta o dado de que hoje o inglês é mais falado como língua estrangeira do que como língua materna. Na preocupação com a satisfação das necessidades do mercado, se homogeneiza a forma de negociar, ao mesmo tempo em que se adere uma língua x a esse mesmo mercado personificado (vide a massificação como estratégia do apagamento das diferenças, conforme subtópico 2.2.4 deste trabalho). Portanto, aquele que fala tal idioma está melhor preparado para circular entre as fronteiras comerciais e poderá, assim, ser mais produtivo.

Laval (2019) chama especial atenção ao uso do termo “aprendizagem ao longo da vida”, que parte da ideia de uma formação inicial, oferecida pela escola na educação básica, que ao longo do percurso escolar formal do sujeito vai sendo incrementada por outras habilidades. Essas são competências consideradas úteis pelo mercado de trabalho, afinal “(O) que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida o que for útil profissionalmente” (LAVAL, 2019, p. 72). Quem supostamente escolhe quais serão as habilidades que comporão seu pacote extra de competências é o próprio aluno, uma vez que, com reformas como a do Novo Ensino Médio, disciplinas como projeto de vida e itinerário formativo são oferecidas pela educação formal.

Além disso, ao mencionar a aprendizagem ao longo da vida associando-a à noção de competência do sujeito, abre-se espaço para futuros profissionais, quiçá professores, cujo notório saber é critério suficiente para seu reconhecimento enquanto alguém que está habilitado para exercer determinada função, como abordado no tópico 2.2.4.

O autor cita, a partir do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000), elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias, três formas de aquisição de saberes que levam à aprendizagem ao longo da vida: i) educação formal (escola); ii) educação não formal (experiência profissional) e iii) educação informal (experiência social). Dessa forma, quase todas as práticas sociais do sujeito neoliberal têm a função de capacitá-lo cada vez mais, em um movimento constante de tornar-se, supostamente, uma versão melhorada e supercompetitiva de si mesmo. Laval (2019) identifica nesse processo um “‘novo paradigma’ escolar (LAVAL, 2019, p. 71) associado à

"sociedade cognitiva". Ele afirma que esse é o caminho da

[...] flexibilização, desespecialização e integração do sistema de formação a um “processo” contínuo de adaptação a situações complexas e imutáveis. Na “sociedade cognitiva”, não pode existir um lugar dissociado do mundo profissional que seja exclusivamente dedicado aos saberes acadêmicos, não existe um lugar “gratuito” que não se relacione com a categoria totalizante da aprendizagem; o que existe são “pontes”, “redes de aprendizagem”, “percursos flexíveis”, “parcerias” e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso das novas tecnologias (LAVAL, 2019, p. 74).

Observa-se, mais uma vez, a ressignificação de muitos termos utilizados para definir e caracterizar uma educação potencialmente transformadora, inclusive por autores como Paulo Freire, no que Catini (2020b) chama de “assimilação e inversão semântica” (CATINI, 2020b, p. 57) que, segundo a autora, é uma das estratégias de dominação que caracteriza a infiltração de organizações privadas no campo dos direitos sociais.

Além do uso da linguagem como ferramenta de implementação e promulgação das ideias neoliberais, há também a questão das línguas enquanto produto ou commodities²⁷, que permeia a racionalidade neoliberal. O linguista Lagares (2018) declara que “(O)os delírios ultraliberais, que transformam tudo em mercadoria, encontram na língua o produto ideal, que não tem custos de produção e que não desvaloriza com a troca e o uso, mas que pelo contrário, quanto mais utilizado, mais valor adquire” (LAGARES, 2018, p. 111).

Jordão (2004), ao analisar a exigência do mercado replicada no Brasil, de que a língua inglesa seria a língua necessária para aqueles que querem alcançar um nível de excelência competitivo, seja ele acadêmico ou profissional, afirma que, ao concordar com tal demanda o professor de línguas se torna “conivente com o imperialismo linguístico” (JORDÃO, 2004, p. 10). Assim, com a desculpa de que esse ser onipresente, incontestável e instável que é o mercado, exige determinadas línguas em detrimento de outras, menos “utilizadas globalmente”, outras línguas estrangeiras foram apagadas tanto de documentos oficiais, como a BNCC, quanto de espaços de publicação e produção de ciência.

Aqui finalizo o tópico 2.2, cujo objetivo foi apresentar as características da racionalidade neoliberal que permeiam, entre outros espaços, os educativos.

²⁷ Segundo o site [blogtoroinvestimentos.com](https://blog.toroinvestimentos.com), “*commodities* são produtos elaborados em larga escala e que funcionam como matéria-prima, possuem qualidade e características uniformes. Ou seja, não se diferenciam de local para local, nem de produtor para produtor. Os preços das *commodities* são determinados pelas leis da oferta e da demanda no mercado internacional. São exemplos as agrícolas (trigo, milho, açúcar), óleo e minerais (minério de ferro, petróleo, gás natural), metais (ouro, prata e alumínio)” (EQUIPE TORO INVESTIMENTOS, 2023, s/p. Disponível em: <https://blog.toroinvestimentos.com.br/investimentos/commodities> Acesso em: 19 jul. 2023.).

3. PERCURSO ANALÍTICO

Neste capítulo, inicialmente, apresento e analiso a forma como a extensão universitária se constitui no âmbito nacional, a partir dos documentos oficiais que a regulamentam; as alterações prescritas pela Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a); e a forma como a UFMS regulamenta e caracteriza a extensão que prescreve para suas unidades e cursos, uma vez que entre eles se encontra o curso de Letras presencial da Faalc. Entendo que esse processo evidencia um diálogo entre instituições, de âmbito mais geral, o nacional, para o específico, institucional, que prescreve, limita ou amplia, as possibilidades extensionistas do próprio curso de Letras que considero o foco principal desta pesquisa, uma vez que as unidades, apesar de certa autonomia, estão submetidas a resoluções e determinações hierarquicamente superiores.

Em momento seguinte, passo para a análise das atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da UFMS. Observo mais profundamente três atividades extensionistas das quais participei e que têm essa origem específica, tendo em vista que minha atuação dentro desses projetos me possibilita o conhecimento de vivências/informações sobre eles que eu não teria acesso se não fosse uma extensionista a eles associada.

3.1. Que extensão definem e defendem os documentos oficiais

Ao entender a curricularização das ações extensionistas como um processo histórico, rememorado e descrito por meio de uma sucessão de documentos oficiais, penso ser primordial abordar como se define oficialmente a extensão e quais são suas características e diretrizes.

Na Figura 1, observa-se uma linha do tempo com os principais documentos que são analisados neste tópico, finalizando com a Resolução N° 7 do CNE, que é analisada no tópico seguinte, *3.2. A curricularização*.

Figura 1: Linha temporal com os principais documentos que regulamentaram e regulamentam a extensão no Brasil



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com o Forproex (FORPROEX, 2007), foi no Estatuto da Universidade Brasileira/Decreto-Lei no 19.851 (BRASIL, 1931) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024 (BRASIL, 1961), que apareceram as primeiras menções oficiais à extensão. Essa se pautava no assistencialismo e na transmissão de conhecimento, quase um trabalho beneficente da universidade, que estendia sua mão caridosa e sábia àqueles que menos conhecimento tinham.

Segundo Nogueira (1999), foram os próprios estudantes que, com suas ações, no início da década de 60 começaram a mudar o que se entendia por extensão. A autora afirma que é nesse momento que

se vêem ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. Há ainda (nesse período) a preocupação de integração com os órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados; a percepção quanto à necessidade da interdisciplinaridade ao recomendar a ação conjunta de estudantes de diferentes áreas; e a visão quanto às possibilidades do trabalho extensionista poder ser computado como estágio curricular, executado em período de férias (NOGUEIRA, 1999, p. 70).

É então que, em 1964, a ditadura cívico-militar, impõem à extensão que se construía com base na agência dos estudantes universitários o que Nogueira (1999) vê como um retrocesso. Mas ela também assevera que, parte do espírito que serviu de lastro para a atuação desses discentes, permaneceu mesmo que disfarçado, “por vezes, através de palavras diferentes,

mas que conservavam o conteúdo das ideias” (NOGUEIRA, 1999, p. 71). A autora menciona como exemplo “a palavra ‘retroalimentação’ - melhor absorvida pela censura - em substituição à palavra ‘comunicação’, associada às concepções de Paulo Freire” (NOGUEIRA, 1999, p. 71).

Observo uma aproximação entre esta estratégia e a forma como o neoliberalismo também escolhe e utiliza determinadas palavras, em uma espécie de inversão semântica (CATINI, 2020b) contrária, obviamente sem a intenção de dominação, mas sim de possibilitar a manutenção das atividades extensionistas em um período ditatorial. Evidencio que a língua também pode ser uma arma de resistência. Também percebo que a necessidade da substituição da palavra “comunicação”, por estar associada às ideias transformadoras de Paulo Freire, justifica e reforça a importância da oposição estabelecida por mim entre os tópicos 2.1 e 2.2.

A relação de Paulo Freire com a extensão já vinha de bastante tempo, uma vez que em 1961 ele tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. No mesmo ano, ele iniciou as primeiras experiências de alfabetização popular que levaram à constituição do Método Paulo Freire e que integrou o Plano Nacional de Alfabetização. Com a tomada do poder pelos militares, o projeto foi extinto nem bem havia começado e Freire foi preso duas vezes para interrogatório, totalizando mais de 70 dias de encarceramento, sob a acusação de traição por querer implantar o comunismo no Brasil²⁸.

Freire conseguiu sair do Brasil e proteger sua família, vivendo inicialmente na Bolívia e depois no Chile. Nesse país, escreveu e publicou, em 1969, o livro *Extensão ou comunicação?*, no qual discute e amplia não só a atuação do extensionista, mas também sua relação dialógica com o contexto social e humano com o qual interage.

Percebo que a extensão, conforme a estavam pensando e construindo os estudantes no início da década de 60, se tratava de um projeto concebido desde uma atuação coletiva, em uma tentativa de diálogo, acordando com os preceitos freirianos. É mister refletir o quanto as ações extensionistas precisaram se adequar para que não fossem extintas durante a ditadura cívico militar, o que, a meu ver, reforça seu papel na formação cidadã e, por conseguinte, política e ética, de todos os sujeitos que delas participam.

As ações extensionistas tornaram-se obrigatórias nas instituições de ensino superior, em 1968, com a Reforma Universitária, por meio da Lei 5.540 (BRASIL, 1968). Nesse momento, tais ações eram executadas como “cursos e serviços especiais estendidos à comunidade” (FORPROEX, 2007, p. 10), mantendo o aspecto assistencialista promovido pela ditadura. No início dos anos 70, foi instituída, pela Comissão Mista do Centro Rural Universitário de

²⁸ Informações obtidas no Memorial de Paulo Freire, seção do site Instituto Paulo Freire. Acesso em: 10 mar. 2023.

Treinamento e Ação Comunitária (Crutac)/Ministério da Educação e do Desporto, a Coordenação das Atividades de Extensão (Codae), extinta em 1974.

A Codae criou, enquanto ativa, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária e foi então que, “sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular.” (FORPROEX, 2012, p. 7). Quanto à influência de Paulo Freire ainda em período ditatorial, intuo que ela não tenha ocorrido abertamente e que se deva à estratégia linguística mencionada por Nogueira (1999), da troca estratégica de termos lidos como subversivos por outros aparentemente inofensivos.

Com o advento da redemocratização, seguiu-se uma reestruturação e ressignificação das instituições políticas e sociais, entre elas a universidade pública, que redefiniu

as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais” (FORPROEX, 2012, p. 7).

O documento final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado na Universidade de Brasília, entre os dias 4 e 5 de novembro de 1987 afirma que

A extensão universitária é o *processo* educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a *relação transformadora* entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma *via de mão-dupla*, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis de um conhecimento acadêmico*. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a *produção de conhecimento resultante do confronto* com a realidade brasileira e regional; e a *democratização do conhecimento acadêmico* e a *participação efetiva da comunidade* na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste *processo dialético de teoria/prática*, a extensão é um trabalho *interdisciplinar* que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11 - grifos meus).

Essa concepção de extensão repete-se *ipsis litteris* no *Plano Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2000-2001), elaborado no XIV Encontro Nacional do FORPROEX, de 1998, ocorrido em Natal, Rio Grande do Norte. Já na *Política Nacional de*

Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), ele aparece resumido e é apresentado como resultado de debates desenvolvidos ao longo dos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010, respectivamente. No texto, lê-se que

(A)a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um *processo interdisciplinar*, educativo, cultural, científico e político que promove a *interação transformadora* entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 15 - grifos meus).

Os elementos que identifiquei como essenciais à extensão repetem-se nos três documentos: a noção de que ela é um *processo*, sua *interdisciplinaridade*, o fato de que ela ocorre por meio de uma *interação* que se pretende *transformadora* daqueles que nela estão envolvidos e, conseqüentemente, de seus contextos. E mesmo aquele que traz um conceito mais condensado, o terceiro citado, complementa a definição por meio da apresentação das diretrizes que devem reger a elaboração e a execução das atividades extensionistas. São elas: i) interação dialógica; ii) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; iii) indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão; iv) impacto na Formação do Estudante; e v) impacto e transformação social (FORPROEX, 2012, p. 16).

A primeira diretriz, interação dialógica, vem ao encontro da dessacralização da ciência e dos conhecimentos ditos “acadêmicos”, uma vez que propõe o desenvolvimento de “relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e *troca de saberes*, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (FORPROEX, 2012, p. 16-17).

O documento deixa claro que a extensão que prescreve se afasta do aspecto assistencialista que esta teve durante muito tempo, conforme já mencionado, como se pode observar no trecho abaixo. Relembro que tanto Freire (2021c) quanto Catini (2020b) criticam o aspecto assistencialista no âmbito educativo.

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p. 17).

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade, como segunda diretriz, pretende ultrapassar a dicotomia que caracteriza as intervenções e ações que buscam alterar a realidade social, considerada problemática pelo Forproex. Tal oposição se dá entre “visões holistas,

destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo” (FORPROEX, 2012, p. 17).

A intenção é que as ações extensionistas possam superar essa bipartição por meio da (re)combinação entre paradigmas, conceitos e métodos de muitas áreas de conhecimento e disciplinas que podem planejar e atuar juntas. Afinal, a diversidade que se observa na sociedade também está presente no espaço, também social, que é a universidade. Ao invés de tentar superar tal complexidade, o que se pretende é que, por meio de “alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais” (FORPROEX, 2012, p. 17), ela deixe de ser um problema a ser resolvido e passe a ser compreendida como um campo fértil, com muitas possibilidades de trocas e interação. Retomo Veronelli (2022) que identifica na aceitação de que a complexidade faz parte da vida, da interação e do diálogo uma estratégia no combate à colonialidade linguística e dialógica, assim, intencionar uma (re)combinação e não um (suposto) consenso entre aqueles que trabalham juntos é, também, uma possibilidade de descolonizar a extensão.

Com a terceira diretriz, indissociabilidade de ensino - pesquisa - extensão, se aponta que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (FORPROEX, 2012, p. 18). Com a associação entre extensão e ensino, o Forproex visa maior agentividade dos alunos em sua própria formação acadêmica e cidadã, uma vez que a sala de aula passa a ser entendida como “todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas” (FORPROEX, 2012, p. 18).

Já a associação da extensão com a pesquisa, promove o (re)conhecimento do entorno social no qual os discentes atuarão como profissionais quando formados. Além disso, tal relação, como base das ações extensionistas, proporciona espaços para a dessacralização da ciência que se faz na academia, uma vez que permite “aos atores nelas (as ações extensionistas) envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades” (FORPROEX, 2012, p. 18).

O Forproex visa também, com a terceira diretriz, duas consequências consideradas produtivas para o desenvolvimento acadêmico. Uma delas é a participação de estudantes de pós-graduação na extensão, o que levaria “à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação” (FORPROEX, 2012, p. 19). A outra é a ampliação das produções acadêmicas que têm como tema a extensão, fortalecendo-a, “seja no formato de teses,

dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no formato de apresentações em eventos, filmes ou outros produtos artísticos e culturais” (FORPROEX, 2012, p. 19).

A quarta diretriz, impacto na formação do estudante, manifesta estreita relação com o processo de curricularização da extensão, pois o texto do documento aqui analisado retoma, ele mesmo, esse projeto, no trecho: “Como preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pela PNE 2001-2010, a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos logrados nas ações de Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012, p. 19). Ressalto que os impactos pretendidos não dizem respeito somente a ganhos teóricos e metodológicos, relacionados à formação acadêmica dos discentes, mas também à sua formação ética e cidadã, em virtude, principalmente, do incentivo a sua participação ativa desde o planejamento das ações extensionistas, na fase da escuta da comunidade, da qual, muitas vezes, ele faz parte antes mesmo de ser um universitário.

Essa diretiva lista três elementos que o Forproex considera primordiais para planejamento pedagógico das ações extensionista, objetivando a promoção da qualidade à formação inicial dos estudantes: i) a escolha do professor orientador; ii) os objetivos da ação e as competências dos sujeitos nela envolvidos; iii) a metodologia de avaliação da participação dos estudantes que dela participem como extensionistas. O documento ressalta que esses três componentes devem ser concebidos levando-se em consideração a estrutura interna e o contexto regional de cada universidade, a fim de que ela elabore suas normas de extensão alinhando-as com outros constituintes de sua organização, como os regulamentos de estágio, a grade curricular, a correspondência entre a grade horária e a atribuição de créditos relativos à participação nas atividades extensionistas.

Essa disposição reforça a correlação da quarta diretriz com a curricularização da extensão, o que me leva a acreditar que um dos objetivos primordiais desse processo seria justamente impactar não somente na formação discente, mas na formação cidadã de cada indivíduo que tenha a oportunidade de interagir e dialogar por meio da participação em ações extensionistas. É dizer, tornando obrigatório o que antes era uma escolha, o Forproex parece acreditar que oportuniza igualmente esse desenvolvimento, independentemente de cada sujeito.

O fato de que a avaliação da participação dos estudantes aparece em destaque nessa diretriz, como uma das preocupações que se deve ter em mente no momento em que se concebe uma ação extensionista, me leva a refletir sobre a dificuldade de avaliar pedagogicamente o que deriva, também, da subjetividade. Entendo que o resultado individual da participação de um

sujeito em projetos que exigem dele uma predisposição ao diálogo provenha de uma raiz mais profunda que a exigência curricular.

Percebo que uma sensibilização para a alteridade, entendida por mim como aquele que não sou eu, sem juízo de valor pré-concebido, e a prática da escuta sejam elementos que necessitam ser experimentados ao longo da extensão. Estarão todos os alunos dispostos a ocupar os lugares daquele que escuta sem julgar e trabalha coletivamente?

Reconheço, nessa diretriz principalmente, o perigo de transformar a extensão em uma atividade obrigatória, pois entendo que nem todos os alunos serão extensionistas, assim como nem todos serão pesquisadores ou mesmo professores. Apesar de o curso de Letras, no qual se concentra o recorte por mim investigado, ser um curso de licenciatura, muitas vezes me deparei com egressos que trabalham como revisores de texto ou tradutores, e mesmo com alunos que se identificam como pesquisadores. A atividade desempenhada por todos que se conectam em uma rede rizomática, nem sempre consciente, de desejos, valores, anseios, (in)seguranças e preocupações, que não pode ser avaliada por outro que não o próprio sujeito.

Retomo a diretriz que trata da indissociabilidade entre ensino - pesquisa - extensão para problematizar a imposição da participação em ações extensionistas. O ensino é função primordial da universidade, entende-se sua obrigatoriedade, mas a pesquisa não é obrigatória para os discentes, ela é opcional, ainda que tenha sua importância reconhecida na formação inicial.

Admito que a curricularização da extensão a coloca em evidência e, de certa forma, em pé de quase igualdade com o papel central da universidade, mas não posso deixar de me preocupar, como cidadã, professora, aluna e pesquisadora que reconheço em minha constituição a potência criativa da extensão, o quanto sua exigência pode banalizar seus efeitos e impactos na formação dos estudantes, bem como no alcance das mudanças sociais à qual ela se propõe. O que nos leva à quinta e última diretriz.

O impacto e transformação social, enquanto indicação do Forproex, além de firmar o caráter político das atividades extensionistas,

[...] reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas (FORPROEX, 2012, p. 20).

O Forproex (2012) afirma que a transformação social pretendida se estende à própria

universidade, uma vez que ela se coloque como sujeito interagente e dialógico das relações advindas das ações extensionistas, no que reconheço uma conexão com a primeira diretriz. Entendo que a atitude de se deixar transformar resulta de uma postura de quem não se coloca no lugar do saber absoluto e se afasta das supostas hierarquias que obstaculizam possíveis diálogos, visto que “(N)este tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há realmente lugar para o diálogo” (FREIRE, 2022, p. 60).

Inclusive, dentre as concepções da Universidade, associadas a sua postura extensionista e mencionadas no Parecer 608 (BRASIL, 2018b) do CNE, essa é a chamada “redentora”, que, de acordo com o documento, “pode atribuir à extensão, e, conseqüentemente, à própria universidade, tarefas que extrapolam a sua capacidade de ação” (BRASIL, 2018b, p. 4). Além dessa, o documento ressalta a postura assistencialista, já mencionada nesta análise, e a mercadológica, que será analisada a seguir.

A *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012), entende que a quinta diretriz é potencializada pelas outras quatro e assevera que “(C)om esse escopo, as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra-arrestar as *consequências perversas do neoliberalismo*, em especial, *a mercantilização das atividades universitárias*, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham” (FORPROEX, 2012, p, 20 - grifos meus).

Identifico, ainda que não expressa de maneira direta, que a preocupação com as sequelas da implementação de um sistema socioeconômico neoliberal com relação às atividades extensionistas apareça também no seguinte trecho do Parecer 608 do CNE (BRASIL, 2018b),

A ideia de uma universidade meramente como produtora de bens e serviços, por outro lado, pode estreitar, por uma vertente unicamente mercadológica, seu *ethos*, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de “parcerias” entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar, no todo, sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2018b, p. 4).

A associação das atividades extensionistas como bens e serviços produzidos pela universidade as afastaria da relação dialógica, pois a comunidade seria considerada mera consumidora desse produto, destituindo-a de seu lugar de sujeito agente, participante ativo da construção da extensão. Além de transformar o conhecimento em mercadoria, apagando a característica construtiva, processual, social e histórica da formação inicial dos discentes

extensionistas, identificando como habilidades, ou capital intelectual útil, as aprendizagens advindas das vivências na extensão. Pensar no saber como coisa a ser guardada, estocada e negociada, é negar os preceitos freirianos mais primais de compartilhamento, colaboração e coletividade que permeiam a educação como situação gnosiológica (FREIRE, 2022). Entendo também que, com essa concepção, corre-se o risco de usar a extensão como algo a ser barganhado.

Infiro que não por acaso a viabilização de parcerias entre a universidade e empresas esteja expressa no mesmo trecho do Parecer 608 (BRASIL, 2018b), uma vez que a questão do fomento às ações extensionistas tem sido um tema bastante discutido tanto pelo Forproex quanto pelo próprio Ministério da Educação (MEC), como passo a evidenciar.

No capítulo 7 da *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012), intitulado “Financiamento da Extensão Universitária” se lê que

O fortalecimento da Extensão Universitária depende de mudanças em seu processo de financiamento, de forma a garantir não apenas o necessário aumento quantitativo dos recursos, mas também maior estabilidade, solidez e transparência destes, assim como sua focalização em áreas prioritárias (FORPROEX, 2012, p. 28).

O Forproex deixa claro que todo o processo de fomento às atividades extensionistas deve ocorrer de maneira transparente e sempre publicizada, evitando o que o Parecer 608 (BRASIL, 2018b) expressa entre aspas como “parcerias” que possam vir a tolher a completa atuação da universidade, assegurada em sua autonomia pela própria CF/88.

A inserção da existência de atividades de extensão em universidades públicas como critério a ser levado em consideração na alocação e distribuição orçamentária federal para essas instituições se deu por meio do Decreto Nº 7.233, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b). Esse fato é considerado pelo Forproex como uma ação importante para a prerrogativa de um financiamento público estável, sólido e transparente para a extensão (FORPROEX, 2012). São citadas também, como incremento à garantia de recursos públicos às ações de extensão, a inclusão da extensão universitária nos planos plurianuais do Governo Federal e nos orçamentos das universidades públicas, a criação de um Fundo Nacional de Extensão e o aumento dos editais das agências de fomento.

Segundo o Forproex (2012), dois são os principais programas do governo para financiamento da extensão, o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), lançado em 2003 e decorrente do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) criado em 1993 e interrompido em 1995; e o Conexões de Saberes, atualmente denominado Programa

PET Conexões de Saberes, uma parceria da Secretaria de Educação Superior (SESu) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), existente desde 2005. O financiamento do PET se destina somente àqueles extensionistas que atuam no programa, caso ele exista dentro de um curso de graduação, o que não é o caso do curso de Letras da UFMS.

Apesar da preocupação em demarcar a responsabilidade do Estado para com o aporte financeiro que possibilite e mantenha as ações de extensão, o Forproex assevera que “o financiamento público da Extensão Universitária não exclui a possibilidade de captação de recursos privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento” (FORPROEX, 2012, p. 29) e complementa com “(A) a questão importante não é tanto a origem dos recursos, mas sim sua utilização de acordo com o conceito, as diretrizes e os princípios da Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012, p. 29).

Discordo do Forproex com relação à questão da origem dos recursos. Entendo que o documento tenha sido elaborado e publicado em outro contexto temporal, mas considero que tal afirmação abre um espaço perigoso para que empresas privadas, de cunho neoliberal, estabeleçam relações em que subordinem as universidades públicas, uma vez que já se observa um domínio relativo desse tipo de dependência entre instituições educativas públicas e empresas em circunstâncias, como na reforma do ensino médio.

Durante as investigações me deparei com a Enactus, uma entidade que se autodefine como uma “organização internacional sem fins lucrativos dedica-se a inspirar jovens universitários a transformar vidas por meio da Ação Empreendedora (sic)” (ENACTUS, s/d, s/p). De acordo com a própria organização, atua no Brasil desde 1998 e começou seu trabalho como *Students in Free Enterprise* (SIFE), um programa iniciado em 1975 nos Estados Unidos, que tinha como objetivo formar lideranças e “apresentar e educar a comunidade sobre o sistema de livre mercado e os benefícios da livre iniciativa e economias de mercado”²⁹ (LONGWOOD.EDU, s/d, s/p).

²⁹ No original: “[...] to introduce and educate the community about the free market system and the benefits of free enterprise and market economies.”

Figura 2: Captura de tela do site enactus.org.br



Fonte: <https://enactus.org.br/> Acesso em: 3 dez. 2023.

No site enactus.org.br, a organização informa que

O staff nacional é responsável por fornecer uma plataforma que possibilita aos estudantes universitários a criação de projetos que passam pelo desenvolvimento comunitário, políticas públicas e até negócios sociais, aplicando na prática os conhecimentos de sala de aula para resolver problemas reais da sociedade. Colocando a capacidade e talento das pessoas em foco, os enactors transformam a realidade de pessoas em vulnerabilidade e desenvolvem valores para se tornarem os verdadeiros líderes do futuro. Dessa forma, geramos impacto duplo: NOS estudantes que participam do programa e ATRAVÉS dos estudantes, impactando vidas por meio de seus projetos socioambientais (ENACTUS, s/d, s/p).

Com um clique na aba “Quem somos” se pode acessar uma lista de universidades que, de acordo com o site, contam o que a organização chama de “time Enactus”, parceiros na execução do que chamam “negócios sociais” ou “empreendimentos sociais”. Nessa lista encontrei um grande número de universidades públicas e institutos federais, inclusive a UFMS.

Ao investigar os projetos utilizados como exemplo de sucesso na página oficial da organização, se evidencia que muitos deles, apesar de terem surgido em um espaço universitário, se tornaram negócios economicamente viáveis. O Negócio - Toti, por exemplo, desenvolvido por alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), que é descrito como “a primeira plataforma do Brasil de ensino e inclusão de pessoas refugiadas e migrantes no mercado de tecnologia, que tem o propósito de inspirar a mudança conectando educação, tecnologia e diversidade” (ENACTUS, s/d, s/p), conta com

parcerias de formação e contratação como o Banco Itáu e a Globo.

Ao analisar alguns dos perfis de *Instagram* dos times Enactus de universidades como a Universidade Estadual Paulista de Bauru (@enactusunespbauru) ou o Enactus Campus São Carlos (@enactus_csaocarlos), que possui parceria com a Universidade Federal de São Carlos, há postagens sobre recrutamento, gestão de pessoas, prospecção de comunidades, diretoria de qualidade, termos que fazem parte do jargão empreendedor e neoliberal. Observo, assim, uma evidência da “transferência terminológica” que alinhava o caminho de inspiração liberal que, segundo Laval (2019) é utilizado por muitas instituições educativas desde a década de 70.

Avalio que a possibilidade de que esse tipo de organização atue abertamente, associada a projetos de cunho social, configure um cenário bastante preocupante para a extensão, principalmente em um contexto de obrigatoriedade, como se observa com a curricularização. Segundo Nodari (2019), a ação de extensão que tem financiamento externo “não pode ter caráter regular e terá que ter duração limitada ou eventual” (NODARI, 2019, slide 16), o que, de certa maneira, salvaguarda a autonomia das universidades quanto às consequências de ações de maior duração como projetos e programas³⁰, bem como sobre os resultados advindos das pesquisas ocorridas nessas modalidades de ações.

Além disso, os projetos oferecidos por organizações como o Enactus são produtos desenhados para comunidades específicas, mas que, de acordo com o site, poderiam ser realizados em qualquer comunidade. Ou seja, está associada à noção da globalização e de “o que é bom para alguns é bom para todos”, postura concatenada à racionalidade neoliberal. Evidencia-se a falta de diálogo e de escuta sobre as necessidades de cada comunidade do entorno de instituições educativas específicas, apagando, de certa forma, as regionalidades que as caracterizam.

Ademais, percebo que tais projetos visam atender a carências e necessidades das próprias IES que, com a curricularização, precisam oferecer aos seus discentes espaços para que eles possam cumprir os 10% de carga horária de extensão e, assim, consigam se formar. Evidencio que a relação das IES com alunos formados é bastante importante uma vez que a taxa de egressos e sua qualidade de formação são indicadores basilares para a avaliação institucional, um instrumento fundamental no que tange ao reconhecimento e financiamento dessas instituições (HAAS; BUTTROS, 2017). No subtópico 2.2.2 deste trabalho, retomo Chauí (2018) que assevera que a função da universidade pública deve ser direcionada, primordialmente, para os direitos dos cidadãos e não para necessidades e os interesses

³⁰ As modalidades de ações extensionistas são abordadas no tópico 3.3 *A Extensão na UFMS*.

particulares, sejam eles mercadológicos ou institucionais.

Considero que com projetos pré-prontos e aparentemente “universais” atende-se principalmente aos interesses das instituições de ensino que deles necessitam, amiúde de forma rápida. Muitas vezes tais projetos podem não interessar à comunidade para os quais foram planejados, o que leva à possibilidade de que tais atividades extensionistas tenham menor aceitação e participação dos sujeitos que fazem parte dos espaços onde elas ocorrem. Entendo que no processo de implementação e desenvolvimento de um projeto pré-pronto, não ocorra o momento da escuta, essencial em uma interação dialógica, ou seja, os sujeitos desses mesmos espaços não foram considerados agentes possíveis de transformação de sua própria realidade.

3.2. A curricularização

Embora oficialmente prescrito pela Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), o processo de curricularização da extensão teve início em 1998, quando os participantes do Forproex reuniram-se para seu XIV Encontro, que aconteceu em Natal, no Rio Grande do Norte. Então, foi elaborada, com a participação da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu-MEC), a primeira versão do *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Nesse documento, já se encontrava a indicação da “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos” (FORPROEX, 2000-2001, p. 10) como item do tópico “Organização da extensão universitária”.

Ou seja, de acordo com o documento citado, em 2002, as atividades extensionistas deveriam ser incluídas nos projetos pedagógicos de cursos (PPC) das universidades e das instituições de ensino superior (IES), caso essas últimas optassem por aderir ao compromisso proposto pelo Forproex e pela SESu-MEC. A inserção da extensão nos PPC de cursos de pós-graduação também é prevista no texto, pois

Essa importante forma de produção do conhecimento - a Extensão Universitária - pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação (FORPROEX, 2012, p. 19).

Tal possibilidade dialoga com o parágrafo único do *caput* da Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), onde se lê que “(A)as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior” (BRASIL, 2018a, s/p).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2010, aprovado pela Lei Nº 010172 (BRASIL, 2001), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, coaduna com a curricularização e traz, na lista de objetivos e metas do ensino superior, o seguinte item

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001, p. 36).

O *Plano Nacional de Políticas de Extensão*, documento que substituiu, em 2012, o *Plano Nacional de Extensão Universitária*, e que está em vigor atualmente, teve uma versão preliminar apresentada no XXVI Encontro Nacional do Forproex, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro. Nos encontros seguintes, ele foi largamente discutido e ajustado, para então ser aprovado no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus, no estado do Amazonas, em maio de 2012. Nele se observa o aprimoramento das diretrizes que regem a extensão, bem como uma preocupação com o cumprimento da curricularização.

Para o Forproex, o endosso por parte do PNE 2001-2010 do projeto da integralização das atividades extensionistas aos currículos dos cursos do ensino superior, trouxe maior reconhecimento e visibilidade para a perna mais curta do tripé ensino, pesquisa e extensão, sob o qual se sustenta a universidade.

Refiro-me à extensão como perna mais curta do tripé porque, embora ensino, pesquisa e extensão coexistam no espaço institucional, eles, geralmente, não dialogam, e enquanto a extensão avança aos poucos, se transformando, pesquisa e ensino não se alteram muito em relação às influências que poderiam receber de sua relação com a extensão (GONÇALVES, 2015). Além disso, antes da curricularização ela era pouco mencionada, inclusive entre os alunos com os quais convivi. Esse fato me chamava a atenção, uma vez que a carga horária dessas atividades poderia ser contada para integralizar as horas complementares, conforme regulamento do curso no qual estava matriculada. Como já mencionado na introdução desta dissertação, eu mesma só fui entender o que era a extensão universitária durante uma conversa com uma professora, fora da sala de aula, mesmo já tendo participado desse tipo de projeto desde o meu primeiro ano no curso de graduação em Letras.

Portanto, pode-se perceber que, desde a menção da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que traz em seu artigo 207 a indissociabilidade desses três princípios, até a publicação do atual documento que rege a extensão, muito havia avançado na visão dos membros do fórum.

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 9).

Dessa forma, compreendo a extensão como mais do que mera instrumentalização ou capacitação para atuar como profissional, pois se trata de um diálogo entre semelhantes, que pretendem um mesmo objetivo, apesar de suas diferenças. Dialogar com aqueles que pensam como nós é bastante fácil e, por muitas vezes, pouco produtivo, uma vez que nos mantém em uma bolha, protegidos de críticas, discordâncias e crises. E não acredito que verdadeiras transformações venham sem crises. Retomo Veronelli (2022; 2019) que identifica, na busca por concordância, uma característica da colonialidade e, no fechamento ao diálogo com o diferente, um atributo do colonizador.

Atento que em 2012, ano da publicação do documento citado, já se computava um atraso de, pelo menos, oito anos na execução da curricularização, de acordo com os prazos sugeridos no *Plano Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 1987) e com o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Segundo o Forproex, tal retardamento se deve, principalmente, à resistência de muitas instituições.

[...] o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica (FORPROEX, 2012, p. 14).

Relembro que a questão do fomento e dos recursos foi discutida em 2.2.2 a partir da perspectiva do obscuro espaço em que se estabelecem as parcerias entre instituições de ensino públicas e instituições privadas, na qual se cria o precedente para que as últimas possam ter como sua propriedade os conhecimentos resultantes de pesquisas e ações de extensão que tenham contado com seu investimento financeiro. Militão (ANFOPE NACIONAL, 2022) considera a questão dos recursos necessários para o deslocamento e alimentação dos extensionistas e do pagamento de bolsas, para citar alguns itens, uma condicionalidade para a curricularização da extensão e, por isso, matéria que necessita mais atenção e diálogo entre os sujeitos e as instituições que constroem a extensão.

Observa-se também, no trecho acima, uma indicação do desagrado quanto à desvalorização das ações extensionistas no que tange ao seu reconhecimento como atividade acadêmica que contribui para processo formativo profissional. Ou seja, o documento deixa claro que o Forproex reconhece a falta de valorização das próprias universidades para com a extensão.

Em 25 de junho de 2014, a Lei 13.005 (BRASIL, 2014) aprovou o PNE 2014-2024 que traz a Meta 12

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, s/p).

Compondo o conjunto de procedimentos, para o cumprimento da meta acima citada, está a estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, s/p). Em outubro de 2018, foi homologado o Parecer 608 (BRASIL, 2018b) do CNE com a Câmara de Ensino Superior (CES), que reconheceu e aprovou as definições e diretrizes para as *Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira* elaboradas pelo Forproex. Nele, o relator responsável, Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia, afirmou que a promulgação da estratégia 12.7 da Lei 13.005

veio inaugurar nova proporção para os planos políticos institucionais das instituições de ensino superior, bem como renovada medida para os planos pedagógicos dos cursos de graduação. A extensão, a partir desse momento, tornou-se dimensão pedagógica essencial à formação superior, ao exercício e

ao aprimoramento profissional (BRASIL, 2018b, p. 11).

O relator também chamava a atenção para o fato de as instituições de ensino superior não terem acompanhado essa evolução legal, não estabelecendo, por si mesmas, procedimentos regulamentares com relação à extensão. E asseverou que

Esse fato, em particular, favoreceu a difusão de múltiplos conceitos e práticas extensionistas para as diferentes naturezas de instituições de ensino superior do país. Tudo isso se tornou um grande problema para as escolas superiores no momento em que, por um lado, os instrumentos nacionais de avaliação do ensino se viram na necessidade de dimensionar a extensão em indicadores de avaliação, e, por outro, quando houve a sobrevivência de políticas de fomento à extensão para o desenvolvimento dos programas e projetos extensionistas na educação superior (sic). Essas medidas, portanto, foram colocadas em ação sem a previsão de um marco legal de validade nacional para o campo da extensão (BRASIL, 2018b, p. 12).

O que justificava para ele, portanto, a necessidade da aprovação das *Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*, considerada pelo CNE o marco regulatório das ações extensionistas, a fim de sanar a falta de preceitos direcionadores de abrangência nacional sobre o que se entende por extensão, bem como suas funções e características.

Em dezembro do mesmo ano, foi publicada a já mencionada Resolução Nº 7 do CNE, que “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024” (BRASIL, 2018a, s/p), reafirmando, em seu próprio texto, parte da cadeia constitutiva da curricularização por mim descrita nas páginas anteriores.

Em seu Capítulo I, artigo 4º, a resolução reafirma que a extensão na educação superior brasileira deve “compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018a, s/p). E estabelece, no artigo 19º do capítulo VI, que “(A)as instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto” (BRASIL, 2018a, s/p) nas diretrizes. Esse prazo, que se encerraria em dezembro de 2021, foi ampliado por causa da pandemia de *(co)rona (vi)rus (d)isease-19* (covid-19), vivenciada durante os anos de 2020 e 2021, postergando os ajustes referentes ao mínimo de carga horária curricular para dezembro de 2022.

Um dos aspectos que se evidencia, a partir da análise dos documentos que mencionam a integralização da extensão à matriz curricular dos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras, é que esse processo não pode ser lido como um projeto sob a égide

de um partido político específico.

Sua primeira menção ocorreu em um documento de 2000, elaborado no XIV Forproex, ocorrido em 1998, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O PNE 2001-2010 também foi sancionado por ele. Já o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que traz a prescrição de que 10% da carga horária dos PPC sejam de atividades extensionistas, foi sancionado pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), aprovada pela então presidenta Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). A Resolução Nº 7 foi publicada pós-golpe, em 2018, sob o governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Havia receio por parte do Forproex de que o governo de Jair Bolsonaro, com início em 2019, e sua forma de lidar com a educação causasse entraves para sua atuação, tendo em vista as várias ameaças à autonomia das universidades. Isso se evidencia na carta do XLVII Encontro Nacional ocorrido durante o período de restrições sanitárias e, portanto, de forma remota, onde se lê que “(A) a autonomia universitária, garantida constitucionalmente, passa a ser ameaçada. Tal ameaça figura como uma tônica na política educacional cujos impactos podem ser constatados nas Instituições Públicas de Educação Superior [...]” (FORPROEX, 2021a, p. 1).

A mesma apreensão se materializa na carta do XLVIII Encontro Nacional, ocorrido em dezembro de 2021, também de forma remota, na qual

O FORPROEX expressa sua preocupação com o impacto das ações governamentais sobre a educação e a extensão universitária brasileira e considera que o país vive um momento que acentua a necessidade de que a educação superior se realize de forma compromissada com as demandas sociais e a transformação da realidade nacional (FORPROEX, 2021b, p. 1).

Chamo atenção para a explicitação dessa preocupação do Forproex como forma de demonstrar o quão alinhado ele está com outros setores da educação. Muitos desses setores também oficializaram, por meio de manifestações por escrito em seus perfis nas redes sociais e notas de repúdio, sua indignação com muitas das atitudes do MEC, ao longo da atuação dos seis ministros que foram responsáveis pela pasta durante os quatro anos do governo de Jair Bolsonaro. Tais manifestações públicas e registradas por escrito, reforçam a noção de que a curricularização da extensão é um projeto maior e que vem se construindo há bastante tempo, conforme já mencionado, portanto, nela vem investindo tempo e recursos. Ainda na carta do XLVII Encontro Nacional do Forproex, os participantes afirmam que a

inserção curricular da extensão é processo histórico construído pelas

Universidades a décadas, em alternativa à superação de um modelo de ensino conservador, na busca de interrogações e movimentações curriculares que tragam novos problemas, novos conteúdos, novas abordagens que emergem das demandas da sociedade (FORPROEX, 2021a, p. 2).

Assim, se evidencia que o Forproex realmente concebe a curricularização da extensão como um processo. E que este faz parte de um projeto maior, a universalização da extensão universitária, principalmente por sua capacidade de implementar maior flexibilidade aos currículos. Além disso, a *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012), deixa clara sua preocupação de que essa inserção não seja meramente uma transposição de atividades complementares para extensionistas, mas, sim, que se trate de um projeto de cada instituição, pensado a partir do que ele entende por extensão universitária.

É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento. (FORPROEX, 2012, p. 30).

Se pode identificar, assim, como um dos objetivos do processo de curricularização, a flexibilização dos currículos, para que se afastem do modelo dito “tradicional”, ou “conservador”, de acordo com o próprio Forproex. Com a obrigatoriedade da realização das atividades extensionistas, a todos os alunos seria oportunizado maior poder de agência e participação em seu próprio desenvolvimento, uma vez que estariam inseridos com a comunidade da qual fazem parte, atuando como cidadãos e profissionais em formação. A experiência de identificar-se com a profissão durante a graduação, inclusive com a ética de seu exercício, é, para o Forproex, um dos ganhos advindos da integralização da extensão aos PPC, bem como as trocas com técnicos, docentes e outros futuros profissionais, que provém do trabalho em conjunto demandado no planejamento e execução das ações extensionistas.

Porém, é preciso que se esteja atento à noção de formação que permeia a extensão associada à flexibilização dos currículos. Retomo Laval (2019) que assevera que noção da formação ao longo da vida, cujo aspecto autoformativo do sujeito empreendedor de si mesmo se destaca, é uma estratégia ideológica e linguística no neoliberalismo, que coloca no próprio sujeito sua possibilidade de sucesso ou de fracasso, independentemente do contexto social no qual ele tenha se constituído e atue. A possibilidade da constituição da autonomia, inclusive sobre escolhas que impactam na própria formação, é um processo que demanda tempo e

diálogo, e que faz parte da concepção de educação crítica e transformadora defendida por Freire (2022, 2021a, 2021b). Avalio que devemos nos questionar sobre o quanto os docentes poderiam despertar essa autonomia em seus alunos em tempos de Reforma do Novo Ensino Médio, por exemplo. Ao mesmo tempo, precisamos estar atentos para que a flexibilização não ocorra a partir de um prisma neoliberal que reforce a massificação da educação, conforme tópico 2.2.4 deste trabalho.

Além disso, o propósito maior de universalizar a extensão também pode ser reconhecido com um objetivo da curricularização uma vez que a valorização da extensão e o reconhecimento de seu papel no desenvolvimento de profissionais capacitados técnica, ética e socialmente para atuar na comunidade, são também, para o Forproex, alvos desse processo. Mas tal universalização também exige atenção, para que não leve ao perigo da homogeneização das necessidades dos interesses e dos saberes, também uma estratégia utilizada na mercantilização da educação pelo neoliberalismo, conforme Apple (2001) e Jordão (2004).

3.3. A extensão na UFMS

Neste tópico, organizo a análise em dois subitens, quais sejam 3.3.1. *Os documentos e o site da UFMS* e 3.3.2. *O site da Proece*. Em 3.3.1, discuto o que informam e definem como extensão universitária os PDI da instituição, a partir de sua primeira publicação com o PDI 2005-2009 (UFMS, 2005) até o PDI 2020-2024 (UFMS, 2021e), os Relatórios de Gestão de 2022, 2021 e 2020 (UFMS, 2023; UFMS, 2022b; UFMS, 2021c), a Resolução N° 137 (UFMS, 2015), que trata da contabilização da carga horária dos professores da UFMS, a Resolução N° 18 do Coex (UFMS, 2021b) . Objetivo uma comparação textual dialógica dos documentos citados entre si, bem como com a Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a). Analiso também o site da UFMS, no que tange a sua comunicação com a comunidade externa e com a acadêmica, no que diz respeito às ações de extensão, desde o planejamento até a divulgação. Em 3.3.2, analiso como o site da Proece informa os discentes e a comunidade externa sobre as atividades extensionistas em andamento, bem como a forma como ele possibilita a construção de uma memória sobre tais ações, uma vez que é o site da pró-reitoria específica no que se refere à extensão.

3.3.1. Os documentos e o site da UFMS

O primeiro PDI da UFMS 2005-2009 (UFMS, 2005) definia a extensão como “um *processo* educativo, cultural e científico que *articula o ensino e a pesquisa* de forma indissociável, viabilizando a *relação transformadora* entre a universidade e a sociedade”

(UFMS, 2005, p. 59 - grifos meus). Essa conceituação repetia *ipsis litteris* o texto do Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Forproex, em 1998, publicado em 2000/2001. Nesse momento, quatro eram as diretrizes que fundamentavam a extensão na UFMS: i) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ii) a interdisciplinaridade; iii) o impacto social; e iv) a relação dialógica com a sociedade.

O PDI 2005-2009 (UFMS, 2015) teve como base outro documento, o Plano de Gestão para o biênio 2003-2004, o qual procurei no BO da UFMS, mas não o encontrei. Localizei somente o Relatório de Gestão 2004 que, entre outros aspectos, “retrata a dinâmica e evolução do Plano de Gestão – Biênio 2003/2004” (UFMS, 2004, p. 6). Tal documento tinha também um tópico específico intitulado *Extensão e Assistência Estudantil*, como uma área estratégica, e destacou, como seus resultados efetivos, “o desenvolvimento da reestruturação do modelo para aprovação e priorização dos projetos, a execução de 470 projetos [...], a implantação do sistema de dados e informações de extensão, o atendimento às necessidades sócio-econômicas e psicológicas dos acadêmicos” (UFMS, 2004, p. 8).

O mencionado tópico *Extensão e Assistência Estudantil* era considerado, pelo PDI 2005-2009, a terceira área estratégica “para a elaboração das políticas e objetivos institucionais” (UFMS, 2005, p. 7), visando o cumprimento da missão da UFMS. As outras cinco áreas estratégicas eram: 1ª) Ensino; 2ª) Pesquisa e Pós-Graduação; 4ª) Administração; 5ª) Recursos Humanos; e 6ª) Corpo Discente. Cada uma dessas áreas foi dividida em objetivos, que, por sua vez, foram subdivididos em metas e ações que direcionaram a elaboração do PDI.

Os cinco objetivos da *Extensão e Assistência Estudantil* eram: “i) Consolidar o Plano Nacional de Extensão Universitária na Instituição” (UFMS, 2005, p. 18); ii) “Desenvolver, consolidar e incentivar atividades de extensão, de Cultura e de desporto, preferencialmente, integradas ao ensino e à pesquisa” (*Ibid*, p. 19); iii) “Aperfeiçoar o Programa Nacional de Fomento à Extensão e ao Atendimento Estudantil na Instituição” (*Ibid*, p. 21) ; iv) “Ampliar programas de educação continuada, em parceria com entidades governamentais e de classe” (*Ibid*, p. 22); e v) “Implementar o programa de avaliação da extensão e de assistência estudantil” (*Ibid*, p. 24).

Entre algumas das metas dos objetivos citados estavam a divulgação da extensão universitária e da assistência estudantil; a criação da Escola de Extensão da instituição; o desenvolvimento de atividades de extensão complementares aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores; a promoção de atividades multidisciplinares para a formação de cidadania, de inclusão social e de atendimento à saúde; a definição de estratégias de integração e flexibilização de fomento às atividades de extensão e ao atendimento estudantil

institucional; o oferecimento de atividades de extensão para a formação continuada; a institucionalização de um programa especial para integração, atendimento e acompanhamento de acadêmicos estrangeiros, associada à meta de revitalizar o Escritório de Relações Internacionais da UFMS; o incentivo à participação da comunidade universitária nas atividades de extensão; a implementação de um sistema que possibilitasse a veiculação transparente e democrática de informações sobre a extensão; construir parcerias com empresas, órgãos e instituições que possam ampliar o fomento das atividades de extensão e do atendimento estudantil; a articulação, juntamente com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (Fundect), as ONG, órgãos governamentais e sociedade civil, editais de financiamento específicos para a extensão, visando o desenvolvimento da região Centro-Oeste; a institucionalização de estratégias para acompanhar e avaliar, periodicamente, as atividades de extensão (UFMS, 2005).

O texto cita algumas ações de extensão realizadas na época, como o Curso de Extensão Pré-vestibular, que era oferecido gratuitamente a servidores e seus familiares, uma das ações que visava fortalecer a comunidade, uma vez que oportunizava uma chance de ingressar na comunidade universitária. Além desse, são citados alguns cursos como *Vestígios da Guerra Grande: A WEB à Serviço da Pesquisa Histórica e Jornalística*, *Aportes Teórico-Metodológicos da Pesquisa Qualitativa: Subsídios para o Professor-Pesquisador*, e *Formação Continuada de Educadores: Os Desafios do Trabalho em Supervisão Escolar*.

Entre os eventos, a *X Semana de Letras: O Ensino da Língua e da Literatura no Ensino Básico* é referida, bem como os projetos *Assista ao Livro e Leia o Filme – Debates sobre Literatura e Cinema* e *Cinemateca Universitária*. Observo que, embora já existisse na época, o projeto de Extensão *Cursos de Línguas Estrangeiras – Projele*, não é citado pelo PDI 2005-2009. Já entre os programas de extensão, são apontados a *Escola de Qualificação Rural* e o *Movimento Coral da UFMS*. A prestação de serviços se concentrava, pelo menos de acordo com o PDI 2005-2009 (UFMS, 2005), em ações na área da saúde, animal e humana, turismo e preservação ambiental.

Observo, neste primeiro PDI, uma preocupação com a divulgação da extensão não somente entre discentes, mas também entre servidores, inclusive docentes. O desejo de construir processos que permitissem não somente a avaliação, mas também o acompanhamento dos resultados da participação em atividades de extensão na formação dos graduandos que delas participassem como extensionistas, também se evidenciam. Outra questão que merece ser pontuada é a busca por parcerias que possibilitassem maior investimento nas ações extensionistas como meta.

Destaco a preocupação com a divulgação de informações sobre as atividades extensionistas também como meta, que, segundo o documento, deveria ser feita de maneira transparente e democrática, a partir de um sistema virtual, já que um dos procedimentos que levaria a realização desse objetivo era “sistematizar ações junto ao Núcleo de Informática e Departamento de Computação e Estatística” (UFMS, 2005, p. 22).

Os PDI, que seguiram o de 2005-2009, PDI 2010-2014, PDI 2015-2019 e PDI 2020-2024, definem a extensão como “o principal *eixo* institucional capaz de articular e imprimir um *novo rumo* à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a *mudança* da sociedade” (UFMS, 2011, p. 55; UFMS, 2017, p. 39; UFMS, 2021e, p. 46).

Percebo, no sintagma *novo rumo* a manutenção, em relação ao primeiro PDI, do reconhecimento documental do caráter transformador da extensão e a ênfase na relação de transformação recíproca entre sociedade e universidade. É dizer, a universidade coloca-se como uma instituição que se abre à possibilidade de ser transformada pela extensão e pela sociedade, atendendo à diretriz de que se estabeleça uma relação dialógica com o corpo social.

Contudo, apesar de que esteja prescrito nos planejamentos, o diálogo é o exercício da conversa (MATURANA, 1999), que exige amor, humildade, fé nos homens (FREIRE, 2021b) e escuta. Portanto, é mister refletir sobre as possibilidades e os meios de escuta para que a universidade possa (re)conhecer os interesses da comunidade externa a ela, sem deixar de lembrar que aquela é bastante diversa, uma vez que se compõem de muitos bairros e, dentro destes, coletivos variados. Isso sem mencionar que há também, dentro da comunidade acadêmica, uma certa exterioridade no que tange a alunos de Letras, por exemplo, que podem participar de atividades extensionistas, como público externo, propostas pelo curso de Filosofia, Biologia, Artes Visuais etc., e vice-versa.

O site da UFMS oferece informações sobre algumas atividades de extensão e a possibilidade de escuta na aba *Fale conosco* que disponibiliza o telefone de contato e o site da Ouvidoria. Identifico, no site da UFMS, outras áreas virtuais que informam à comunidade externa sobre o que se produz e parte do que acontece na universidade, mas não há muitos espaços de escuta.

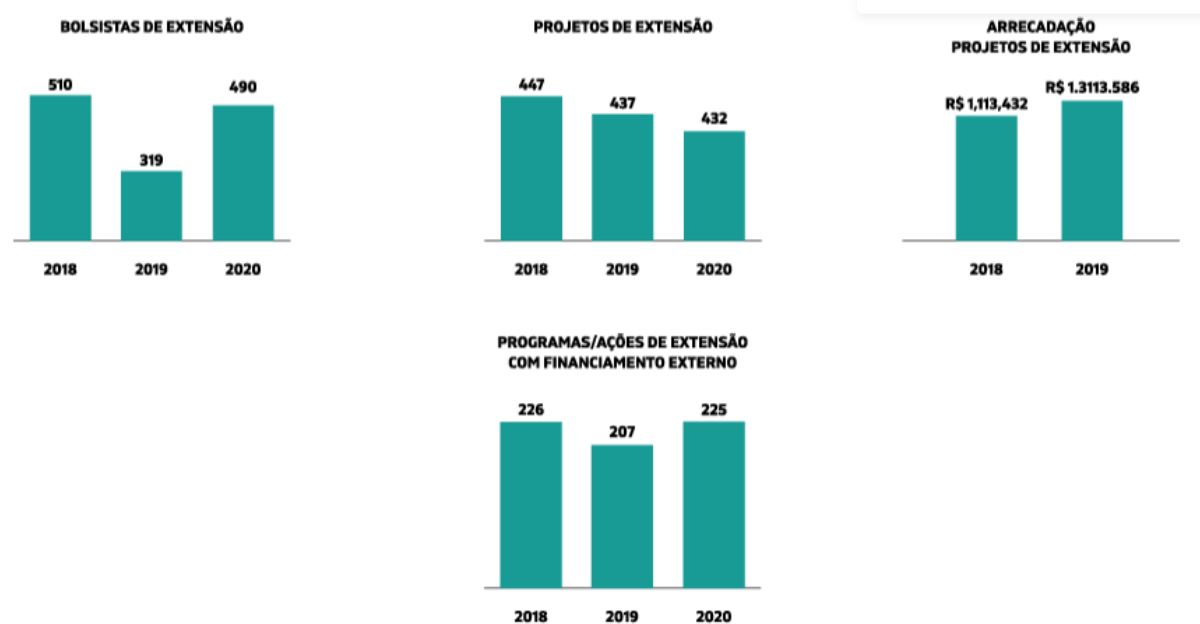
Ao longo de minha pesquisa fui apresentada, pela professora Izabel Souza do Nascimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple), ao programa de extensão Trilhas Potiguaras³¹. Trata-se de um programa da universidade que usa seu site para publicizar editais

³¹ O projeto Trilhas Potiguaras está disponível no link: <https://trilhaspotiguaras.ufrn.br/> Acesso em: 13 out. 2023.

de convocação para que municípios de Rio Grande do Norte possam candidatar-se, a partir de suas demandas, a serem comunidades externas agentes e localidades alvo de ações de extensionistas planejadas para elas, com base em seus interesses e necessidades. No mesmo site são publicados e arquivados os resultados da seleção e anuários com os relatórios que demonstram, de maneira transparente e democrática, os resultados das ações realizadas. Percebo nesse tipo de ação, uma abertura para a escuta e um espaço para a agência do sujeito comunidade externa à universidade, desde o planejamento até a realização da extensão.

Embora a UFMS apresente o resultado numérico de alguns programas e projetos de extensão em seus relatórios de gestão, não há, no site da universidade, um espaço específico que trate dos resultados qualitativos de tais ações. Ainda assim, identifico que alguns dos dados apresentados por esses relatórios possibilitem algumas reflexões a se fazer sobre o processo de curricularização da extensão.

Figura 3: Print de página com gráficos contendo dados sobre a extensão do Relatório de Gestão 2020



Fonte: Relatório de Gestão 2020 (UFMS, 2021c, p. 53)

No Relatório de Gestão 2020, as informações sobre a extensão estão no eixo estratégico 2, junto com “Inovação, Extensão, Empreendedorismo e Integração Interinstitucional” (UFMS, 2020, p. 50). Analiso que esse agrupamento textual reflete a estratégia da persuasão social e discursiva que descreve Barreto Vaz (2022), uma vez que associa a extensão à outras ações produtivas, inovadoras e empreendedoras, termos linguísticos muito apreciados pelo neoliberalismo, inserindo elementos de uma visão mercadológica para a construção do que são

as atividades extensionistas.

Observo, a partir dos gráfico da Figura 2, que o aumento de bolsistas extensionistas, em 2019, indicado no primeiro gráfico, *Bolsistas de extensão*, não tem relação direta com o número de ações ofertadas, no mesmo ano, uma vez que estas diminuíram, conforme demonstra o segundo gráfico, *Projetos de extensão*, e que, talvez, parte da ampliação da oferta de número de bolsas tenha fomento externo, de acordo com o aumento demonstrado no gráfico para esse tipo de financiamento, *Programas/ações de extensão com financiamento externo*, de 2019 para 2020. Não foram encontradas, no documento analisado, informações específicas sobre a origem desse fomento externo.

Com relação à arrecadação, o relatório afirma que “as ações de extensão que possuem arrecadação são eminentemente presenciais” (UFMS, 2021c, p. 52), e que, durante o ano de 2020, “a adaptação da extensão para a realidade de pandemia/isolamento social teve um impacto forte negativo sobre a proposição dessas ações” (*Ibid*). É mister perceber que a arrecadação não é uma ação associada à extensão no que se refere às definições e prescrições da Política Nacional de Extensão Universitária, não sendo, portanto, um de seus objetivos determinados, apesar de ser um critério de análise quantitativa para a UFMS, que teve um aumento de captação de recursos financeiros significativo de 2018 para 2019, mas não ocorreu em 2020, devido ao isolamento físico, em decorrência da pandemia de covid-19.

A partir do Relatório de Gestão 2021 (UFMS, 2022b) os dados em gráficos sobre as ações de extensão aparecem misturados com os dados sobre cultura e esporte, o que se mantém no relatório de 2022. Analiso que isso pode ser uma opção advinda do fato de que há uma pró-reitoria responsável pelos três tipos de atividades, mas não posso deixar de refletir o quanto isso pode representar um afastamento da extensão dos outros dois suportes do tripé já mencionados, que tem pesquisa, ensino e extensão como “três dimensões do conceito de universidade” (UFMS, 2021c, p. 50).

De acordo com o Relatório de Gestão 2021

As ações de extensão totalizaram 429.000 atendimentos, considerando as atividades executadas pela Escola de Extensão, Especializações Lato Sensu, Cursos de Formação de Professores, Cultura e Esporte, Popularização da Ciência e de Programas de Extensão. Houve um incremento de 76% entre os anos de 2020 e 2021, muito ligado à migração das atividades para atendimentos e transmissões on-line, já planejadas para este formato (UFMS, 2022b, p. 55).

Entretanto, no gráfico 11 do Relatório de Gestão 2021, o número especificado como de ações de extensão no fragmento citado, de 429.000, tem a seguinte descrição: “Gráfico

11 - Atendimentos na Extensão, Cultura e Esporte” (UFMS, 2022, p. 55). Ou seja, talvez o número especificado como um dado textualmente específico da extensão, não o seja.

Já o Relatório de Gestão 2022 (UFMS, 2023), traz mais dados, inclusive categorizando as ações de extensão quanto a suas modalidades, de acordo com o Art. 4º da Resolução Nº 18 do Coex/UFMS (UFMS, 2021b), conforme o quadro que segue:

Quadro 1: Atividades de extensão quanto à modalidade, apresentado no Relatório de Gestão de 2022 da UFMS

Modalidade	Quantidade
Cursos de aperfeiçoamento	18
Cursos de extensão	122
Eventos acadêmicos	165
Eventos de extensão	121
Eventos de gestão institucional	11
Eventos em associação com entidade de caráter científico	26
Projeto de extensão	588
TOTAL: 1051 ações	

Fonte: Relatório de Gestão 2022 (UFMS, 2023, p. 65).

É importante observar que as atividades que constam no Quadro 1 referem-se a todos os *campi* da UFMS, ou seja, pelo menos no Relatório de Gestão 2022 (UFMS, 2023), não há informações de cada *campus* separadamente. Considero que esse dado poderia ajudar a pensar a variação e o perfil extensionista de cada região onde se localizam esses espaços educativos e suas interações com a comunidade externa, auxiliando no entendimento de que extensão se constrói em cada ambiente.

O mesmo relatório afirma que as ações de extensão “têm a premissa de criar um diálogo com a sociedade” (UFMS, 2023, p. 65), e que foram “703.990 pessoas beneficiadas por ações de extensão universitária, na Cidade Universitária e nos Câmpus” (*Ibid*), em 2022. O documento menciona como destaques o *Integra 2022*, o *Vem pra UFMS*, a *Universidade Aberta à Pessoa Idosa* (UnAPI), o *Festival + Cultura*, o *Festival Universitário da Canção* (FUC), a *Academia Escola*, a *Semana Mais Esporte*, a *Volta UFMS* e a *Caminhada nos Câmpus UFMS*. De acordo com o relatório:

Um dos principais desafios da extensão, cultura e esporte é a *ampliação de parcerias* e de *processos de captação externos* para a execução das atividades previstas. Nesse ponto, a ampliação da participação da comunidade

universitária na proposição de novas ações de extensão deve ser fomentada. Em relação à participação nas ações, deve-se permanecer na estratégia de intensificação na divulgação via canais oficiais, além da orientação dos coordenadores dos projetos sobre as *estratégias de comunicação*. Outro ponto é a aproximação de parceiros públicos e privados, com a ampliação das ações decorrentes da inserção curricular da extensão, que já se encontra *plenamente implementada na UFMS* como estratégia previsto no Plano Nacional de Educação que prevê assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (UFMS, 2023, p. 66 - grifos meus).

No trecho acima, destaca-se a preocupação com o fomento das atividades de extensão, no qual identificou uma evidência do novo arranjo da educação a que se refere Catini (2021), que reflete o quanto o domínio empresarial encontra espaço para se alastrar. Além disso, percebo, nos elementos discursivos “estratégias” justamente de comunicação, uma nuance de persuasão discursiva (BARRETO VAZ, 2022), principalmente quando associada a outro dado analisado pelo Relatório de Gestão 2022 (UFMS, 2023) no que tange à utilização e à interação nas mídias sociais como meta e indicador de desempenho da integração da universidade com a sociedade no que se refere à Extensão, Cultura, Esporte e Comunicação Científica e Social (UFMS, 2023).

A já mencionada Resolução N° 18 do Coex/UFMS (UFMS, 2021b), que entendo como uma resposta institucional à Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a), uma vez que a primeira estabelece a regulamentação das ações extensionistas no âmbito da UFMS, enquanto a segunda o faz para todas as IES, insere entre suas diretrizes estruturas linguísticas como “empreendedorismo”, “capacitar o professor” e “possibilitar novos meios e processos de produção, inovação” entre sua definição e seus objetivos. Considero tais elementos associados a uma noção neoliberal da extensão e nenhum deles consta na Resolução N° 7 (BRASIL, 2018a).

O uso de “aperfeiçoamento” surge associado às IES na Resolução N° 7 (BRASIL, 2018a), mas na Resolução N° 18 (UFMS, 2021b), refere-se a “pessoas e/ou instituições envolvidas” (UFMS, 2021a, p. 2 - grifos meus). A primeira não menciona áreas temáticas de conhecimento, enquanto a segunda menciona que as ações extensionistas da UFMS devem ser categorizadas com relação ao tema, em: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; e trabalho (UFMS, 2018a). Tal categorização segue o padrão solicitado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

Com relação às modalidades, a Resolução N° 7 (BRASIL, 2018a) menciona: i)

programas; ii) projetos; iii) cursos e oficinas; iv) eventos; v) prestação de serviços. A Resolução Nº 18 (UFMS, 2021b) amplia e apresenta definições para suas categorizações, isso pode vir a auxiliar no entendimento do que é cada ação, algo bastante importante para as unidades de administração setorial, uma vez que cada unidade tem sua Comissão Setorial de Extensão, a qual deve estar sempre em contato com a Proece. Tais definições também podem contribuir para a criação e o planejamento de propostas por parte dos professores que pretendem ser coordenadores de tais atividades.

Quadro 2: Categorização das ações de extensão e suas definições de acordo com a Resolução Nº 18 da UFMS

Tipos de ação de extensão universitária	Definição
Projeto	“Conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, para alcançar um objetivo definido realizado em um prazo determinado resultando em produtos que propiciem a expansão e/ou <i>aperfeiçoamento das pessoas e das instituições envolvidas</i> ” (UFMS, 2021b, p. 2 - grifos meus)
Cursos de extensão	“Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, e conteúdo programático científico ou artístico, com carga horária igual ou maior a oito horas, nas modalidades à distância ou presencial” (UFMS, 2021b, p. 2)
Curso de aperfeiçoamento	“Conjunto articulado de Ações de Extensão de caráter formativo, tecnológico ou <i>profissionalizante</i> , com carga horária igual ou maior a sessenta horas, nas modalidades a distância ou presencial” (UFMS, 2021b, p. 2 - grifos meus)
Programa institucional	“Conjunto de trabalhos e Ações integradas que articulam ensino, pesquisa e extensão de caráter orgânico-institucional, direcionado às questões relevantes da sociedade, com caráter estruturante, regular e continuado, com permanente <i>geração de produtos</i> para a comunidade universitária e sociedade” (UFMS 2021b, p. 2 - grifos meus)
Evento	“Conjunto de ações que implicam na apresentação e/ou exibição pública do <i>conhecimento ou produto</i> cultural, científico e tecnológico, desenvolvido, conservado e ou reconhecido pela UFMS” (UFMS, 2021b, p. 3)
Evento de extensão	“Objetiva o compartilhamento do conhecimento acadêmico, na maioria, com a comunidade externa” (UFMS, 2021b, p. 3)

Evento acadêmico	“Objetiva a apresentação de resultados, discussões e intercâmbios científicos no âmbito dos cursos de graduação e/ou de pós-graduação da UFMS, aberto ao público externo, com amplamente (<i>sic</i>) divulgação junto a profissionais e conselhos de classe” (UFMS, 2021b, p. 3)
Evento de gestão institucional	“Objetiva a apresentação de discussões técnicas, relacionadas à gestão administrativa e à gestão acadêmica, científica e tecnológica no âmbito da UFMS, tendo como público alvo servidores e/ou estudantes” (UFMS, 2021b, p. 3)
Evento em associação com entidade de caráter científico	“Objetiva o apoio da UFMS a eventos, em gestão compartilhada com agências oficiais de pesquisa, inovação, e/ou associações científicas, com enfoque estritamente acadêmico-científico e <i>garantia de vantagens/destaques</i> nas instituições nas associações da marca UFMS” (UFMS, 2021b, p. 3 - grifos meus)

Fonte: Elaboração própria, a partir da Resolução Nº 18 do COEX/UFMS (UFMS, 2021b)

A partir do Quadro 2, anuncia-se uma das questões sobre a qual percebi uma necessidade premente de reflexão: a separação entre evento de extensão e evento acadêmico, sobre a qual me debruço mais adiante, ainda neste subtópico. Além disso, observo que projetos de extensão são concebidos como um dos tipos de ação, dentre tantas outras possíveis (vide coluna 1 do Quadro 2). Contudo, as listas que mencionam as ações de extensão, de qualquer tipo, tanto no site da Proece quanto no site da Faalc, são intituladas *Projetos de extensão* (vide Figuras 4, 5, 7 e 9), independentemente do fato de serem cursos, eventos etc. Estabelece-se uma noção confusa: (i) projeto como um tipo de ação extensionista, conforme Quadro 2; (ii) projeto como plano e do qual partiria qualquer proposta, seja curso, evento etc. Considero que toda ação extensionista tem início em um projeto que deve ser construído e submetido no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), mas uma vez que se estabelece que Projeto é um tipo de ação, confunde-se a etapa inicial de um processo pelo qual passam todas as atividades de extensão com uma categorização.

Evidencia-se, também, no Quadro 2, a questão da ação *Evento* e sua subdivisão, *Evento acadêmico* e *Evento de extensão*, mencionada anteriormente, estendida para *Evento de gestão institucional* e *Evento em associação com entidade de caráter científico*. Percebo que a diferença entre essas modalidades se materializa, no texto, na definição (um tanto indefinida) do público que se pretende atingir com cada tipo. Se o *Evento de extensão* se dirige majoritariamente à comunidade externa, o *Evento acadêmico*, embora aberto a esse grupo, não se dirige a ele. Questiono-me se uma abertura aos pares, marcada textualmente pela ampla

divulgação junto a profissionais da área, seja suficiente para considerar um evento acadêmico uma ação extensionista.

Entendo que essas são mudanças textuais utilizadas para tentar diferenciar uma categoria da outra sem, no entanto, atingir o objetivo, pois se a comunidade externa é o foco da extensão, de acordo com os documentos analisados anteriormente, como um evento que não se dirige a ela pode ser considerado uma ação de extensão?

E quanto aos tipos *Evento de gestão institucional* e *Evento em associação com entidade de caráter científico*, que têm como público alvo servidores e/ou estudantes e agências oficiais de pesquisa, inovação, e/ou associações científicas, respectivamente, a indagação é mais substancial. A não ser, por exemplo, que tais ações se refiram a assembléias populares para consulta públicas, abertas à participação da comunidade externa, no que se refere ao primeiro tipo.

Quanto a essa questão, a Resolução Nº 18 (UFMS, 2021b) afirma que

As Ações de Extensão deverão ter público-alvo, prioritariamente externo, ressalvados eventos acadêmicos e de gestão institucional, e Ações de Extensão que atendam membros da Comunidade Universitária de Unidades da UFMS distintas da Unidade Proponente, conforme edital específico (UFMS, 2021b, p. 3).

Observa-se que há o reforço da participação do público externo à universidade, ao mesmo tempo em que se permite algumas exceções que, analiso, propiciam o afastamento desse grupo do conhecimento que se produz na academia, bem como do entendimento de como funciona uma IES pública. Percebo o possível distanciamento que emerge da delimitação do público-alvo justamente nessas ações algo a ser repensado pela instituição, principalmente quando recorro, a partir de minha participação no *Vem pra UFMS*, ação mencionada na *Introdução*, na qual, grande parte dos alunos da escola não tinham conhecimento do que se produz na universidade pública.

Considero que seja fundamental aclarar o que se entende por comunidade externa (trata-se de externo ao curso, à unidade administrativa ou externo à instituição?), além de que se adote definições mais claras sobre o público alvo de cada tipo de ação desde sua estruturação. Julgo que essa atitude facilitaria o entendimento sobre as categorias, colaborando com um planejamento mais fecundo no que tange às possibilidades de engajamento e participação desses coletivos. Além de possibilitar maior compreensão sobre a quão pública e gratuita é a UFMS e a quem ela deve se voltar, ou seja, para toda a sociedade, não somente para quem nela estuda ou trabalha, tanto por parte da comunidade externa quanto interna.

Identifico entre as definições do Quadro 2 que, embora a relação dialógica com o público externo à universidade mostre-se presente textualmente, algumas marcas da racionalidade neoliberal são também perceptíveis. Por exemplo, há o já mencionado *aperfeiçoamento de pessoas*, que remete à noção da (auto)formação continuada que estimula o sujeito neoliberal a agir sobre si mesmo, fortalecendo-se para que possa competir com mais vantagem sobre o outro (DARDOT; LAVAL, 2016). Além disso, observo que a noção de melhoria pessoal/individual também surge como tipo de ação extensionista na categoria *Curso de aperfeiçoamento*, que possui, inclusive, a característica de ser profissionalizante.

Não critico a ideia do aperfeiçoamento por si só, mas sim o viés que o associa ao indivíduo, e não ao coletivo e às interações, elementos essenciais para a extensão. Muitos dos cursos de aperfeiçoamento são realizados no modo on-line e dedicam-se ao uso de TDIC, e ocorrem de maneira individual, ou seja, onde estão a troca e as reflexões que poderiam proporcionar a transformação, a interdisciplinaridade, a via de mão dupla que são diretrizes da extensão?

Outro elemento que considero preocupante ao se associar à extensão é a palavra *produto*, visto que ela traz um aspecto da necessidade de que as ações extensionistas apresentem resultados materiais, o que muitas vezes não ocorre, visto que (trans)formações são também subjetivas e muitas vezes não podem ser mensuradas ou mesmo percebidas a curto prazo.

A *permanente geração de produtos* como objetivo dos programas de extensão alude a uma espécie de mercantilização da extensão. Assim como o sintagma *conhecimento OU produto*, que pode remeter à noção de que o conhecimento e os saberes, advindos das trocas possibilitadas pelos *Eventos* ou construídos na e pela vivência extensionista, são artigos ou mercadorias, o que poderia ser amenizado com a utilização da conjunção “e” onde se lê “ou”.

As marcas linguísticas que evidenciam o atravessamento da racionalidade neoliberal principalmente nos Relatórios de Gestão (UFMS, 2023; UFMS, 2022b; UFMS, 2021c), mas também na Resolução N° 18 do Coex (UFMS, 2021b), surgem com bastante evidência no PDI 2020-2024, como passo a demonstrar agora.

Quadro 3: Quadro comparativo com fragmentos textuais dos PDI da UFMS

PDI	Título do tópico em que estão as informações sobre	Texto que introduz o tópico extensão
2005-2009	Políticas de extensão, no Sumário (p. 3), e Extensão e Assistência Estudantil, no corpo do documento (p. 41-42)	Não há texto introdutório, pois está organizado em tabelas.
2010-2014	Políticas de extensão e assuntos estudantis (p. 55-57)	“O maior compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, cujos pressupostos básicos estabelecem um novo e <i>diverso</i> mercado de relações, <i>novas formas de organização</i> e de critérios e qualidades fortalecidas no ser humano.” (p. 55 - grifos meus)
2015-2019	Políticas de extensão e assuntos estudantis (p. 39-41)	“O maior compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, cujos pressupostos básicos estabelecem um novo e <i>diverso</i> mercado de relações, <i>novas formas de organização</i> e de critérios e qualidades fortalecidas no ser humano.” (p. 39 - grifos meus)
2020-2024	Políticas de extensão universitária e tecnológica (p. 46-48)	“O compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, <i>produtiva e permeada por valores virtuosos</i> , na qual o <i>impulso empreendedor</i> deve dialogar com o respeito ao coletivo e às heranças culturais e naturais.” (p. 46 - grifos meus)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos textos dos PDI 2005-2009 (UFMS, 2005), PDI 2010-2014 (UFMS, 2011), PDI 2015-2019 (UFMS, 2017) e PDI 2020-2024 (UFMS, 2021e).

Observo, de acordo com o Quadro 3, o apagamento da diversidade do mercado e das novas formas de organização, critérios e qualidades do ser humano, para a inserção de termos como “(sociedade) produtiva”, “valores virtuosos” e “impulso empreendedor” (grifados do texto do quadro). Identifico que a palavra “virtuosos” insere um caráter salvífico à extensão

quando introduz o texto que irá defini-la e caracterizá-la, principalmente quando associado ao compromisso social da universidade.

Ao analisar o termo “empreendedor”, volto-me ao título do tópico em que está a extensão no PDI atual (2020-2024), que a associa com tecnologia, o que acrescenta o viés inovador e eficaz pretendido pela racionalidade neoliberal, marcado textual e linguisticamente (MATURANA, 1999) no documento. É possível perceber, assim, o quanto a extensão já está permeada a nível institucional pelo aspecto mercadológico, mas, ao invés de naturalizarmos essas ressignificações que nos são impostas, retomo Barreto Vaz (2022) que afirma que o reconhecimento e a conscientização desses estratagemas é o que nos permite superar o neoliberalismo. Ainda que a UFMS não use, como outras IES, o termo empreendedor abertamente associado ao conhecimento, à pesquisa ou à extensão em seu site, quando analiso documentos recentes como o PDI 2020-2024 (UFMS, 2021e) ou o RAAI 2022 (UFMS, 2023), observo que a palavra é empregada muitas vezes ao longo dos textos, em sua maioria associada à inovação.

No que tange ao incentivo aos professores para que atuem como coordenadores de ações extensionistas, a UFMS mostra-se bastante favorável, uma vez que manifesta em sua Resolução Nº 137, de 3 de dezembro de 2015 (UFMS, 2015) leva em conta esse tipo de atividade para fixar o limite mínimo da média anual de horas-aula a serem cumpridas na graduação e pós-graduação quando for o caso, por professores da instituição. No referido documento, consta, por exemplo, o limite mínimo de:

- 8 horas-aula para os professores que atuem somente na graduação, com regime de 20 horas semanais, e para docentes em regime de 40 horas semanais ou de dedicação exclusiva que atuem somente na graduação, desde que coordenem Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão com fomento externo;
- 10 horas-aula para os professores que atuem somente na graduação, com regime de trabalho de 20 horas semanais ou de dedicação exclusiva, e que coordenem projetos de ensino, pesquisa ou extensão, ou programas institucionais, e para os docentes que atuem somente na graduação, com regime de trabalho de 40 horas semanais ou dedicação exclusiva, desde que participem de Projetos de Ensino, Pesquisa ou com fomento externo³² ou de Comissões Permanentes;
- 12 horas-aula para os professores que atuem somente na graduação e participam de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, caso atuem somente na graduação e tenham sido

³² Não encontrei informações públicas sobre o fomento nas atividades extensionistas da UFMS para que se possa analisar esse diferencial.

contratados com regime de trabalho de 40 horas semanais ou de dedicação exclusiva,

- 14 horas-aulas para docentes que não façam parte dos projetos mencionados, sob o mesmo regime de trabalho.

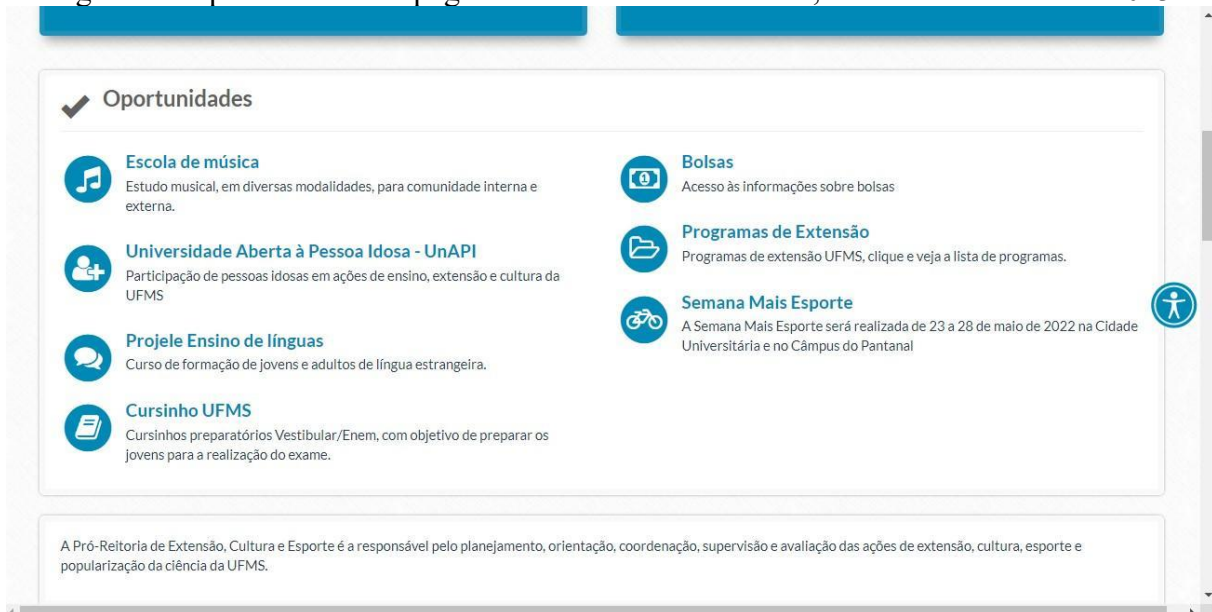
Entendo que considerar o tempo dedicado à extensão também para os docentes é uma maneira de possibilitar não somente a ampliação de tais ações, mas de incentivar projetos de longa duração, abrindo espaço para a construção subjetiva de mais professores extensionistas que possam inspirar mais alunos também extensionistas. O significado que confiro à maior duração de alguns projetos e ações será melhor analisado no próximo tópico.

3.3.2. O site da Proece

Considero o espaço virtual do site da Proece essencial para identificar qual extensão a UFMS apresenta e oferece à comunidade, interna e externa, uma vez que as informações ali armazenadas são públicas. Ou seja, como a instituição dialoga com o social sobre a extensão que planeja e executa. Ao mesmo tempo, também considero importante identificar e analisar a forma como as informações sobre a extensão são acessíveis a essas mesmas comunidades, uma vez que algumas das características fundamentais das atividades extensionistas, por mim percebidas como tal, são a interdisciplinaridade e seu direcionamento para o público externo à academia.

A atenção quanto à circulação de informações sugerida pelo PDI 2005-2009 (UFMS, 2005), ignorada textualmente pelos PDI 2010-2014 (UFMS, 2011) e 2015-2019 (UFMS, 2017) e modificada pelo PDI 2020-2024 (UFMS, 2021e), não parece ter se realizado até fevereiro de 2023, visto que era bastante difícil encontrar dados ou arquivos sobre as atividades extensionistas mencionadas pelo documento. Essa, inclusive, foi uma das dificuldades encontradas por mim ao tentar (re)construir a historicidade da extensão na UFMS, embasada em registros documentais que se tornaram acessíveis após a curricularização, uma vez que em fevereiro identifiquei, na página inicial da Proece, no tópico Oportunidades, um link para Projetos de Extensão, “Clique e veja todos os projetos de extensão da UFMS” (UFMS, s/d, s/p), que até a segunda quinzena de fevereiro de 2023 não existia, pelo menos não no site citado.

Figura 4: Captura de tela da página inicial do site da Proece, em 1º de fevereiro de 2023



Fonte: <https://proece.ufms.br/> Acesso em: 1 fev. 2023.

Figura 5: Captura de tela da página inicial do site da Proece, em 19 de fevereiro de 2023



Fonte: <https://proece.ufms.br/> Acesso em: 19 fev. 2023.

Após a data referida, ao clicar no link projetos de extensão, qualquer pessoa pode obter informações como vigência das ações extensionistas, quem são seus coordenadores, que editais lhes conferiram oficialidade, suas unidades de origem e título. Dessa forma, tornou-se possível realizar buscas por projetos em andamento por unidade.

Figura 6: Captura de tela do link *Projetos de Extensão*, no site da Proece, em 19 de fevereiro de 2023

UFMS » Acesso à Informação » 2. Ações e Programas » Projetos de Extensão

Projetos de Extensão

Título do Projeto - Programa - Edital - Coordenador - Unidade - Situação... (1)

Título do Projeto	Coordenador	Programa	Edital	Ano	Situação
V Simpósio da Liga Acadêmica de Neurologia e Neurociências - LANN	ANDRE VALERIO DA SILVA	EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO
Grupo de Pesquisa Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais	ANTONIO HILARIO AGUILERA UROQUIZA	SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO
Café com Chegas - I Colóquio sobre o Dia Mundial da Doença de Chegas - UFMS	ALDA MARIA TEIXEIRA FERREIRA	SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO
Atividades vinculadas ao PIC - OBMEP (2023)	ANA CAMILA RODRIGUES ALONSO	SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO
ADM CPAQ NO IR 2023	ANA GRAZIELE LOURENCO TOLEDO	SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO
Danças Tradicionais indígenas	ANTONIO HILARIO AGUILERA UROQUIZA	SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO	EDITAL UFMS/PROECE Nº 376/2022 - EXT/PROECE-2023	2023	EM ANDAMENTO

Buscar...

Google Translate

Portuguese

SUGESTÃO DE PAUTAS

Sugestão de Pautas

RECENTES

Exposição apresenta desenhos que unem arte e ciência 29 Mar, 2023

Cultura medieval é tema de palestra na Cidade Universitária 29 Mar, 2023

Fonte: <https://proece.ufms.br/> Acesso em: 19 fev. 2023.

Avalio que essa seja uma das principais e mais positivas mudanças com relação à divulgação das informações sobre a extensão, pois tal alteração facilita o acesso dos discentes aos projetos pelos quais podem se interessar e dos quais gostariam de participar. É importante observar que o público externo da extensão pode ser composto por pessoas externas à instituição acadêmica, ou seja, não discentes, docentes ou técnicos da IES, mas também por alunos que estejam em um curso que não aquele no qual se originaram determinadas ações extensionistas, portanto externos à origem da atividade. De acordo com a minha vivência pessoal, a falta de conhecimento sobre onde encontrar essas informações criou bastante impacto entre alguns alunos, no período de final de fevereiro a começo de março de 2023, momento em que perceberam, em seu histórico escolar, disponível na plataforma sistema acadêmico (Siscad), a inserção de um componente curricular a ser cumprido, antes inexistente: as horas de extensão. Muitos, inclusive, me enviaram mensagens bastante preocupados, pois não sabiam o que eram as atividades de Extensão ou como inteirar-se sobre elas, mas sabiam que esse era meu contexto de pesquisa. Mesmo hoje, pouco antes de sentar para escrever este texto, conversei com uma aluna do curso de Arquitetura que, quando notificada por mim sobre a possibilidade de obter informações por esse meio, já repassou aos colegas essa explicação.

De acordo com a publicação *Extensão Universitária: Organização e Sistematização* (FORPROEX, 2007), elaborado pelo Forproex, em 2003, a partir de uma adaptação a nível nacional do Sistema de Informação da Extensão (SIEX) da UFMG, nasceu o SIEXBRASIL

definido como “sistema de informação na Web com objetivo de padronizar, nacionalmente, a terminologia aplicada no registro de ações de extensão, criando, assim, um cadastro único da Extensão Universitária no Brasil” (FORPROEX, 2007, p. 21). Nele se registravam programas, projetos, cursos, eventos, serviços prestados, publicações e outras ações extensionistas promovidas pelas universidades públicas. O cadastro dos dados era realizado somente por pessoas autorizadas, mas as consultas eram “abertas a toda a comunidade, sem a necessidade de cadastro prévio, código ou senha” (FORPROEX, 2007, p. 22).

Em 2006, foi percebida a necessidade de uma atualização do SIEXBRASIL, visando sua transição para um sistema de software livre e pretendendo um planejamento que considerasse as “necessidades das instituições, de forma flexível e adaptável, permitindo sua adequação (das atividades de extensão) para as realidades locais” (FORPROEX, 2007, p. 22). A partir desse momento, a atualização dos sistemas de informação sobre a extensão sempre passou a configurar um elemento mencionado na agenda de desafios de quase todas as Cartas de cada encontro do Forproex.

Na *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012), evidencia-se o entendimento de que a “contribuição das ações extensionistas para a produção do conhecimento e a formação de estudantes, professores e técnicos administrativos e sua efetividade para a transformação da Universidade e da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 31) depende também da elaboração desse sistema informativo e informatizado, uma vez que os indicadores das realizações da extensão são vistos como algo que permitiria uma avaliação de sua efetividade.

Em minha investigação, ao pesquisar sobre o SIEXBRASIL, fui encaminhada para o sistema de informações sobre a extensão de universidades públicas de maneira individual. Ao buscar pelo sintagma “SIEXBRASIL UFMS”, uma das opções que o buscador me ofereceu foi justamente o link para Projetos de Extensão demonstrado na Figura 6. Dessa forma, percebo essa mudança no site da Proece como um passo importante na construção desse sistema nacional de informações sobre a Extensão, transparente e aberto à comunidade acadêmica e externa à universidade.

Entendo que a mudança na forma como as informações são disponibilizadas para o acesso da comunidade externa e interna demonstra uma aspecto dialógico da Proece, ainda que objetivando o atendimento a determinadas prescrições, seja pela curricularização, que fez com que os discentes e docentes buscassem mais pelo tópico extensão, ou pela exigência da publicização dessas informações em documentos que regulamentam a extensão, ainda que atendida tardiamente quando se analisa a cronologia da regulamentação da extensão no Brasil. Com a acessibilidade à informação desenhada de maneira transparente, é estabelecido um

espaço de diálogo possível, essencial à extensão, conforme Freire (2022).

Percebo também que a divulgação das ações e sua origem permite-nos estar atentos à forma e às palavras utilizadas na nomeação e na categorização de cada atividade, o que se torna um dado importante, para especialistas e estudiosos das linguagens e da educação (CATINI, 2019; LAVAL, 2019; PERCIO; FLUBACHER, 2017), no monitoramento de que extensão construímos. Ao retomar o percurso teórico, no que tange à extensão como interação dialógica entre sujeitos, evidencia-se a falta de um espaço de escuta (FREIRE, 2022) para que a instituição tenha acesso àquilo que as comunidades percebiam como atividades extensionistas significativas, ou mesmo necessárias, ou seja, ainda não reconhecemos um espaço para a agência de sujeitos não-acadêmicos no planejamento da extensão que, por definição, deve chegar até eles.

Desde o princípio do período de coleta de dados, dia 17 de agosto de 2022, não encontrei, no site da Proece, uma definição do que são as atividades de extensão. Há muitas informações sobre a própria Proece, sua Missão, Valores etc., mas não há uma explicação ou mesmo uma lista das possíveis atividades, de acordo com a prescrição da Resolução N° 7 do CNE. Percebo isso como uma falha a partir de minha experiência pessoal, já relatada neste trabalho, uma vez que diversos graduandos me procuraram, via WhatsApp pessoal ou *Direct Message* (DM) do meu perfil pessoal no *Instagram*, para saber o que são tais atividades e como encontrá-las.

Tendo em vista que esta pesquisa nasceu de meu entendimento da extensão como espaço de interação profícua entre sociedade e universidade, (trans)formação profissional e cidadã, um lugar de práxis, considero entender o que ela é como parte constitutiva do processo de ser e se reconhecer como extensionista. Por isso, compreendo que uma conceituação e caracterização do que são as atividades extensionistas seriam informações que deveriam estar disponíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa, dentro do site da Proece, uma vez que esta é a pró-reitoria responsável pela extensão universitária na UFMS.

Na coleta de 5 de janeiro de 2023 observei, ao acessar a aba Editais, que havia um link em “Perguntas e respostas sobre submissões em 2022: Acesse aqui.” Em “Acesse aqui”, o que se via era uma explicação sobre a facilitação da submissão das propostas, uma vez que a extensão universitária na UFMS havia passado por mudanças, segundo o próprio site.

Perguntas e Respostas sobre a Extensão em 2022

A Extensão Universitária na UFMS passou por mudanças, com o objetivo de diminuir as exigências administrativas e facilitar a submissão e gestão das ações de extensão por parte de coordenadores de ações. Por isso, as ações têm sido aprovadas mais rapidamente.

O Sigproj também foi simplificado e agora não há anexos obrigatórios para a submissão de ações. Assim, um docente ou técnico que tenha uma ideia clara da ação a ser desenvolvida é capaz de realizar o cadastro da ação com bastante agilidade e objetividade.

Qualquer ação de extensão deve ser cadastrada pelo Edital EXT (Edital 06/2022), e pode ter duração de até 5 anos. Com uma ação de extensão aprovada, o coordenador poderá, anualmente, participar dos editais para concessão de bolsas de extensão (PIBEXT/PIVEXT), para pedido de custeio (PAEXT) para solicitação de recursos para eventos (PROFE).

Os editais foram customizados de forma que o coordenador tenha um ganho considerável de tempo, a curto e longo prazo. Em curto prazo, porque o processo de escolha dos bolsistas ou de avaliação de pedidos de fomento ficou muito mais direto e objetivo; em longo prazo, porque o projeto-base (aprovado no Edital EXT) pode ter duração de até 5 anos e não será necessário submetê-lo a cada ano.

O trabalho a ser repetido anualmente consistirá apenas nas solicitações de bolsas (PIBEXT), e insumos (PAEXT) e de recursos para eventos (PROFE) e, em todos eles, a submissão está muito simplificada, resumindo-se a um plano de trabalho justificado (no caso do PIBEXT) ou à solicitação justificada do insumo, serviço ou auxílio (no caso do PAEXT ou PROFE).

Por isso, convidamos nossos servidores (professores e técnicos) a levarem um pouco da UFMS à comunidade por meio da EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. A comunidade merece, a UFMS se fortalece e o aluno agradece!

Fonte: www.proece.ufms.br Acesso em: 5 jan. 2023.

O que chama atenção, inicialmente, já na primeira linha do texto da Figura 7, é o fato de que as mudanças anunciadas parecem associadas somente ao processo de submissão e aprovação das atividades extensionistas, quando, na verdade, identifiquei, nessas mudanças, uma consequência do próprio processo de curricularização da extensão, que não é sequer mencionado. Afinal, com a necessidade do aumento da oferta de ações de extensão para integralização da carga horária curricular dos discentes, a simplificação e a celeridade da proposição de projetos, eventos e outras atividades extensionistas, tornam-se características importantes do procedimento de sua proposição e aprovação. Tais alterações precisam estar disponíveis para os alunos quando eles acessam o site da pró-reitoria responsável por um componente curricular novo, que pode modificar o tempo que lhes falta para a graduação.

Por isso, penso que seria pertinente relacionar as mudanças anunciadas à curricularização, evidenciando a cadeia de acontecimentos e criando uma memória para a extensão e para a atuação da própria Proece no que tange ao processo decorrente da prescrição da Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a).

Sobre ter uma ideia clara da ação a ser desenvolvida considero que um link contendo os tipos possíveis de ação seria de grande auxílio para os proponentes, sejam eles técnicos ou docentes. Algo como o Quadro 2 deste trabalho, com a caracterização das ações, com as áreas temáticas, as diretrizes da extensão, de acordo com o indicado pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), tudo isso poderia amparar os futuros coordenadores extensionistas no planejamento e submissão das atividades. Também ofereceria a transparência e a acessibilidade necessárias às informações sobre uma instituição de ensino pública, colaboraria no entendimento das comunidades, externa e interna, sobre o que é a extensão para a Proece e, conseqüentemente, para a UFMS, posto que aquela deve seguir o prescrito por essa, acordando com a hierarquia vertical entre pró-reitorias e universidade. Dessa forma, se abriria um espaço para uma interação dialógica mais profícua entre os sujeitos extensionistas que se interessassem por participar das ações. Volto a afirmar que entender do que se trata a extensão é ampliar as possibilidades de identificação com ela.

Com relação à longevidade das ações, pontuo que uma mudança considerada positiva pela pró-reitoria é o fato de que um projeto submetido no sistema pode ser cadastrado com uma duração de até cinco anos. Percebo também que essa é uma alteração assertiva, já que entendo que ações de longa duração oportunizam maior (trans)formação advinda da participação nas ações extensionistas, além de potencializarem a identificação e a coleta de dados sobre elas, o que fortalece a relação pesquisa-extensão.

Entendo que a constituição de uma memória sobre o que foi planejado, o que se realizou, as mudanças necessárias e as implicações e impactos das atividades extensionistas, também pode ser mais frutífera quando elas duram mais tempo. Percebo que se cria, também, mais espaço para uma identificação com a extensão, tanto por parte do docente que propõe tais atividades, como por parte do aluno que delas participa como extensionista, quando as ações têm maior duração. Considero que ações extensionistas de curta duração correm o risco de se aproximar mais de uma visão mercadológica, destinadas a criar produtos e a oferecer serviços, como cursos curtos para a utilização de algumas TDIC, realizados de forma remota e individual, sem interação com outros participantes, sejam estes da comunidade interna ou externa.

Quanto à submissão de propostas para solicitação de bolsas para alunos que integrem as equipes de ações extensionistas, insumos para projetos ou cursos, ou recursos para eventos,

sua submissão segue as regras de editais anuais, lançados pela própria Proece. Há um edital específico para a seleção de propostas para concessão de bolsas de extensão, associadas ao Programa Institucional de Bolsa de Extensão da UFMS, outro para a seleção de eventos acadêmicos e técnico-científicos que receberão o apoio financeiro da referida instituição, e um terceiro para a seleção de ações de extensão que receberão financiamento pelo Programa de Apoio e Fomento à Extensão (PAEXT) da UFMS.

Os bolsistas aprovados em edital podem ser financiados por fontes externas, com arrecadação por Guia de Recolhimento da União (GRU), como é o caso do atual *ProgeLi* que será analisado em tópico específico, ou Termo de Execução Descentralizada (TED), convênios, contratos e emendas parlamentares; por programas institucionais de extensão, com dotação orçamentária específica e previamente aprovada pela Proece; por editais específicos do Programa de Apoio e Fomento à Extensão (PROFE); por bolsas remanescentes de editais de concessão anteriores. A aprovação como extensionista bolsista segue não somente uma avaliação do desempenho deste no curso, mas também leva em consideração a ação extensionista que, em algum momento, também foi avaliada para que possa contar com a verba. Não encontrei dados abertos que indiquem o mérito de cada ação para que possa ter um ou mais bolsistas e atento para o fato de que muitas ações contam com bem mais do que três ou quatro bolsistas.

A partir disso, proponho as seguintes reflexões. Seria justo em uma ação com mais de cinco extensionistas, que somente um destes recebesse a bolsa? Seria o aluno aprovado como bolsista, selecionado por seu plano de trabalho para a ação (que muitas vezes é semelhante para todos os extensionistas da equipe), mas também por sua média de aproveitamento no curso de graduação, o extensionista mais ativo e “merecedor da bolsa”? Ter uma boa média de aproveitamento é garantia de que se é um bom extensionista? Como avaliar quem é um bom extensionista? Seria aquele que é mais participativo ou aquele que demonstra maior (trans)formação? Como medir a (trans)formação e o aproveitamento subjetivo, da formação integral e cidadã, um dos objetivos da extensão a nível do sujeito discente que nela atua?

Não acho que essas reflexões demandem respostas únicas ou conclusivas, que inclusive, não tenho, pois entendo que cada contexto, cada planejamento e cada projeto de extensão é único, mas percebo que são questionamentos importantes para se pensar ao analisar a extensão universitária, principalmente quando lembro que ela apareceu em documentos institucionais, durante bastante tempo, associada à assistência estudantil, como visto no tópico anterior.

Ao analisar o edital com o resultado da concessão de bolsas de extensão de 2022, relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEXT) da UFMS, o Edital de

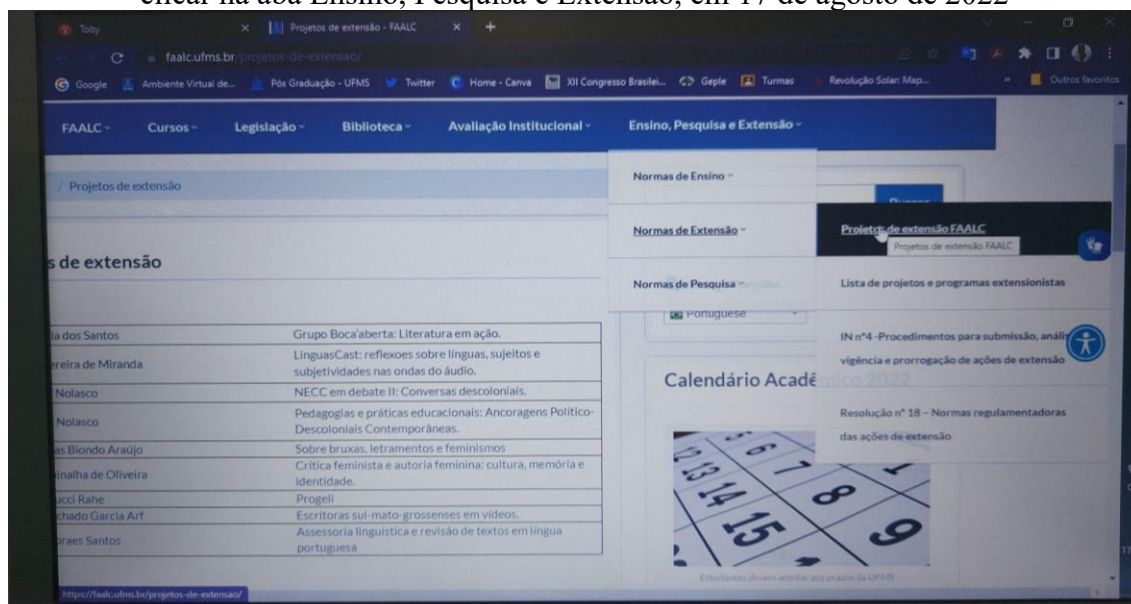
Divulgação Nº 127/2022-Proece/UFMS (UFMS, 2022c), identifico que os resultados dizem respeito a todos os *campi* da universidade, que 264 bolsas foram concedidas, que seis bolsas com duração de seis meses foram concedidas a extensionistas associados ao Enactus, e que duas bolsas com duração de quatro meses foram concedidas ao um projeto associado ao curso de Letras da Faalc, o Grupo *Boca'berta: literatura em ação!*

Com relação às últimas linhas do fragmento textual da Figura 5, *levar um pouco da UFMS para a comunidade*, remete à extensão contra a qual se posiciona Freire (2022), aquela que se associa à transmissão, à doação, ao messianismo, a serviço a ser entregue e ao assistencialismo. Ou seja, a Proece acaba reforçando, a nível institucional, uma extensão na qual a universidade se propõe a transformar a comunidade externa, sem abrir-se para a própria transformação como via de mão dupla prevista pelos documentos prescritivos que regulamentam as ações extensionistas.

3.4. A extensão na Faalc

No início da coleta de dados, em 17 de agosto de 2022 o que se encontrava no site da Faalc sobre a extensão podia ser acessado por meio do menu de *Normas da extensão* que se abria na aba *Ensino, Pesquisa e Extensão*, conforme a Figura 8.

Figura 8: Foto³³ da tela do notebook com o site da Faalc, demonstrando o menu que se abre ao clicar na aba *Ensino, Pesquisa e Extensão*, em 17 de agosto de 2022



Fonte: www.faalc.ufms.br Acesso em: 17 ago. 2022.

³³ Foi necessário utilizar o celular para obter essa imagem, pois a retirada do cursor da opção *Normas da Extensão* fazia com que o menu desaparecesse, o mesmo aconteceu na Figura 9.

Ao clicar em *Projetos de Extensão* o que se abria era uma página com uma lista com os 39 projetos associados às unidades: nove do curso de licenciatura em Letras (vide Figura 9), cinco do curso de licenciatura em Música, seis do curso de Jornalismo, 12 do curso de Audiovisual e sete do curso de Artes Visuais (sem especificar se do bacharelado ou da licenciatura). Clicando em *Lista de projetos e programas extensionistas*, poderia ser baixado um documento em PDF, procedente da Proece (conforme informação no rodapé do documento) com uma lista de projetos de várias unidades, cujo título é “Projetos e ações de extensão 2021”³⁴.

Das ações de extensão originadas no curso de Letras da Faalc que constam na lista “Projetos e ações de extensão 2021” há uma mistura de projetos que, de acordo com editais e outros documentos que serão analisados no subtópico 3.5.1. *Estabelecendo o perfil extensionista do curso*, foram aprovados e realizados entre 2020 e 2022, o que por si só, fez com que eu optasse por descartar esse documento como dado consistente. Como não há uma data específica de publicação ou página oficial do BO do texto do documento, identifiquei que os editais que aprovam as ações e que serão analisados no subtópico já mencionado, apresentam informações mais confiáveis.

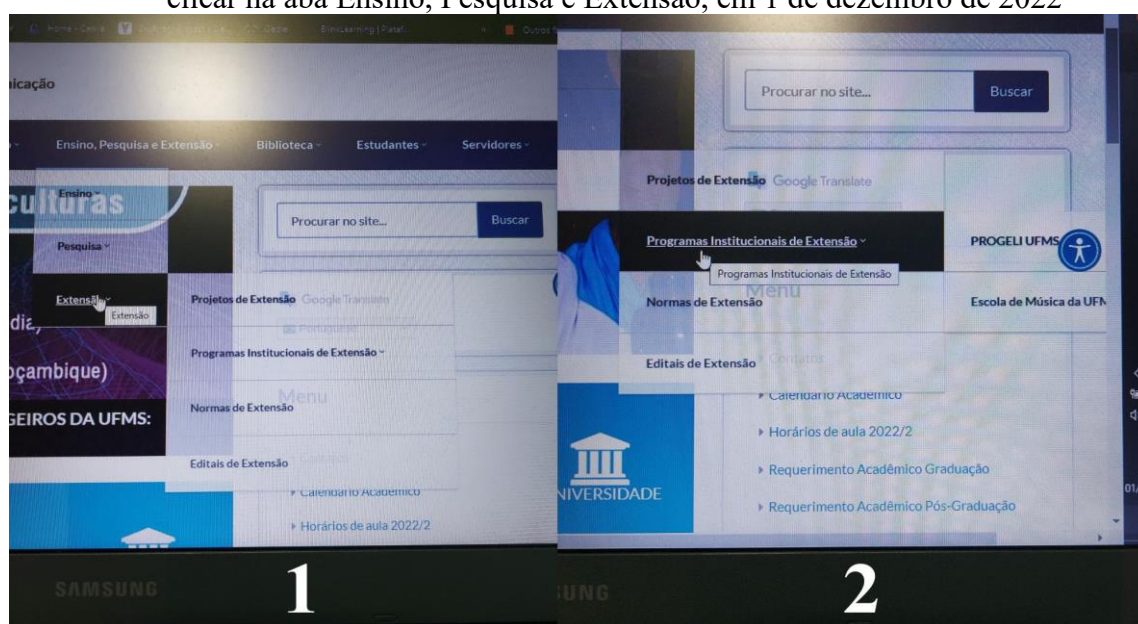
O documento em PDF, também automaticamente baixado e acessado em “IN nº4 - Procedimentos para submissão, análise, vigência e prorrogação de ações de extensão”, trata-se de uma instrução normativa da Proece (UFMS, 2021a) que oferece esclarecimentos para os docentes que pretendam submeter propostas de atividades extensionistas sobre como fazê-lo. Esse documento apresenta, inclusive, o seguinte trecho “Art. 3º As ações de extensão deverão ser categorizadas em Projeto, Curso de Extensão, Curso de Aperfeiçoamento, Programa ou Evento” (UFMS, 2021a), no qual se observam os mesmos tipos listados na Resolução Nº18 (UFMS, 2021b), mas sem conter nenhuma definição ou explicação do que seria cada um.

Outro documento que consta no menu de *Extensão* é a Resolução Nº 18 (UFMS, 2021b), que já foi apresentada e analisada no subtópico 3.3.1. *Os documentos e o site da UFMS*, e que, na lista do site da Faalc, é definido como “Normas regulamentadoras das ações de extensão”.

Na coleta de dados de 1 de dezembro de 2022, identifiquei a alteração que passo a relatar, e que se manteve até o final do recolhimento das informações, em 1 de fevereiro de 2022 (excetuando-se a coleta especial de 19 de fevereiro, conforme explicado em 1.3. *Procedimento da coleta de dados: mapeando a mudança*.

³⁴ Esta lista, ou mesmo um link de acesso a ela, não consta mais no site da Faalc ou da Proece desde dezembro de 2022.

Figura 9: Foto da tela do notebook com o site da Faalc, demonstrando o menu que se abre ao clicar na aba Ensino, Pesquisa e Extensão, em 1 de dezembro de 2022



Fonte: www.faalc.ufms.br Acesso em: 1 dez. 2022.

Percebe-se na Figura 9 (1) a mudança, na qual identifiquei uma reverberação da curricularização da extensão, que passou a necessitar de destaque e veiculação maior de informações, principalmente na retirada da opção Lista de projetos e programas extensionistas, que encaminhava o usuário para o documento intitulado “Projetos e ações de extensão 2021”, já analisado. Seu espaço foi substituído por um outro menu que encaminhava para os Programas institucionais de extensão, nos quais eram listados os dois programas originados na Faalc, a saber, a escola de Música da UFMS e o *Progeli*, que será analisado no subtópico 3.5.2, uma vez que é o único programa de extensão, não me refiro ao Projele como projeto, mas ao programa, originado no curso presencial de Letras da Faalc e coordenado por um professor também do curso.

Em *Normas de extensão*, a partir de 1 de dezembro, o site da Faalc passou a encaminhar seu usuário para uma outra página, também do site da Faalc, onde constam um link para a página *Legislação e Normas*, no site da Proece, na qual podem ser encontradas as resoluções e normas regulamentadoras sobre uso de espaço como o Teatro Glauce Rocha, as quadras esportivas da UFMS, a Instrução Normativa Nº 4 (UFMS, 2021a), a Resolução Nº 18 (UFMS, 2021b), entre outros; um link que leva direto ao documento em formato PDF da Instrução Normativa Nº 4 (UFMS, 2021a) e outro que leva ao documento em formato PDF da Resolução Nº 18 (UFMS, 2021b).

Na opção *Editais de extensão*, o usuário era encaminhado diretamente à página da Proece onde constam os editais concluídos e abertos tanto de extensão, como de cultura e

esporte.

Analiso que as mudanças observadas são parte do processo de organizar as informações sobre a extensão, ao mesmo tempo em que se facilita o acesso dos interessados em saber mais sobre ou participar das ações. Identifico, assim, uma tentativa de comunicação com a comunidade acadêmica, ainda que não haja espaço dialógico, uma vez que não existe um espaço para que dúvidas sobre a extensão que se faz na Faalc ou dados como contato dos coordenadores, não estão disponíveis. Sugiro que sejam inseridos no site, links de acesso às produções científicas decorrentes das ações de extensão, como artigos, resumos de comunicações, teses e dissertações.

Contudo, uma mudança significativa ocorreu na barra lateral direita do site da Faalc, que passou a apresentar um tópico intitulado “FAALC no *Instagram*”. Nesta lista são mencionadas algumas ações de extensão, como o *LínguasCast* e o *V SIEL* (edição do evento que ocorreu em 2022), que são analisadas em subtópicos específicos deste trabalho. Por meio de links que compõem a lista, o usuário é encaminhado diretamente aos perfis dessas atividades no *Instagram*. Considero essa uma alteração relevante pois ela possibilita um movimento dialógico de curiosidade ou até intenção de troca por parte do sujeito que se interessa por algum dos projetos listados, nem todos de extensão, embora grande parte o sejam. Com esse guia, o site da Faalc constrói um espaço dialógico, ainda que em outro espaço virtual.

A construção de uma rede de possibilidades de ampliação das informações sobre a extensão parece ser a função do site da Faalc no que tange à extensão universitária, ora encaminhando o usuário para a Proece, que regulamenta e autoriza as ações extensionistas à nível institucional, ora para que constrói a extensão, oferecendo possibilidade de contato via perfis das atividades. Nesse movimento não observei nenhuma aproximação à extensão mercadológica, mas volto a asseverar que o site se comporta como uma ponte, não apresentando nenhum documento específico ou definição própria do que entende por extensão.

3.5. A extensão no curso de Letras

Finalmente passo à análise da extensão no curso de Letras presencial da Faalc, depois de ter apresentado e investigado o encadeamento de documentos que antecedem, prescrevem e determinam, na cadeia hierárquica institucional, o que pode, ou não, ser considerado e realizado como atividade de extensão no âmbito do curso de Letras presencial da Faalc.

Entendo que conhecer e compreender de que forma o conjunto de dados que compõem o corpus desta pesquisa conectam-se e articulam-se, em uma espécie de cascata que tem início com documentos das esferas nacional e institucional, até desaguar no contexto do curso de

Letras, seja fundamental para entender o perfil extensionista do curso, em 2023, bem como para vislumbrar as possibilidades de construir a extensão como diálogo, práxis e espaço/momento de (tran)formação profissional e cidadã que defende Freire (2022).

3.5.1. Estabelecendo o perfil extensionista do curso

Na coleta de 17 de agosto de 2022, nove eram as ações de extensão propostas e coordenadas por professores do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, de acordo com as informações do site da Faalc. Na página específica do curso, quando o usuário clica na aba “Ensino, Pesquisa e Extensão” é encaminhado para a lista de “Projetos de extensão”, no site da Faalc. Ao final da coleta, em 1 de fevereiro de 2023, os nove projetos se mantiveram na lista, de acordo com o site (Figura 10), e foram acrescidos de outras quatro atividades, conforme Figura 9, ambas constam a seguir. No tópico 3.4, mencionei a página na qual consta a lista que agora analiso, tendo em vista que o perfil extensionista do curso de Letras está, institucionalmente, submetido ao que se permite na unidade Faalc.

Figura 10: Recorte da impressão da página da Faalc no dia 17 de agosto de 2022, com a lista de projetos de extensão coordenados por professores do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS

17/08/2022 19:44 Projetos de extensão - FAALC

BRASIL
(www.gov.br)

Página Inicial (<https://faalc.ufms.br/>) / Projetos de extensão

Projetos de extensão

Letras

Alcione Maria dos Santos	Grupo Boca'aberta: Literatura em ação.
Ana Karla Pereira de Miranda	LinguasCast: reflexoes sobre linguas, sujeitos e subjetividades nas ondas do áudio.
Edgar Cezar Nolasco	NECC em debate II: Conversas descoloniais.
Edgar Cezar Nolasco	Pedagogias e práticas educacionais: Ancoragens Político-Descoloniais Contemporâneas.
Fabiana Pocas Biondo Araújo	Sobre bruxas, letramentos e feminismos
Geovana Quinalha de Oliveira	Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade.
Marta Banducci Rahe	Progeli
Lucilene Machado Garcia Arf	Escritoras sul-mato-grossenses em vídeos.
Elaine de Moraes Santos	Assessoria linguística e revisão de textos em língua portuguesa

Fonte: www.faaalc.ufms.br Acesso em 17 de ago. 2023.

Figura 11: Recorte da impressão da página da Faalc no dia primeiro de fevereiro de 2023, com a lista de projetos de extensão coordenados por professores do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS

01/02/2023 11:33

Projetos de extensão - FAALC

Página Inicial (<https://faalc.ufms.br/>) / Projetos de extensão

Projetos de extensão

Letras

Alcione Maria dos Santos	Grupo Boca'aberta: Literatura em ação.
Ana Karla Pereira de Miranda	LinguasCast: reflexões sobre línguas, sujeitos e subjetividades nas ondas do áudio.
Edgar Cezar Nolasco	NECC em debate II: Conversas descoloniais.
Edgar Cezar Nolasco	Pedagogias e práticas educacionais: Ancoragens Político-Descoloniais Contemporâneas.
Edna Pagliari Brun	Feira do Livro: uma forma de agência sobre o conhecimento compartilhado
Edna Pagliari Brun	Rodas de Leitura: estratégias para o desenvolvimento da competência discursiva
Elton Luiz Aliandro Furlanatto	Literary Talks: papos sobre a literatura contemporânea
Fabiana Pocas Biondo Araújo	Sobre bruxas, letramentos e feminismos
Geraldo Vicente Martins	Mais textos: leitura e redação na escola
Geovana Quinalha de Oliveira	Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade.
Marta Banducci Rahe	Progeli
Lucilene Machado Garcia Arf	Escritoras sul-mato-grossenses em vídeos.
Elaine de Moraes Santos	Assessoria linguística e revisão de textos em língua portuguesa

Fonte: www.faaalc.ufms.br Acesso em: 1 fev. 2023.

Evidencio essa diferença nos dados, pois, em 2022, já se falava na curricularização e na necessidade de ampliação na oferta de atividades extensionistas, mesmo assim, percebo que o aumento das proposições se deu a partir de 2023, bem como do aumento com a publicação de atualizações sobre a extensão, tanto no site da Proece, como demonstrado na análise das Figuras 3, 4 e 5, quanto no site da Faalc.

Para obter informações específicas sobre a maioria dos projetos que constam na lista, o usuário poderia ir até a aba de busca por projetos, no site da Proece (conforme Figura 5), e procurar utilizando palavras chave como o nome do coordenador do projeto, a unidade (Faalc) ou o nome do próprio projeto³⁵.

Dentre os projetos listados na Figura 10, somente o *Progeli* possui um site próprio, que pode ser acessado pela busca pelos termos “progeli ufms” no navegador de internet de

³⁵ Após a finalização da coleta de dados isso foi modificado. Portanto, antes da finalização deste trabalho observei que no site da Faalc, ao acessar a opção Letras Português e Inglês e Letras Português e Espanhol na aba *Graduação* e adentrar na página do curso, há um menu à esquerda que permite aceder à página *Projetos de extensão*, onde já se pode ler a definição e algumas outras informações sobre alguns projetos originados no curso, em ambas as habilitações. Acredito que esta é uma ferramenta ainda em construção, tendo em vista que não há informações sobre todas as ações listadas na própria página.

preferência do usuário ou pelo site da Proece, em “Programas de extensão”, na página inicial do site. Além dos listados, também o evento *SIEL*, que ocorre junto com a Semana de Letras, possui uma página própria, atualizada anualmente, no momento da nova edição do evento.³⁶

Ter um site é relevante, uma vez que ele possibilita o armazenamento das informações sobre a atividade, além de oferecer um espaço de diálogo com a comunidade externa interessada já que, geralmente, o e-mail para contato é indicado, assim como número de telefone e perfil em redes sociais, caso exista. Além de constituir um espaço próprio de busca, uma espécie de escritório virtual, o site também possibilita o armazenamento da história da ação extensionista, caso este tenha o cuidado de criar uma aba ou link em que edições anteriores ou seu histórico possam ser acessados, funcionando, dessa forma, como um memorial. Considero que ter uma memorabilia³⁷ de cada ação seja importante na medida em que ela demonstra a longevidade da atividade ou mesmo a intenção de que seja um projeto, evento ou curso que perdure e se repita (volto à análise da longevidade ou a falta dela ainda nesse subtópico).

Dos treze projetos mencionados no site da Faalc, somente *LínguasCast*, *Sobre bruxas feminismos e letramentos* e o *Progeli* possuíam perfis na rede social *Instagram* até o final do período da coleta de dados³⁸, em fevereiro de 2023. Dentre os três, somente o *Sobre bruxas, feminismos e letramentos* não é mencionado na lista *Faalc no Instagram*, no site da Faalc, mas, por se tratar de uma ação de extensão da categoria Curso (conforme Quadro 2), ele ocorre de maneira sazonal. O perfil foi criado para a primeira oferta, da qual pude participar, realizada de maneira remota no segundo semestre de 2020. O *SIEL* e a *Semana de Letras*³⁹ criam um novo perfil no *Instagram* para cada edição, o que considero uma memorabilia do evento que é analisado no subtópico 3.5.4.

Possuir um perfil em rede social é significativo considerando que esse é um espaço acessado por um grande número de pessoas, até mesmo aquelas que pertençam à comunidade externa, ou seja, é possível, desde que se invista no estudo e na análise de como as redes funcionam, atingir um percentual maior do que constitui o público alvo da extensão, inclusive de acordo com os documentos prescritivos e oficiais analisados neste trabalho. Ao mesmo tempo, também concebo que os perfis criados são repositórios de memórias para as ações

³⁶ Infiro que não conste na lista por estar categorizado como Evento e não Projeto ou Programa, de acordo com o Quadro 2.

³⁷ Por memorabilia entendo um conjunto de memórias perpassado por afetos, construído individual ou coletivamente.

³⁸ Após o encerramento do período da coleta de dados, também o Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC) criou um perfil no *Instagram*.

³⁹ Os eventos ocorrem de maneira simultânea e compartilham, portanto, a mesma programação e os mesmos espaços virtuais (site e perfil). A diferença é que o *SIEL* é de responsabilidade do PPGEL, enquanto que a Semana de Letras está sob a tutela do curso de licenciatura em Letras.

extensionistas, podendo, contar com arquivos originados em dispositivos da própria comunidade externa, ao curso de origem da atividade extensionista ou à academia, visto que qualquer usuário de uma rede pode utilizar uma *hashtag* que tenha sido criada para a atividade, como #sielufms2019, #faalufms, ou mencionado o perfil do projeto, evento ou curso em uma publicação em seu perfil pessoal. Além disso, os perfis de redes sociais incluem espaços para troca de mensagens entre os usuários, o que, para mim, também se configura, como um potencial espaço de diálogo com a comunidade externa.

São necessárias algumas reflexões antes de passar para as discussões suscitadas pelos objetivos seguintes:

(b) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), a que modalidades⁴⁰ pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

c) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021), a que tipos⁴¹ pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

d) identificar, de acordo com o especificado pela Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021), a que áreas temáticas⁴² pertencem as atividades desenvolvidas e propostas por docentes do curso de Letras presencial da Faalc/UFMS, durante o período assinalado e analisar os dados;

e) identificar, segundo a Resolução nº 18 do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex)/UFMS (UFMS, 2021), em que subdivisão⁴³ do tipo disposto no item v (evento), encontram-se os eventos executados pelos cursos de licenciatura em Letras presencial da Faalc;

Considero o atendimento às metas citadas como uma tentativa de estabelecer um perfil de visada burocrática, uma vez que as modalidades, os tipos, as áreas temáticas e os tipos de evento, são categorizados e prescritos por documentos do MEC e da própria UFMS. Tendo em vista que as ações de extensão propostas pelo curso de Letras devem atender aos desígnios permitidos por instâncias a ele superiores, faz-se indispensável pensar, também, a partir dessa

⁴⁰ Modalidade possíveis de acordo com a Resolução nº 7 do CNE: I) programas; II) projetos; III) cursos e oficinas; IV) eventos; V) prestação de serviços.

⁴¹ Tipos possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: I) projeto; II) curso de extensão; III) curso de aperfeiçoamento; IV) programa institucional; V) evento.

⁴² Áreas temáticas possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: I) comunicação; II) cultura; III) direitos humanos e justiça; IV) educação; V) meio-ambiente; VI) saúde; VII) tecnologia e produção; VIII) trabalho.

⁴³ Eventos possíveis de acordo com a Resolução nº 18 do Coex/UFMS: a) evento de extensão; b) evento acadêmico; c) evento de gestão institucional; d) evento em associação com entidade de caráter científico.

perspectiva administrativa, uma vez que entendo que tais atividades constituem e evidenciam que extensão estamos construindo.

Retomo as modalidades, os tipos, as áreas temáticas e os subtipos eventos possíveis de serem atividades de extensão, de acordo com a prescrição do CNE e da UFMS.

Quadro 4: Classificação de modalidades, tipos e áreas temáticas das ações extensionistas

Documentos	Modalidades	Tipos	Áreas temáticas
Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a)	I) Programas; II) Projetos; III) Cursos e oficinas; IV) Eventos; V) Prestação de serviços.		
Resolução N° 18 da UFMS (UFMS, 2021b)		I) Projeto; II) Curso de extensão; III) Curso de aperfeiçoamento; IV) Programa institucional; V) Evento.	I) Comunicação II) Cultura III) Direitos humanos e justiça IV) Educação V) Meio ambiente VI) Saúde VII) Tecnologia e produção VIII) Trabalho

Fonte: elaboração da autora a partir das informações da Resolução N° 7 do CNE (BRASIL, 2018a) e da Resolução N° 18 da UFMS (UFMS, 2021b).

Os subtipos do tipo Evento foram mencionados no Quadro 2.

Como analisado no tópico anterior, os quadros e tabelas dos RAAI só apresentam informações relativas às ações de extensão por unidade, ou seja, originados na Faalc. Tendo em vista que se pode acessar o corpo docente na página de cada curso, com base nas informações fornecidas pelas tabelas que apresentam uma relação nominal de cada ação, com seu respectivo coordenador, foi possível organizar o Quadro 5.

Quadro 5: Ações nominiais de extensão realizadas pelo curso de Letras presencial UFMS, de acordo com as informações dos RAAI de ano base 2019 e 2020

LINHA	COORDENADOR	TÍTULO DA AÇÃO	ANO
1	Marta Banducci Rahe	PROGELI - UFMS: Programa de Extensão - ensino de línguas	2019
2	Edgar César Nolasco dos Santos	Necc 10 anos: exterioridade dos saberes	2019
3	Elizabete Aparecida Marques	1º workshop do Projeto VALEXTRA	2019
4	Elizabete Aparecida Marques	II Seminário Internacional De Estudos De Linguagens e XX Semana de Letras	2019
5	Fabiana de Lacerda Vilaço	Projeto Rodas de Literaturas de Língua Inglesa	2019
6	Geraldo Vicente Martins	Jornada ‘Arte, Conhecimento e Cristianismo’	2019
7	Marta Banducci Rahe	PROGELI - UFMS: Programa de Extensão - ensino de línguas	2020
8	Monica Alvarez Gomes	I Ciclo de Estudos Clássicos	2020
9	Fabiana Poças Biondo Araújo	Sobre bruxas, letramentos e feminismos	2020
10	Alcione Maria dos Santos	Grupo Boca'berta - oficinas de leitura literária	2020
11	Sueli Maria Ramos da Silva	IV Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e XXII Semana de Letras	2020

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações fornecidas pelos RAAI 2019 (UFMS, 2020a), na Tabela 36 (p. 128) e Quadro 49 (p. 253-254) e RAAI 2020 (UFMS, 2021d), na Tabela 123 (p. 359-360).

A partir dos RAAI de ano base 2021 e 2022 as informações sobre as ações de extensão passaram a ser gerais dentro do âmbito de toda a instituição, o que dificulta a continuidade da análise a partir de 2021.

Além dos dados identificados no Quadro 5, também busquei por documentos no BO, utilizando os termos “Faalc”, “FAALC”, “Letras”, “extensão” e “Proece”. Em sua grande maioria, encontrei editais de divulgação de proposição de eventos com fomento, sem fomento

e eventos⁴⁴, editais sobre resultados de ações extensionistas aprovadas ou não, e concessão de bolsas. Embora possuam a categorização das ações por área temática, não classificam a modalidade ou o tipo, o que torna difícil a demarcação do perfil extensionista do curso, desde uma perspectiva institucional.

Essa busca me possibilitou organizar o Quadro 6, com três ações de 2019 que não constam nos RAAI 2019 (UFMS, 2020a) e RAAI 2020 (UFMS, 2021d), somado às ações, das quais encontrei registros oficiais, de 2021 e 2022.

Quadro 6: Lista das atividades de extensão originadas no curso de Letras da Faalc enquadradas e divulgadas pelos editais da Proece⁴⁵

LINHA	COORDENADOR	TÍTULO DA AÇÃO	ANO	ÁREA TEMÁTICA
1	Geraldo Vicente Martins	III Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e XXI Semana de Letras	2019	Educação (tipo Evento acadêmico)
2	Patrícia Graciela da Rocha	I SEREAD/Bonito - Seminário Regional de Licenciaturas a Distância	2019	Educação (tipo: Evento acadêmico)
3	Flavio Adriano Nantes Nunes	I Colóquio O corpo em cena: vozes dissidentes e dissonantes	2019	Cultura
4	Não informado no edital	NECC EM EXTENSÃO: Crítica fronteiriça	2021	Cultura
5	Alcione Maria dos Santos	Grupo Boca'berta: literatura em ação!	2021	Educação

⁴⁴ Conforme já mencionado, os eventos possuem editais distintos, embora não fique claro em nenhum documento porque alguns eventos são considerados de acadêmicos e outros de extensão, dentro da categoria Eventos, dentre os tipos de ação possível na UFMS.

⁴⁵ Edital Proece/UFMS Nº 90, de 27 de maio de 2019; Edital Proece Nº 222, de 15 de novembro de 2019; Edital de divulgação Nº 073/2020; Edital de divulgação Nº 197/2021 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 209/2021 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 11/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 84/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 86/2022 - Proece/UFMS; Edital de Divulgação nº 110/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 139/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 157/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 181/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 269/2022 - Proece/UFMS; Edital de divulgação Nº 321/2022 - Proece/UFMS.

6	Elton Luiz Aliandro Furlanetto	Movências Interdisciplinares da Utopia – II Minuto e VII Colóquio Literatura & Utopia: horizontes utópicos, resistências e insurgências	2021	Cultura
7	Geovana Quinalha	II Seminário Memórias do Corpo: apagamentos	2021	Cultura
8	Geovana Quinalha	Educação popular	2022	Educação
9	Edgar Cezar Nolasco dos Santos	Pedagogias e práticas educacionais: ancoragens político-descoloniais contemporâneas	2022	Cultura
10	Michele Eduarda Brasil de Sa	Narrativas clássicas, histórias eternas	2022	Educação
11	Elizabeth Aparecida Marques	VI CIDS - Congresso Internacional de Dialetoлогия e Sociolinguística	2022	Educação
12	Alcione Maria dos Santos	Grupo Boca'berta: literatura em ação!	2022	Cultura
13	Elaine de Moraes Santos	I Seminário do Grupo de pesquisa SuDiC - Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político) midiáticas	2022	Educação
14	Geovana	Crítica feminista e	2022	Educação

	Quinalha de Oliveira	autoria feminina: cultura, memória e identidade		
15	Elaine de Moraes Santos	Assessoria Linguística e Revisão de Textos em Língua Portuguesa	2022	Educação
16	Geraldo Vicente Martins	Mais textos: leitura e redação na escola	2022	Educação
17	Edna Pagliari Brun	Rodas de Leitura: estratégias para o desenvolvimento da competência discursiva	2022	Educação
18	Edna Pagliari Brun	Feira do Livro: uma forma de agência sobre o conhecimento compartilhado	2022	Cultura
19	Elton Luiz Aliandro Furlanetto	<i>Literary Talks</i> : papos sobre a literatura contemporânea	2022	Cultura
20	Edna Pagliari Brun	Portifólio (<i>sic</i>) Digital: construindo sentidos e compartilhando saberes	2022	Educação
21	William Teixeira da Silva	V Seminário Internacional de Estudos de Linguagens	2022	Cultura

Fonte: Elaboração da autora a partir dos editais da Proece⁴⁶.

⁴⁶ Edital de divulgação Nº 222 (UFMS, 2019a); Edital de divulgação Nº 90 (UFMS, 2019b); Edital de divulgação Nº 073/2020 (UFMS, 2020b); Edital de divulgação Nº 197/2021 (UFMS, 2021g); Edital de divulgação Nº 209/2021 (UFMS, 2021f); Edital de divulgação Nº 11/2022 (UFMS, 2022i); Edital de divulgação Nº 84/2022 (UFMS, 2022k); Edital de divulgação Nº 86/2022 (UFMS, 2022j); Edital de Divulgação nº 110/2022 (UFMS;

Mais uma vez, evidencia-se o aumento do número de ações no ano de 2022, prazo limite para implementação da curricularização (vide subtópico 3.2), são 13 atividades em um ano contrapondo às 11 citadas pelos RAAI 2019 (UFMS, 2020a) e RAAI 2020 (UFMS, 2021d), que são compostas pela soma das de 2019 e 2020. Percebo nisso uma consequência (ou uma necessidade?) da inserção da extensão no currículo do curso, embora não possa deixar de pontuar que 2022 foi o primeiro ano em que as atividades retornaram à modalidade presencial, após isolamento físico imposto pela pandemia de covid-19.

Ponto que há algumas incongruências quanto às informações sobre a extensão no curso no que tange à percepção das ações por parte da universidade, como as três ações ocorridas em 2019 (Linhas 1, 2 e 3 do Quadro 6) que não são mencionadas pelos RAAI 2019 (UFMS, 2020a) e RAAI 2020 (UFMS, 2021d). Além disso, o *II SIEL e XX Semana de Letras* (Linha 4, Quadro 5) ocorreu em 2018, o *III SIEL e XXI Semana de Letras* (Linha 1, Quadro 6) foi o evento que ocorreu em 2019. O *IV SIEL e XXII Semana de Letras* (Linha 11, Quadro 5) se deu de forma remota, em 2020. A edição do evento de 2021 não ocorreu, retornando somente em 2022 (Linha 21, Quadro 6), de maneira presencial.

Quanto à inserção da edição de 2022, o *V SIEL e XXIII Semana de Letras* (Linha 21, Quadro 6) como dado, embora o professor William Teixeira da Silva não faça parte do corpo de professores do curso de licenciatura em Letras da Faalc, ele pertence ao grupo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), um dos programas de pós-graduação da Faalc. Além disso, o evento é característico do curso, o que justifica sua leitura como informação a ser analisada neste trabalho.

A partir das informações organizadas nos Quadros 5 e 6, construo o perfil extensionista aproximado do curso de Letras da Faalc. Reitero que tanto os tipos, quanto modalidades não são informados, muitas vezes, nem nos editais que aprovam as ações de extensão, única exceção as ações das linhas 1 e 2 do Quadro 6. Dessa forma, o perfil que passo a traçar baseia-se em minhas deduções a partir da leitura dos quadros.

A maior parte das ações de extensão do curso de Letras, de acordo com o Quadro 6, condiz com as Áreas temáticas IV) Educação e II) Cultura. Inclusive alguns eventos pontuais, que ocorrem em um curto espaço de tempo, como o *I Colóquio O corpo em cena: vozes dissidentes e dissonantes* (Linha 3, Quadro 6), realizado em 2019, ou projetos com encontros mensais que ocorrem durante um semestre, como as *lives* do *Literary Talks: papos sobre a*

20222i); Edital de divulgação Nº 139/2022 (UFMS, 2022h); Edital de divulgação Nº 157/2022 (UFMS, 2022g); Edital de divulgação Nº 181/2022 (UFMS, 2022f); Edital de divulgação Nº 269/2022 (UFMS, 2022e); Edital de divulgação Nº 321/2022 (UFMS, 2022d).

literatura contemporânea (Linha 19, Quadro 6), de 2022 e que está vinculado a uma disciplina do curso de Letras Português e Inglês, encontram-se todos sob a categoria II) Cultura. Outros eventos como o *III SIEL*, de 2019, e o *I SEREAD - Seminário Regional de Licenciaturas a Distância* (Linha 2, Quadro 6), de 2019, estão categorizados na área temática IV) Educação.

Somente uma ação extensionista, de acordo com as informações dos documentos analisados, está classificada como pertencente à área III) Direitos humanos e justiça. Refiro-me ao curso de extensão *Sobre bruxas, letramentos e feminismos* (Linha 9, Quadro 5), de acordo com o Edital Proece/UFMS N° 125, de 07 de julho de 2020 (UFMS, 2020c). Sei tratar-se de um curso de 30 horas, desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2020, pois tive a oportunidade de participar dele.

A Resolução N° 18 do Coex (UFMS, 2021b) define e delimita as áreas temáticas relacionadas à extensão no âmbito da UFMS, portanto, de acordo com a sequência hierárquica já mencionada, também do curso de Letras, da seguinte forma:

- II) CULTURA: desenvolvimento cultural; cultura memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; folclore, artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; capacitação de gestores de políticas públicas do setor cultural; cooperação interinstitucional e internacional na área;
- III) DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; questões agrárias; capacitação e qualificação de recursos humanos de gestores de políticas públicas de direitos humanos; cooperação interinstitucional e internacional na área;
- IV) EDUCAÇÃO: educação básica; educação e cidadania; educação à distância, educação continuada; educação de jovens e adultos; educação para pessoas idosas; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; incentivo à leitura; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de educação; cooperação interinstitucional e internacional na área (UFMS, 2021b, p. 4).

Portanto, no que tange ao objetivo (d) deste trabalho, o perfil extensionista do curso quanto à área temática, é mais voltado para a educação. Mesmo que algumas ações suscitem e abram espaço para discussões relacionadas às áreas II e III, ao refletir sobre o fato de que se trata de um curso de formação de professores, entende-se essa característica, uma vez que a educação, principalmente a crítica e libertadora, estabelece um diálogo com as outras áreas.

Contudo, considero fundamental refletir sobre o quanto se perde, tanto de dados quanto de possibilidades de construção da extensão e de pesquisas sobre esta, uma vez que não se define, pelo menos de forma pública e acessível, como cada ação está categorizada quanto ao

tema. Mantive este objetivo e sua discussão justamente para marcar o quão difícil é refletir e concluir algo a partir de dados não existentes quando se supõe que estes deveriam ser publicizados, uma vez que parte dos sujeitos a que se dirige, prescritivamente, a extensão, não pertence à comunidade acadêmica.

Com relação à categoria tipos, só encontrei uma classificação “oficial” por parte dos documentos para dois eventos, o *III SIEL* (Linha 1, Quadro 6), classificado como Evento, na subcategoria Evento acadêmico, e o *I SEREAD* (Linha 2, Quadro 6), classificado como Evento, também na subcategoria Evento acadêmico. Percebo que somente dados sobre duas ações na categoria Evento, ainda que ambos pertençam a subcategoria Evento acadêmico, não sejam suficientes para afirmar que, no que tange ao objetivo específico (e), o perfil de eventos do curso seja esse.

Somente alguns editais relacionados à eventos definem a categoria tipo, portanto, quanto aos objetivos específicos (b) e (c), caracterizar o perfil do curso de Letras quanto às categorias modalidade (BRASIL, 2018a) e tipos (UFMS, 2021b), foi-me impossível atender a partir de informações oficiais, uma vez que estas não são fornecidas.

Dentro do tipo Programas de extensão, o curso de Letras possui somente o *Progeli*, esse reconhecido e divulgado extensamente com essa classificação. Na página da Proece, esta configura duplamente, como *Projele ensino de Línguas*, com um link específico na página inicial, e uma segunda vez na lista de *Programas de extensão* na qual surge como *Progeli*. Os dois links acessados, ao clicar sobre os hiperlinks associados, abrem na página que até o final da coleta de dados ainda se lia “Projele” até o encerramento da coleta de dados.

Percebo que algumas ações extensionistas se repetem como é possível observar nas Linhas 1 e 7, do Quadro 5; Linha 10 do Quadro 5 e Linha 5, do Quadro 6; Linhas 4 e 11, do Quadro 5, e Linhas 1 e 21, do Quadro 6. Considero que atividades de extensão que se repetem são bastante frutíferas, visto que ocorrem de maneira periódica, aproximando-se do que considero positivo em ações de extensão: sua longevidade. Afirmo isso embasada no referencial metodológico que apresento, no que tange à importância de compreender o *continuum* temporal das coisas para detectar e analisar suas mudanças, e também pela noção do diálogo, que muitas vezes exige acomodação e adequação, facilitadas em relações duradouras, pelo (auto)conhecimento que pode vir a emergir das interações.

Dessa forma, percebo que atividades de longa duração ou de ocorrência cíclicas, permitem ajustes e adaptações fecundas e (auto)críticas, tanto para a universidade quanto para o alunado e a comunidade externa. Em contrapartida, percebo que ações de curta duração correm o risco de uma aproximação mais estreita com a extensão mercadológica ou da

modalidade de ação Prestação de serviços que, apesar de constar na Resolução Nº 7 do CNE (BRASIL, 2018a), não consta na lista das possibilidades de atividades extensionistas da Resolução Nº 18 do Coex (UFMS, 2021b).

Concebo que Eventos pontuais, que não se repetem de maneira cíclica como o fazem o *SIEL* e a *Semana de Letras*, também não estabelecem uma relação tão dialógica quanto ações mais duradouras, visto que a constância da interação viabiliza maior entendimento entre as partes no que tange à comunicação. Mesmo em relações pessoais, por mais que nos interessemos por alguém, ou por uma língua, em um primeiro contato ou encontro, se não voltamos a interagir, o diálogo, ainda que transformador, tem menos potencial do que associações que, por serem retomadas, podem vir a construir uma sensação de familiaridade entre os sujeitos nelas e por elas envolvidos.

Acerca do diálogo com a comunidade externa, ao longo de minha pesquisa observei que essa é uma debilidade da extensão universitária, acredito que não somente no âmbito da UFMS ou do curso de Letras, configurando inclusive como fragilidade em relatórios de avaliação institucional como o RAAI 2021 (UFMS, 2022a), seja com relação à divulgação ou participação. Conforme já mencionado, algumas atividades extensionistas, como o *Progeli* e o *LínguasCast* possuem perfis em redes sociais, como o *Instagram*, o que incentiva a participação do público nelas interessado.

O *Literary Talks* utiliza para suas atividades, as *lives*, um canal que não está associado ao projeto, o Curso de Letras Português e Inglês⁴⁷, que conta com 39 inscritos e tem dez vídeos publicados, cinco de 2022 e três de 2023, até 26 de setembro de 2023.

Dentre as ações que possuem perfil no *Instagram*, o *Progeli*, o *LínguasCast* e o *SIEL* serão analisados em subtópicos específicos.⁴⁸

O curso de extensão *Sobre bruxas, letramentos e feminismos* criou um perfil em 2020 e que conta com 44 seguidores e que possui 24 publicações, até o dia 3 de outubro de 2020 com informações sobre seu cronograma, sugestões de leitura e outras informações para os alunos inscritos na atividade, bem como com algumas das produções finais dos cursistas. Tendo em vista que participei do curso, sei que por meio do perfil, ocorreram duas aulas no formato *live*, que estão salvas e podem ser acessadas por quem segue o *@cefafeminismos*⁴⁹ no *Instagram*, e

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@cursodeletrasportugues-ing3300/streams> Acessado em: 19 out. 2023.

⁴⁸ Em 2023, após a finalização da coleta de dados deste trabalho, o grupo Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC) criou um perfil *@necc.ufms* (<https://www.instagram.com/necc.ufms/>) no qual passou a divulgar as atividades do projeto de extensão NECC em debate, que conta com 54 seguidores e três publicações, até 20 de setembro de 2023, todas documentando e publicizando a atuação da ação extensionista.

⁴⁹ O perfil pode ser acessado pelo link <https://www.instagram.com/cefafeminismos/>. Acesso em: 13 out. 2023.

que entre as alunas e os alunos da atividade, haviam pessoas que não possuíam, naquele momento, relação com o curso de Letras, nem mesmo com a UFMS. Recordo que recebi o link de divulgação e inscrição para o curso em grupos de WhatsApp de turmas do curso e por meu e-mail cadastrado junto à universidade (na época eu ainda cursava a graduação).

Analiso que, mesmo ocupando espaços como as redes sociais e com perfis públicos, as atividades são seguidas e estabelecem diálogo principalmente com quem delas já participa ou tem conhecimento. Talvez a reflexão necessária não seja que meios digitais ou redes sociais utilizar, mas de que maneira utilizar, uma vez que os links de divulgação, geralmente, não conseguem furar a bolha da academia e muitas vezes nem do curso de Letras.

É mister refletir sobre a presença da comunidade externa no momento do planejamento das ações do curso, tendo em vista que, em sua grande maioria, elas são projetadas por professores e alunos do curso. Talvez como modelo a ser experimentado para ampliar a participação da sociedade nessa fase das atividades, retomo o exemplo da UFRN que, por meio do programa de extensão *Trilhas potiguaras*, antes de planejar suas ações extensionistas faz um levantamento das necessidades da comunidade externa à instituição.⁵⁰

Aqui finalizo a análise geral do perfil extensionista do curso de Letras presencial da Faalc na UFMS, no qual busquei atender aos objetivos (b), (c), (d) e (e) a partir das informações publicadas pela instituição. Considero necessário pontuar o quão difícil foi recolher os dados analisados, o que, a meu ver, não deveria ocorrer, visto que são dados sobre ações de extensão, que possuem em sua definição e caracterização a prescrição oficial de um relacionamento muito próximo com a comunidade externa, bem como a indicação de transparência com relação às informações sobre tais atividades (conforme tópico 3.1).

A partir da observação dos dados apresentados nos Quadros 5 e 6, afirmo que somente a ação da Linha 5, do Quadro 5, utiliza o termo “projeto” em seu nome, apesar de inferir que outras ações mencionadas talvez também se encaixem na categoria Projeto (vide Quadro 2 para definição). Presumo, inclusive, que, no que tange aos tipos (UFMS, 2021b) e modalidade (BRASIL, 2018a), talvez o perfil do curso de Letras seja primordialmente caracterizado por Projeto, seguido de Evento. Como Programa, há somente o *Progeli*. Talvez a ação *Assessoria Linguística e Revisão de Textos em Língua Portuguesa* (Linha 15, Quadro 6), pudesse ser classificada como Prestação de serviço no que tange à modalidade, e Projeto, quanto ao tipo,

⁵⁰ Considero um bom exemplo de possibilidade de participação da comunidade externa o Sarau na sombra, projeto de extensão aprovado após a finalização da coleta de dados, em fevereiro de 2023 e que, por isso, não consta na análise. A atividade utiliza seu perfil no *Instagram* para não somente divulgar suas atividades, mas também para que a comunidade externa, ao curso de letras e à universidade, possa se inscrever para participar com apresentações artísticas.

uma vez que a UFMS (UFMS, 2021b) não lista Prestação de Serviços como possibilidade.

Apesar de somente as ações das Linhas 1 e 2 do Quadro 6 estarem categorizadas, por edital, como Evento, conforme já mencionado, depreendo que outras talvez também possam ser definidas dentro da mesma categoria, como o *I Colóquio O corpo em cena: vozes dissidentes e dissonantes* (Linha 3, Quadro 6) e o *VI CIDS - Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística* (Linha 11, Quadro 6). Não posso deixar de pontuar que são eventos da subcategoria acadêmicos, portanto, embora sejam abertos ao público externo, tem como público alvo pessoas com alguma relação com a educação ou as letras (vide Quadro 2), o que aproxima o curso de um perfil que organiza eventos, como atividade extensionista, para seus pares do que para a comunidade externa.

Entendo que, tanto a falta de informações sobre os projetos, quanto a problemática na definição e caracterização de cada ação com relação ao tipo e à modalidade são um efeito e uma prática institucional, já que, como visto na análise do site da Proece (subtópico 3.3.2), não são oferecidos por subsídios para que se (re)conheça as possibilidades e particularidades da extensão pela pré-reitoria responsável justamente por esse objeto/contexto. Contudo acredito que mudanças podem vir de baixo para cima, portanto defendo que, se o curso de Letras passar a reconhecer o que entende como extensão e quais são essas modalidades e tipos, para docentes proponentes e coordenadores de ações extensionistas, para discentes extensionistas e para comunidade externa, propicia-se o espaço para a construção da extensão como diálogo e possibilidade de (trans)formação.

Passo a seguir para a análise específica de três ações extensionistas das quais participei, conforme anunciado anteriormente, já que, sobre estas tenho, além das informações abertas ao público, as observações advindas de minhas próprias vivências como extensionista.

3.5.2. *Progele/Projele*

O *Projele* é um projeto de extensão de ensino de línguas que oferece bolsas para os extensionistas que atuam como professores e no atendimento ao público, função à qual passarei a me referir como da secretaria. O fomento para essas bolsas é oriundo da taxa de matrícula semestral que pagam os próprios alunos, ou seja, ele se autossustenta. Os bolsistas professores têm um espaço de convivência, que dividem com a secretaria, o qual possui mesas e cadeiras para que eles possam preparar suas aulas e compartilhar experiências.

A seleção de bolsistas-professores é feita a partir do lançamento de um edital que abre as inscrições. Aqueles que cumprem os critérios iniciais passam por uma prova didática na qual devem preparar e ministrar uma microaula sobre um tema sorteado pela coordenação do projeto,

que será avaliada por uma banca composta, geralmente, pela coordenadora dessa ação de extensão e por um convidado que tenha conhecimento do ensino da língua para a qual o candidato ao cargo tenha se inscrito, por vezes um professor do curso ou um extensionista-professor do Projele que tenha já alguma experiência no ensino da língua alvo.

Ele é um dos projetos de extensão mais conhecidos da UFMS, inclusive por parte da comunidade externa. Muitas são as notícias divulgadas sobre ele em periódicos digitais, principalmente no período em que abrem as inscrições para pessoas interessadas em estudar um dos idiomas por ele oferecidos. Em 2022, por exemplo, a *acrítica.net*, o *correiodoestado.com.br* e o *diariodigital.com.br* divulgaram amplamente a abertura das matrículas para o segundo semestre letivo, único do ano em questão no qual o projeto realizou suas atividades.⁵¹

Em 1996, dentro do antigo Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da UFMS, teve início o *Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras*, o *Projele*, que em 2018 foi inserido em um “conjunto de trabalhos e ações integradas que articulam ensino, pesquisa e extensão de caráter orgânico-institucional” (UFMS, 2018a, p. 2), sendo dessa forma estendido para tornar-se o atual Programa de Ensino de Idiomas, o *Progeli*, com a implementação do projeto em outros campi da instituição. Infiro que o objetivo de tal mudança tenha sido ampliar o alcance dessa ação de extensão, bem como a oferta dos cursos à comunidade externa.

De acordo com Rahe (2021a), o projeto foi criado para atender uma demanda interna e inicialmente possuía características de projeto de ensino, visto que os cursos eram “ministrados de forma gratuita apenas aos acadêmicos do Curso de Letras e dentro do quadro de horários de oferta de disciplinas regulares” (RAHE, 2021a, p. 180). Em 1997 ele já se caracterizava como projeto de extensão e passou a ofertar duas turmas de iniciantes para os idiomas inglês e espanhol, além de russo, japonês, árabe e italiano, passando a cobrar uma taxa de inscrição semestral.

Segundo Rahe (2021a), nos primeiros dez anos de atuação o *Projele* tinha seu quadro docente composto somente por professores contratados e que já possuíam experiência em sala de aula, período em que “chegou a ter mais de 800 alunos cursando aulas nos diversos idiomas oferecidos” (RAHE, 2021a, p. 180). Em 30 de dezembro de 2010, com a publicação do Decreto

⁵¹ As notícias podem ser acessadas por meio dos links:

<https://www.acritica.net/editorias/geral/curso-de-linguas-oferece-700-vagas-na-ufms/619469/> ,

<https://correiodoestado.com.br/economia/empregos-e-carreira/ufms-oferece-700-vagas-para-cursos-de-ingles-espanhol-frances-japon/404668/> e

<https://www.diariodigital.com.br/vagas/cursos/progeli-ufms-oferece-curso-de-idiomas-para-comunidade-externa-e-interna> .

7.416 (BRASIL, 2010a), que regulamentou a concessão de bolsas para as atividades extensionistas universitárias, somente alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da instituição passaram a poder atuar como extensionistas. Assim, o formato sob o qual funciona hoje o *Projele*, com atividades desenvolvidas por discentes de qualquer curso da UFMS, coordenadas por um docente também da UFMS, passou a ser adotado.

O projeto foi coordenado durante muitos anos pela professora Marta Banducci Rahe e, em 2023, passou a ser coordenado pelo professor Elton Furlanetto, conforme o site do *Progeli* em 2023⁵², ambos professores do curso de Letras Português e Inglês. Outras informações sobre coordenadores anteriores são bastante difíceis de serem encontradas, embora possam ser acessadas por meio do BO da UFMS, utilizando os termos “projele” ou “projeli”. Eu encontrei menções às coordenadoras Iromar Maria Vilela, que atuou como professora do curso de Letras Português-Espanhol, e Carolina Monteiro Santee, que foi professora do curso de Letras Português e Inglês.

Embora exista há mais de 20 anos, o site oficial de um dos projetos de extensão mais conhecidos e divulgados da UFMS não apresenta um histórico muito extenso. Em sua página, que até o último dia da coleta de dados era projele.ufms.br, mas hoje é progeli.ufms.br, o próprio programa apresenta o seguinte texto na aba Histórico:

Iniciado em agosto de 1996 pelo antigo Departamento de Letras do CCHS/UFMS, o Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras – PROJELE”, já ofereceu cursos nas línguas: inglesa, espanhola, árabe, alemã, francesa, italiana, japonesa, latina, portuguesa: produção de textos, mandarim e LIBRAS (língua brasileira de sinais) A continuidade do projeto atende a demanda pelos cursos de línguas tanto da comunidade universitária quanto da sociedade em geral, forma cidadãos autônomos e críticos que é um dos maiores desafios da educação contemporânea em todo o mundo. O aprendizado de qualquer língua estrangeira é enriquecedor, contato com outras línguas e outras culturas abre caminhos para o entendimento da nossa própria língua e cultura e oportuniza a comunicação global e a realização pessoal. A oferta de cursos considera a importância do estímulo mental que contribui para a reflexão sobre o processo comunicativo que aproxima a sociedade brasileira da cultura de outros povos, e ainda contempla uma parcela significativa dos colonizadores do Estado de Mato Grosso do Sul (PROJELE/UFMS, s/d, s/p).

Observo que somente o primeiro parágrafo apresenta o que se pode caracterizar como um histórico, enquanto o segundo parece, de certa forma, delimitar o público alvo da ação extensionista, além de justificar sua importância. Acredito que a história de um projeto tão longo e reconhecido seja importante para que se compreenda o que o faz ter esse perfil, bem como quem o conduziu de 1996 até hoje, e como o conduziu. Lembro que por ser uma atividade

⁵² Disponível em: <https://progeli.ufms.br/> Acesso em: 19 out. 2023.

extensionista dados como quem foi a pessoa que o propôs e construiu, assim como a sucessão de coordenadorias que ele teve, deveriam ser abertos, disponíveis, por exemplo, para pesquisadores que por ele se interessam. Não é o que ocorre, uma vez que a própria página do Projele não fornece dados sobre a construção do projeto.

Entendo que a história é uma sucessão de memórias, fatos registrados que me permitiriam acesso a dados como as variações de turmas oferecidas, assim como as diferenças quantitativas entre turmas de inglês e de espanhol, registros sobre o quantitativo de professores do curso de Letras que atuaram como professores, quem foram os sujeitos que fizeram e fazem do *Projele* o que ele é e que possibilitaram que ele se ampliasse para o *Progeli*. A ex-coordenadora do programa, produziu academicamente dois capítulos de livro (RAHE, 2021a, 2021b) que foram fundamentais para que eu tomasse conhecimento de parte dessa memorização e da história do projeto.

Também alguns relatórios institucionais da UFMS foram fonte de alguns dados, como o de RAAI 2020 (UFMS, 2021d) que informa que, no ano de 2019, o Projele⁵³ recebeu 1053 matrículas, considerando as duas entradas de alunos, uma em março e outra em agosto, ambas mediante publicação e inscrição por edital. Assim, nas 1503 matrículas informadas, algumas foram, na verdade, rematrículas. O mesmo documento notifica que, em 2020, havia 194 matrículas, até a interrupção das inscrições, devido à pandemia de covid-19, que suspendeu todas as atividades presenciais no âmbito da universidade.

Durante a pandemia, o *UFMS Prepara: Progeli 2.0* foi uma possibilidade de continuidade das atividades do programa. Em 2020, ele integrou as ações associadas a outra atividade extensionista, o *Cursinho UFMS 2.0*, que foi coordenado pela professora Caroline Spanhol Finocchio, juntamente com a professora Marta Banducci Rahe. Pude participar dessa ação que foi toda desenvolvida de maneira remota, contando com aulas síncronas e cursos como *Leitura em língua inglesa* e *Leitura em língua espanhola*, para alunos do ensino médio, *Leitura em língua inglesa* e *Leitura em língua espanhola* de gêneros acadêmicos, *Escrita em língua inglesa para iniciantes*, e *Espanhol e Inglês*, também para iniciantes. Sobre essa ação, a única informação numérica que encontrei é de que 14 extensionistas receberam bolsas, sete da Faalc, três da Faeng, dois da Fach, um da Fadir e um da Famed (UFMS, 2021d). Para o projeto de extensão *UFMS PREPARA: Progeli 2.0 e Cursinho UFMS 2.0*, foi disponibilizado o valor de R\$145.000,00, de acordo com o Relatório de Gestão 2020 (UFMS, 2021c), oriundo de contratos entre a universidade e fundações de apoio, uma vez que o formato era outro que não o do *Projele*

⁵³ Na maioria dos relatórios e documentos analisados, o Projele passou a configurar como Progeli a partir de 2021, embora dentre resoluções e editais, publicados no BO, já aparecesse como Progeli desde 2018.

padrão que, recorro aqui, se auto sustenta.

Em 2021, o *Progeli* voltou a oferecer cursos de idiomas, ainda por meio do ensino remoto, somente no segundo semestre letivo do ano, ou seja, 2021.2. Também atuei nessa ação e fui responsável pela turma de Espanhol A1, composta por iniciantes. Sobre essa atividade, o RAAI 2021 (UFMS, 2022a) informa que ela atendeu 16 pessoas classificadas pelo documento como público interno e 1.231 pessoas consideradas público externo.

Dentre as ações extensionistas que possuem perfis no Instagram, o *Progeli* (programa) tem um cuja última postagem foi realizada em 19 de março de 2020, o @progeliufms, e outro, o @progeli_ufms, no qual configura como escola de idiomas, cuja última postagem é de 21 de setembro de 2022. Os perfis eram utilizados para divulgação de editais com chamamento para inscrição nos cursos de idiomas, bem como aqueles que informavam sobre a lista de aprovados entre a comunidade externa; horários das turmas e outros avisos.

Figura 12: Captura de tela com bio do perfil @progeliufms de 2020



Fonte: www.instagram.com/progeliufms Acesso em: 13 out. 2023.

Figura 13: Captura de tela com bio do perfil @progeli_ufms de 2022



Fonte: www.instagram.com/progeli_ufms/ Acesso em: 13 out. 2023.

Percebe-se um aumento de mais de 150 seguidores entre o perfil de 2020 e o de 2022. O único perfil seguido por ambos é o perfil oficial da UFMS (@ufmsocial). Observo que no perfil mais antigo consta na bio que o *Progeli* se caracteriza como produto ou serviço, enquanto que no segundo se define como educação. Se o primeiro (Figura 11) possui um link que leva ao

site da Proece, o segundo (Figura 13) leva à página do *Projele*, reforçando a associação entre o programa e o projeto.

Também chama a atenção a autodescrição, onde se lê em 2020 que “(O)o Progeli UFMS objetiva colaborar com a sociedade oferecendo cursos de línguas a um preço acessível e de boa qualidade” (@progeliufms, 2020, s/p), em 2022 está escrito “(P)programa de extensão de ensino de línguas estrangeiras (PROGELI) UFMS” (@progeli_ufms, 2022, s/p). Identifico, nessa alteração, um efeito da implementação da curricularização, já que no segundo se evidencia a natureza extensiva do programa em detrimento do fato de ser um serviço mais barato para a comunidade externa. O efeito da retirada da classificação como produto ou serviço e da ênfase na extensão parece afastar o *Progeli* de uma visada mercadológica, embora só a utilização das redes para interagir com a comunidade externa possa aproximá-lo da dialogicidade que associa ao caráter freiriano da extensão. Considero tais espaços como a resposta aos comentários de publicação e DM uma possibilidade de diálogo, uma vez que estejam sob cuidado constante, atento e célere, por parte do responsável pelo perfil.

Embora o *Projele* seja descrito por Rahe (2021) como um “projeto que vem se tornando um ‘laboratório’ para professores em formação inicial” (RAHE, 2021b, p. 213) os extensionistas-professores podem ser alunos de qualquer curso de graduação, inclusive aqueles que não são cursos de licenciatura, é dizer, cursos que não formam professores. Entendo que apenas estar matriculado em um curso de graduação qualquer da UFMS e ter conhecimento sobre a língua, é um critério que se alinha perigosamente à noção de “notório saber”. Ainda que o candidato à vaga de professor tenha sua capacidade de ensinar testada por meio de uma microaula, entendo que 15 minutos de aula dada evidenciam somente uma parte do fazer docente, que é construído inicialmente ao longo dos oito semestres (no mínimo) que compõem o PPC do curso de Letras, ou mesmo de outras licenciaturas, que contam com diversas disciplinas pedagógicas diferentemente de cursos que não são licenciaturas em sua grade curricular.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamenta que o notório saber deve ser “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim” (BRASIL, 1996, p. 23), e que este “poderá suprir a exigência de título acadêmico” (*Ibid*). Machado (2021) define notório saber como

o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização (MACHADO, 2021, p. 58).

Retomo a quarta diretriz da extensão universitária, de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) refere-se ao impacto desta na formação do estudante. Percebo que há possibilidade de que os discentes que atuem como professor de línguas no Projele possam identificar-se com o fazer docente e até descobrir-se professor, ainda que não esteja cursando uma licenciatura, mas não posso deixar de observar o quanto esse critério precariza o trabalho docente como algo que alguém que possua um conhecimento valorizado.

Retomo a preocupação de Apple (2001) com a falta de participação do professor no planejamento do material didático para refletir que, com o notório saber, o docente pode nem mesmo ser o responsável pela execução do que é, legal e oficialmente, o seu trabalho.

Entendo que seja importante para o *Progele*, como único programa de extensão associado ao curso de Letras, poder oferecer a comunidade externa um grande número de turmas e idiomas, pois isso lhe traz reconhecimento e força político-institucional, mas ele também é uma ação extensionista que dirige “um olhar especial às práticas de sala de aula e formação do professor” (RAHE, 2021b, p. 213) que “vem se tornando um ‘laboratório’ para professores em formação inicial” (*Ibid*). Percebo que tentar atender, principalmente, a demanda externa por vagas talvez seja centralizar a educação no estudante e na aprendizagem o que pode, segundo Catini (2020b), acabar esmaecendo ou dissipando o trabalho docente.

Reitero que reconheço a possibilidade de que os discentes extensionistas que não cursam uma licenciatura e que atuam como professores no *Progele* possam se descobrir professores, afinal, eu mesma me descobri professora dando aulas de espanhol em escolas de idiomas tendo como único documento o Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nível C2 e esse foi o começo do percurso me trouxe até aqui. Contudo, considero que é preciso guiança para que esse processo se consolide. Penso que as reuniões pedagógicas periódicas, conduzidas pela coordenadora ou pelo coordenador do projeto sejam essenciais nesse movimento, mas percebo que talvez um trabalho de acompanhamento ou de tutoria por pares formados por um aluno extensionista-professor, aluno de uma licenciatura e outro que não o seja, possa ser uma estratégia interessante.

Assevero que a constituição e afirmação de uma identidade social e simbólica por parte do *Progele* deve ir além de um centro de línguas acessível financeiramente para aqueles que se interessem em aprender outros idiomas, ou como oportunidade financeira para os extensionistas bolsistas. Embora esses sejam elementos principais de sua caracterização, entendo que o fato de ser o único programa de extensão associado ao curso de Letras da Faalc e seu

reconhecimento junto à comunidade externa, implicam na necessidade de uma posição política na forma de planejar, executar, publicizar e compartilhar suas atividades e produções.

3.5.3. *LínguasCast*

O *LínguasCast* é uma ação extensionista que nasceu de uma proposta de dois alunos, um da licenciatura em Letras Português e Inglês e outra do PPGEL, para a professora Ana Karla Pereira de Miranda, professora do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e coordenadora do projeto. Davi Rodrigues e eu tínhamos o desejo de desenvolver alguma proposta que discutisse identidades, linguagens, subjetividades, mas não tínhamos uma ideia clara de como fazer isso. Solicitamos uma reunião com a professora e ela sugeriu a ideia de produzir podcasts, já que pretendíamos algo que “pudesse chegar até mais pessoas” (LINGUASCAS.T.BLOGSPOT.COM, 2022a, s/p), fora “do nosso universo da universidade” (*Ibid*).

Ao longo do ano de 2022, o *LínguasCast* produziu e veiculou dez episódios, de 1 de abril a 15 de dezembro, com uma equipe formada por uma aluna do curso de licenciatura em Artes Visuais, dois do curso de licenciatura em Letras Português e Inglês, quatro do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol, e uma aluna, eu, do PPGEL, totalizando oito discentes, todos da Faalc. Além disso, o grupo participou do *Integra 2022*, uma ação de extensão institucional anual, com a apresentação de um trabalho intitulado “Criar para (trans)formar? Reflexões sobre o desenvolvimento de um podcast e a formação de professores”, na modalidade *banner*. Este mesmo trabalho foi divulgado por meio de outra ação de extensão já mencionada, o *Vem pra UFMS* (vide *Introdução*).

A lista de episódios, bem como os convidados e links de acesso podem ser visualizados no Quadro 7.

Quadro 7: Episódios produzidos pelo *LinguasCast* em 2022

Episódios	Convidados	Links de acesso
S01E01 - Ser ou não ser professor de espanhol/inglês? That's la cuestión	Álvaro J. dos Santos Gomes, Simone Lima Ferreira Thays Santos Silva	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E01---Ser-ou-no-ser-professor-de-espanholingls--Thats-la-cuestin-e1gi33s/a-a7m6l4u https://www.youtube.com/watch?v=TWjm5OFFsR8&t=13s
S01E02 - E quando a língua portuguesa é a língua estrangeira?	João Fábio Sanches Silva, Eunice Lijeron	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E02---E-quando-a-lngua-portuguesa--a-lngua-estrangeira-e1g594t/a-a7r8858 https://www.youtube.com/watch?v=Ak6S0JTqA_8&t=4s
S01E03 - Minha pátria é minha língua?	Maria Aparecida L. dos Santos Juvenal B. Cezarino Júnior	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E03---Minha-ptria--minha-lngua-e1jah75/a-a81em2d https://www.youtube.com/watch?v=euw0Ecx8P2k&t=18s
S01E04 - "É verdade esse bilhete?"	Suzana V. Mancilla Barreda Vítor Pluceno Behnck	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E04---verdade-esse-bilhete-e1jaeo0/a-a86m6l6 https://www.youtube.com/watch?v=aQeKsQ9dFhc&t=2s
S01E05 - Seis é o mesmo que meia dúzia?	Elton Luiz A. Furlanetto Lorene F. Dall Negro Ferrar	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E05---Seis--o-mesmo-que-meia-dzia-e1m296b/a-a8bacun https://www.youtube.com/watch?v=8a_F7MeU_z0&t=8s

S01E06 - O que só as mãos diriam?	Carina Rebello Cruz Daniel Pereira Matias	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E06---O-que-s-as-mos-diriam-e1mvmf8/a-a8f6sqa https://www.youtube.com/watch?v=qSvC6iWWIUM
S01E07 - Quantas línguas cabem na boca?	André Lecona Buttelli Débora Buttelli Lecona Daniele de Oliveira Barbosa	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E07---Quantas-linguas-cabem-na-boca-e1orp21/a-a8la6un https://www.youtube.com/watch?v=cGYQjbtNoKQ
S01E08 - O que diz quem escuta com os olhos?	Shirley Vilhalva	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E08---O-que-diz-quem-escuta-com-os-olhos-e1orp7a/a-a8pblha https://www.youtube.com/watch?v=DoP7ekjT2zQ&t=12s
S01E09 - Que pronome é esse?	Patrícia Graciela da Rocha Gal BMT	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E09---Que-pronome--esse-e1orpcs/a-a8veejr https://www.youtube.com/watch?v=0XuihqhDUw0
S01E10 - Linguarudos, onde habitam e de que se alimentam?	Ana Karla Pereira de Miranda Davi Rodrigues Khadija Freitas Martins Júlia Carriconde Juliana Ortiz Ovelar Letícia Carriconde Lucas Nery Modesto Pevellyn Klitzke Moreno Rosa Ruiz	https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E10---Linguarudos-onde-habitam-e-do-que-se-alimentam-e1orpg8/a-a925iac https://www.youtube.com/watch?v=5Kbh0u21z4A&t=1s

Fonte: elaboração da autora.

A formação heterogênea da equipe é, para mim, uma evidência da postura interdisciplinar e interprofissional dessa ação de extensão, lembrando que essas compõem a

segunda diretriz, de acordo com o Forproex (2012), pois, embora todos os membros da equipe estejam cursando licenciaturas, há alunos de cursos distintos. Sei também que o interesse e a busca por membros que cursem Jornalismo e Audiovisual (também cursos da Faalc) é uma discussão constante nas reuniões da equipe, que tenta captar o interesse desses grupos por meio de contatos pessoais com graduandos dos cursos mencionados, mas ainda não obteve sucesso. Penso que talvez a não captação desse tipo de participantes esteja associada à dificuldade de divulgação das ações extensionistas, já mencionada como uma das fragilidades no que tange à extensão.

Já a participação no *Integra 2022*, evidencia a terceira diretriz da extensão (FORPROEX, 2012), a saber, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, afinal, foi uma pesquisa que tratou da formação docente inicial, advindo da participação dos pesquisadores em um projeto de extensão. Ressalto que, na época, nem todos os membros da equipe desenvolviam iniciações científicas ou outras pesquisas acadêmicas, mas considero que, como o trabalho apresentado no evento desenvolveu-se a partir de discussões e reflexões embasadas teoricamente, e exigiu metodologia, análise e conclusões, todos no grupo podem ser vistos como pesquisadores no que se refere à participação no *Integra 2022*.

De acordo com o próprio *LínguasCast*, seu objetivo é “fomentar e contribuir com as discussões sobre a relação entre as línguas e a construção das subjetividades” (RODRIGUES *et al*, 2022, p. 895) e, ao mesmo tempo, divulgar esses debates entre público externo, propiciando espaço para que ele também participe das discussões (analiso esse espaço mais à frente, neste subtópico). Assim, apesar de ser uma atividade originada no meio acadêmico, a linguagem utilizada nos episódios não é teórica, e os convidados não são, obrigatoriamente, especialistas em línguas ou linguagens. Na verdade, para o projeto, parte-se do pressuposto de que todo aquele sujeito que usa alguma linguagem é um especialista neste uso e sobre ele está habilitado a falar. Ainda quando os participantes do episódio são especialistas, professores, linguistas, pesquisadores, tradutores, a linguagem se mantém coloquial e as reflexões cotidianas, como uma conversa na mesa de um bar ou de um café.

Portanto, observa-se a busca pelo diálogo que se dá de maneira horizontal, “que vai fazendo sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2021b, p. 113), capazes de traduzir seus languageares, a fim de falarem um *com* o outro e não um *para* o outro (FREIRE, 2022). Essa atitude de passar a pronunciar o mundo colaborativamente, que caracteriza para Freire (2021b) a verdadeira comunicação, pode ser exemplificada por passagens de alguns episódios.

No “Episódio 2 - E quando a língua portuguesa é a língua estrangeira?”

(LÍNGUASCAST, 2022g, s/p), a boliviana Eunice Lijeron, uma convidada, faz uma pergunta para o professor João Fábio Sanchez, outro convidado: “[...]uma pergunta que queria fazer para o professor, pois uma vez me fizeram uma pergunta muito interessante: Em que idioma eu penso? [...] Eu nunca tinha pensado nisso!” (LÍNGUASCAST.BLOGSPOT.COM, 2022h, s/p). Ou seja, sua leitura de mundo e vivência a leva a assumir, de certa forma, o lugar de entrevistadora, ao que o outro convidado responde de maneira acolhedora e não acadêmica.

Já no “Episódio 4 - É verdade esse bilhete?” (LÍNGUASCAST, 2022e, s/p), o convidado Vítor Pluceno comenta sobre a resposta da convidada professora Suzana Mancilla Barreda: “Nossa, eu achei muito interessante isso que a Suzana, pontuou porque não é, são realidades assim que muitas vezes a gente não tem contato, não é?” (LÍNGUASCAST.BLOGSPOT, 2022f, s/p). O mesmo efeito de transformação por meio da interação dialógica é evidenciado por Suzana que comenta: “ Eu estou aqui viajando a mil aqui, ouvindo as respostas, né [...] A resposta do Vitor também me faz pensar muitas coisas porque é o seguinte, língua e culturas, talvez seria, ou não sei, línguas e culturas...” (LÍNGUASCAST.BLOGSPOT, 2022f, s/p).

Percebe-se, nos exemplos, um diálogo que emerge de um pensar crítico que, por sua vez, segue gerando diálogo (FREIRE, 2021b), retroalimentando-se e (trans)formando os sujeitos envolvidos na interação, nesse caso, convidados, entrevistados e a equipe, que, posteriormente, discute os episódios em reuniões semanais.

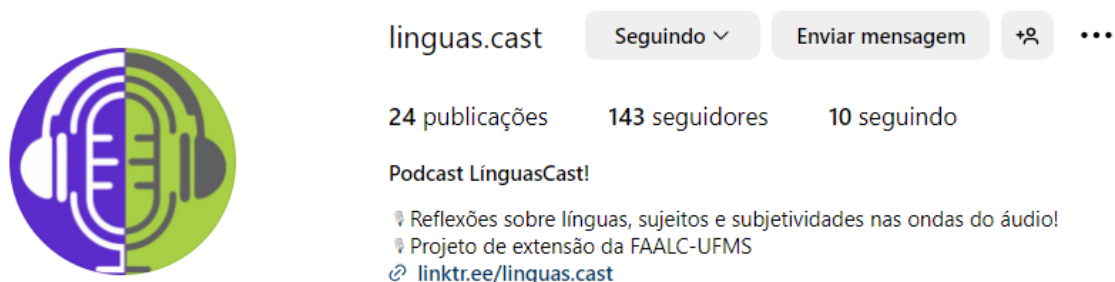
Também a escolha dos temas, dos convidados e a construção dos roteiros é realizada por todos os extensionistas que atuam na produção do podcast, nessas mesmas reuniões, permeando todo o processo por interações dialógicas coletivas, críticas e reflexivas. Apesar do grupo de oito discentes trabalhar em subequipes, de edição, de transcrição, de arte, nas redes sociais e como *hosts*, o episódio é construído pelo grupo, desde seu planejamento até o lançamento.

Essa atitude foi adotada pelo projeto também em sua participação no *Integra 2022*, na qual os extensionistas reuniram-se várias vezes para apresentar propostas de pesquisa e, uma vez escolhido o tema do trabalho a ser apresentado, ele foi construído por todos, assim como o resumo e o *banner*. Além disso, na sessão destinada à exibição e avaliação dos trabalhos, o grupo organizou-se em quatro duplas e, a cada uma hora de evento, uma dupla ficava responsável por atender aos interessados e apresentar o trabalho.

O projeto utiliza várias plataformas para armazenar e divulgar seus episódios, tendo em vista que a acessibilidade ao que nele se produz é uma das preocupações da equipe. Para gravação em estúdio virtual (quando os convidados moram em outras cidades, estados ou países) era utilizado o *Anchor*, hoje *Spotify for podcasters*, que também funciona como

plataforma de *streaming*, possibilitando aos ouvintes seguir o podcast e acessar seus episódios em qualquer momento após o lançamento oficial. Do *Spotify for podcasters*, os episódios são automaticamente enviados também para o *Spotify*. Como plataforma de armazenamento e divulgação, o *LinguasCast* também utiliza o YouTube, sob o canal *LinguasCast*⁵⁴.

Figura 14: Captura de tela com bio do perfil @linguas.cast, no Instagram



Fonte: www.instagram.com/linguas.cast/ Acesso em: 1 out. 2023.

Todas as plataformas podem ser acessadas pelo perfil do projeto no Instagram, o @linguas.cast⁵⁵, por meio do *linktree* na bio (Figura 14). Também pelo *linktree*, pode-se acessar ao linguascast.blogspot.com, plataforma escolhida para armazenar as transcrições dos episódios, propiciando que pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso ao conteúdo produzido pelo projeto.

Até fevereiro de 2023, o perfil do *Instagram* possuía 143 seguidores e seguia, além dos membros da equipe, o perfil oficial da Faalc, o @faalc_ufms⁵⁶. Percebo isso como uma fragilidade, uma vez que seguindo outros perfis o projeto pode interagir, por meio de comentários e reações à publicação e *Stories* dos usuários seguidos, aumentando seu alcance e ampliando a rede de contatos.

As 24 publicações no *feed* incluem, por exemplo, postagens iniciais de boas-vindas aos seguidores (início do projeto), postagens para apresentação dos membros da equipe, de lançamento dos episódios e uma postagem para agradecimento pela participação dos seguidores em uma das “caixinhas de pergunta” realizadas para a produção de um episódio. Desde 29 de junho, as postagens passaram a levar a logo oficial da UFMS, associando, portanto, o projeto à universidade a cada publicação.

Além de espaço de divulgação e centralização das plataformas (no *linktree*, conforme já mencionado), o perfil no *Instagram* é também o ambiente em que o grupo interage com a

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@linguascast7648> Acesso em: 13 out. 2023.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/linguas.cast/> Acesso em: 13 out. 2023.

⁵⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/faalc_ufms/ Acesso em: 13 out. 2023.

comunidade externa. As interações podem ocorrer por meio das respostas à “caixinha de perguntas”, nos comentários das postagens, pela DM ou nas reações e respostas ao *Stories*⁵⁷.

A “caixinha de perguntas” também permite que os seguidores do perfil participem da construção do roteiro de alguns episódios, sugerindo questões que são analisadas pela equipe e inseridas em um episódio ou armazenadas no “banco de perguntas”. Isso pode ser observado nos seguintes trechos:

A gente abriu uma caixinha de perguntas lá, no *Instagram*, e a Isabela Barizon, perguntou uma coisa que vem muito de encontro com (sic) uma outra dúvida que a gente tinha que também está no nosso roteiro. Ela pergunta assim: para ser intérprete eu preciso ter graduação em Libras ou “apenas” um curso específico, né? (LÍNGUASCAST, 2022d, s/p).

[...] e a gente finaliza com uma outra pergunta que foi deixada lá, na nossa caixinha do *Instagram*, é a pergunta da Tayna, ela diz o seguinte: Por que parece ter aumentado os estrangeiros aprendendo o português brasileiro, e se isso se confirmar? (LÍNGUASCAST.BLOGSPOT.COM, 2022h, s/p).

Percebo que a fragilidade da dificuldade em engajar a participação da comunidade externa, observada e registrada inclusive pelo RAAI 2021 (UFMS, 2022a), mantém-se no *LínguasCast* de certa forma, visto que reconheço, entre os seguidores que colaboraram com perguntas, muitas alunas, muitos alunos, e mesmo alguns professores do curso de Letras da Faalc. Contudo, sei também, por fazer parte da equipe, que essa tem sido uma preocupação constante: como engajar grupos que não pertençam à universidade ou que sejam formados por profissionais que não possuem alguma relação com a educação, a língua ou as linguagens? Ainda não se obteve uma resposta, mas tendo em vista que o projeto foi prorrogado até 2025, existe a possibilidade de testar estratégias que possam dirimir essa debilidade.

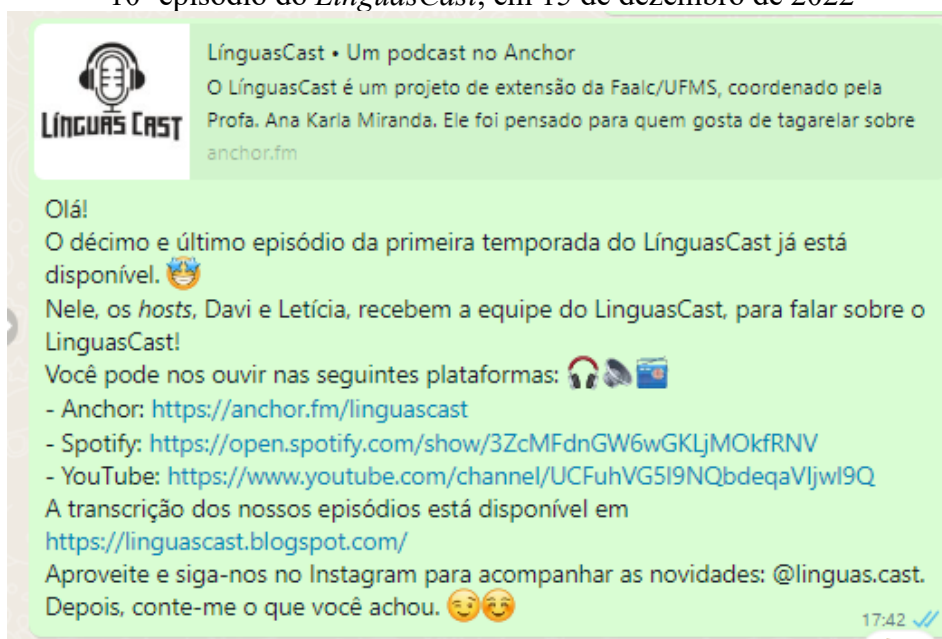
No que tange aos ouvintes, o projeto só tem acesso ao número de reproduções de cada episódio, por meio dos *streamings* e plataformas utilizados que fornecem esse dado. Não há como saber quantos deles pertencem à comunidade externa. Assim que os episódios são carregados nas plataformas, é feita uma postagem de lançamento no perfil do *Instagram*, pela qual são responsáveis os membros da equipe de redes sociais, e que é previamente discutida e aprovada pelo restante do grupo por meio do WhatsApp.

Além disso, o *LínguasCast* também prepara uma mensagem para divulgação específica no WhatsApp, já que a maioria das turmas do curso de Letras presencial possui grupos nesse

⁵⁷ O *Stories* é uma ferramenta do *Instagram* que permite a publicação de fotos ou de vídeos de até 60 segundos. Elas ficam disponíveis no perfil que as publicou, sendo apagadas da rede após 24 horas, a não ser que sejam adicionadas, pelo usuário do perfil, a um Destaque específico (vide Figura 18 deste trabalho).

aplicativo. O texto é preparado pelo membro da equipe que esteja mais disponível no dia do lançamento, compartilhado com a equipe (também por meio do WhatsApp) e, uma vez aprovado, é distribuído pelos membros da equipe em outros grupos dos quais estes façam parte no aplicativo (Figura 15).

Figura 15: Captura da tela do WhatsApp Web com mensagem de divulgação, já aprovada, do 10º episódio do *LínguasCast*, em 15 de dezembro de 2022



Fonte: Grupo do LínguasCast no aplicativo WhatsApp. Acesso em: 1 out. 2023.

Considero ciência o que faz o *LínguasCast*, uma vez que tanto convidados, quanto a equipe, discutem e refletem sobre os objetos centrais da Linguística, a língua e as linguagens, que por si só estabelece intersecções com áreas como a Psicologia, a Educação, a Filosofia, a História, entre outras. Assim, uma das realizações do projeto passa a ser também a divulgação científica. O PDI 2020-2024 (UFMS, 2021d) menciona, justamente no tópico “Políticas de extensão universitária e tecnológica”, como “pressuposto indispensável” (UFMS, 2021e, p. 46) para o desenvolvimento da sociedade “a difusão e a democratização do conhecimento” (*Ibid*).

Identifico, na impossibilidade de saber onde cada episódio chegou ou poderá vir a chegar, por meio dos links de divulgação, justamente uma tentativa de democratizar o conhecimento que se produz na UFMS. Os episódios são ciência produzida de maneira que não segue o paradigma científico tradicional, não se produz artigos e a linguagem utilizada não é a acadêmica, não há preocupação de chegar a alguma conclusão, as reflexões e discussões fomentadas não defendem ou pensam na “linguagem como um produto acabado, mas como atividade progressiva e localizada” (VERONELLI, 2021, p. 92). Quanto mais a ciência circula,

maior a possibilidade de expandir as discussões, que reconheço como característica decolonial do projeto que o aproxima de uma extensão transformadora, afastada de ver seu “produto” como algo mercantilizável. Percebo que *LínguasCast* estende à comunidade externa objetos cognoscíveis, como as línguas e as linguagens, possibilitando uma cocriação por parte dos extensionistas e da comunidade externa, de conhecimento não acabado, que se constrói por meio de reflexões críticas que ocorrem a partir dos diálogos, com base em Freire (2008), que ocorrem em cada episódio e que podem ser propiciados a partir da escuta de cada episódio. Assinalo que o *LínguasCast* é uma ação de extensão que não utiliza recursos financeiros, os extensionistas não recebem bolsa⁵⁸ e os participantes/entrevistados são convidados, além disso, a distribuição dos episódios também não gera custos.

3.5.4. *SIEL e Semana de Letras*

A ação de extensão, categorizada como Evento acadêmico, *Seminário Internacional de Estudos em Linguagens* (SIEL), ocorre juntamente com a Semana de Letras da Faalc, e ambos são organizados pelo PPGEL e pelo curso de licenciatura em Letras, respectivamente⁵⁹.

O I *SIEL* foi realizado de 18 a 20 de novembro de 2017, momento em que a Semana de Letras já estava em sua XIX edição. Não há muitas informações sobre essa primeira edição, a não ser o que informam o *Caderno de Resumos e Atas Digitais de Banners* (UFMS, 2017a) e o *Caderno de Resumos* (UFMS, 2017b), que podem ser acessados por meio do site do *SIEL*⁶⁰, na aba *Cadernos de resumos*. Além da data do evento, é possível saber quem eram as três professoras que compunha a Comissão Científica, a Comissão de Apoio Científico (duas pessoas) e a Comissão de Apoio Técnico (duas pessoas). Também os resumos dos 96 trabalhos, bem como os dos 12 banners, podem ser acessados. Estes últimos inclusive podem ser visualizados com o design do suporte banner. Considero que ter esse registro documental como memória da primeira edição do *SIEL* é uma importante fonte de dados não somente sobre o evento, mas também como início da atuação e da formação inicial de muitos egressos do curso, atualmente (2023), inclusive, critério de avaliação institucional no que tange à prática profissional pós universidade.

Os *Cadernos de resumos* do II e do III *SIEL* também estão disponíveis no site⁶¹, e por

⁵⁸ No tópico 3.3.2., apresentei uma discussão sobre a distribuição de bolsas em ações com muitos discentes extensionistas.

⁵⁹ A partir disso, sempre que me referir, ao longo deste trabalho, ao *SIEL*, estarei incluindo, também, a Semana de Letras.

⁶⁰ O site do *SIEL* está disponível pelo link siel.ufms.br. Acesso em: 13 out. 2023.

⁶¹ Os cadernos de resumo podem ser acessados pelo link siel.ufms.br/caderno-de-resumos. Acesso em: 13 out. 2023.

meio deles é possível observar o crescimento do evento que na segunda edição contou com 142 trabalhos inscritos, um Comitê Científico composto por 17 professores e uma Comissão de Apoio Científico composta por cinco alunos. O evento ocorreu entre 21 e 23 de novembro de 2018 e as atividades encheram as salas de aula do antigo prédio da Faalc e o Anfiteatro 2 do Espaço Multiuso da UFMS. Tive a oportunidade de participar dessa edição como apresentando uma comunicação, ainda na graduação, e me recordo que eram muitas as sessões de comunicação. A segunda edição também foi a primeira a ter os trabalhos completos publicados nos Anais do evento, inclusive com E-ISSN⁶².

Já o *III SIEL*, que ocorreu de 25 a 27 de setembro de 2019, teve 110 trabalhos inscritos e, em sua estrutura de organização, houve um crescimento considerável. Foram 19 professores que compuseram a Comissão Organizadora e 14 que formaram o Comitê Científico, responsável por avaliar os trabalhos durante a fase de seleção e ajustes. Alguns professores faziam parte das duas comissões.

Considero que o registro documental dos *Cadernos de resumos*, que percebo como memória dos eventos, desde a primeira edição do *SIEL* é uma importante fonte de dados, não somente sobre o evento, mas também como princípio da atuação e da formação inicial de muitos egressos do curso, hoje, inclusive, critério de avaliação institucional no que tange à prática profissional pós universidade.

O *II SIEL* foi o primeiro a criar um perfil no *Instagram*, o @sielufms, que depois foi utilizado também pelo *III SIEL*.

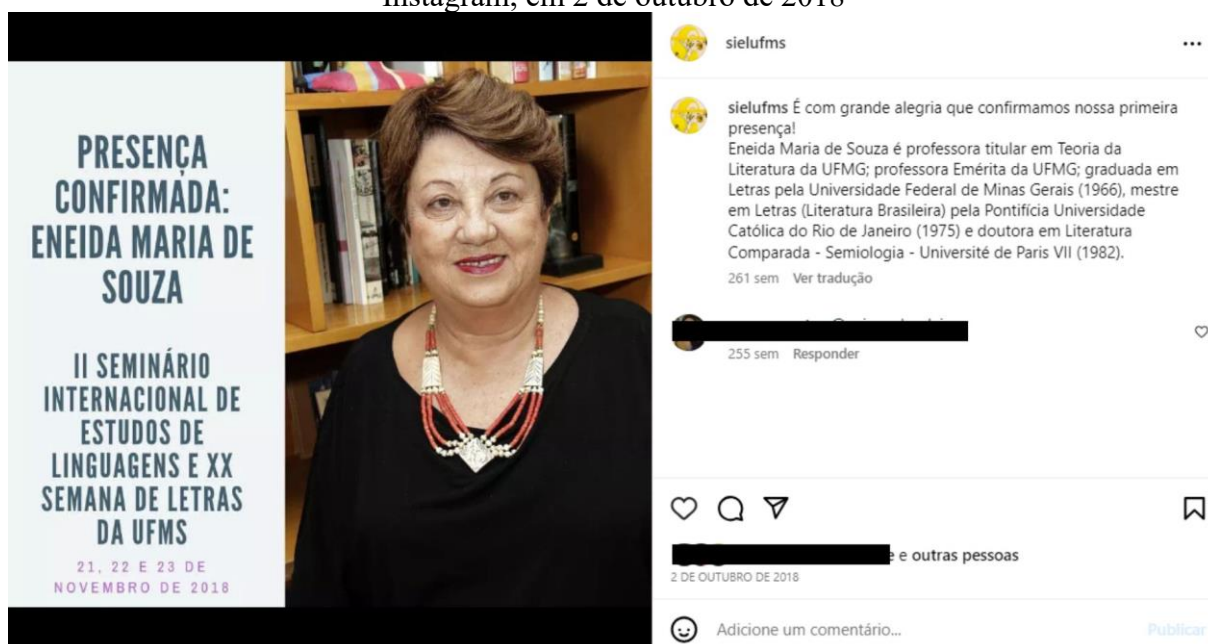
Figura 16: Captura de tela com a bio do perfil @sielufms no *Instagram*



Fonte: www.instagram.com/sielufms . Acesso em: 13 out. 2023.

⁶² Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SIEL/issue/archive> Acesso em: 14 out. 2023.

Figura 17: Captura de tela da primeira publicação do *II SIEL* no *feed* do perfil @sielufms no Instagram, em 2 de outubro de 2018



Fonte: www.instagram.com/p/BobtQYVlqS9 Acesso em: 13 out. 2023.

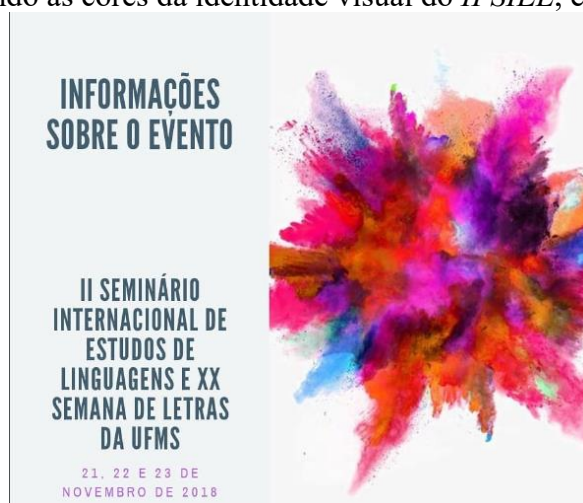
Figura 18: Captura de tela da primeira publicação do *III SIEL* no *feed* do perfil @sielufms no Instagram, em 20 de agosto de 2019



Fonte: www.instagram.com/p/B1Zredbn52r Acesso em: 13 out. 2023.

A identidade visual que marca o perfil @sielufms é da terceira edição do evento, de 2019 (Figura 18), embora elementos que lembrem as cores da imagem escolhida para representar a edição de 2018 possam ser visualizados nas postagens anteriores (Figura 19), já que o perfil foi criado para a segunda edição e aproveitado pela terceira.

Figura 19: Captura de tela com imagem de publicação no feed do perfil @sielufms no *Instagram*, demonstrando as cores da identidade visual do *II SIEL*, em 3 de outubro de 2018



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Bofg0qBldhN/> Acesso em: 19 out. 2023.

São 53 publicações do perfil no *feed*, sendo que 33 são do *II SIEL* e 20 do *III SIEL*. A segunda edição tem uma aba *Destaques*, enquanto a terceira possui três. As postagens no *feed* giram em torno da divulgação de informações sobre o evento, seja sobre o site (Figura 16), sobre os convidados (Figura 17), sobre os prazos de inscrição e submissão de trabalhos, bem como sobre o ensalamento.

Já nos *Destaques* (Figura 20), além de uma replicação das publicações do *feed*, pode-se acessar algumas das memórias que considero mais importantes para um evento de extensão: a percepção afetiva de quem participa do evento sobre ele. A isso chamo memorabilia do evento, e não somente memória, termo que utilizei anteriormente para os Cadernos de resumo.

Figura 20: Captura de tela com a barra de *Destaques* do perfil @sielufms do *Instagram*



Fonte: www.instagram.com/sielufms Acesso em: 13 out. 2023.

O Dicionário online de Português⁶³ define o verbete memória como “(F)faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente. [...] Recordação que a posteridade guarda [...] Dissertação sobre assunto científico, artístico, literário, destinada a ser apresentada

⁶³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 13 out. 2023.

ao governo, a uma instituição cultural etc.” (DICIO.COM.BR, 2023, s/p). Já a memorabilia que possui um aspecto da afetividade em sua definição de dicionário e integra um conjunto de coisas, é caracterizada como “(O)objetos, momentos *dignos de serem lembrados* ou aqueles que estão guardados na memória. Coleção de objetos que alguém guarda porque pertenceram a uma pessoa famosa, *por afinidade pessoal* ou por ser alvo de um interesse específico. *Aquilo que faz lembrar*, que traz consigo uma lembrança ou memória.” (DICIO.COM.BR, 2023, s/p - grifos meus).

Penso que talvez a ideia de um conjunto de publicações, sejam elas fotos ou vídeo curtos, associadas a um evento, lugar ou momento específico, tenha ganhado força com o uso de *hashtags* ou da possibilidade de mencionar outros perfis em uma publicação individual (caso eles sejam públicos ou os perfis se sigam mutuamente). Percebo, analisando os *Stories* salvos pelo evento em Destaques, que muitos participantes do *II* e do *III SIEL* marcaram os eventos em suas postagens, e a atividade extensionista aproveitou essa menção utilizando as publicações para compor sua memorabilia.

Há, entre as publicações, muitas fotos de grupos de alunos, alunos acompanhados de seus professores orientadores, professores com convidados, monitores trabalhando, as apresentações culturais etc., todas memórias que foram consideradas, pelos perfis que as publicaram, dignas de serem guardadas e que representam certas afinidades, ainda que momentâneas, agrupadas por afetos, que fazem lembrar o *II* e o *III SIEL*. Considero que os participantes constroem, de certa forma, o evento à medida em que ele ocorre, a partir dos registros que compõem a memorabilia do *SIEL e da Semana de Letras* e que representam a forma como eles viveram e experimentaram, portanto construíram para si, os eventos que são ações de extensão.

Com relação ao *IV SIEL*, que ocorreu entre 9 e 14 de novembro de 2021, portanto, durante o primeiro ano de distanciamento físico devido à pandemia de covid-19, não há informações no site, nem mesmo o caderno de resumos dessa edição pode ser acessado. Essa edição do evento também criou um perfil no *Instagram*, o *@siel.semanadeletras.faalc*, o que me permitiu acessar alguns dados.

Figura 21: Captura de tela com a bio do perfil @siel.semanadeletras.faalc, no *Instagram*



Fonte: www.instagram.com/siel.semanadeletras.faalc Acesso em: 13 out. 2023.

Apesar de haver somente 13 publicações no *feed*, percebe-se o aumento de seguidores, de 121 nas edições II e III para 182 na quarta edição do evento. Diferentemente do perfil anterior, que direcionava o usuário para o site do *SIEL* (Figura 14), este o leva a um *linktree* (Figura 22) que por sua vez direciona os interessados para dois painéis virtuais⁶⁴, na plataforma *Wakelet*, um da área de Linguística e Semiótica e outro da área de Literatura, Estudos Comparados e Interartes, as duas áreas contempladas no PPGEL; para o canal do YouTube *SIEL & XXIII Semana de Letras*⁶⁵ onde ocorriam as mesas redondas e a conferência de abertura, no formato *live* e hoje armazenadas nesse mesmo espaço; e para o site do *SIEL*.

Figura 22: Captura de tela com *linktree* mencionado na bio (Figura 21) do perfil @siel.semanadeletras.faalc no *Instagram*



Fonte: <https://linktr.ee/IVSieleXXIISemanaDeLetrasFAALC> Acesso em: 13 out. 2023.

⁶⁴ Disponível em: https://wakelet.com/@SIEL_Letras_FAALC Acesso em: 13 out. 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCvCLb805S1UGsNWd5KStdvQ> Acesso em: 13 out. 2023.

Assim, embora não tenha disponibilizado o caderno de resumos, essa edição mantém registros de momentos do evento que nenhuma outra edição guardou, bem como os Anais com trabalhos completos (vide nota de rodapé 59). O *IV SIEL* adotou como homenageada a poeta e escritora Hilda Hilst. Há uma postagem especial que trata de apresentá-la, mas na legenda o que se lê é apenas um fragmento de um texto que poderia ser lido na íntegra no site do evento, conforme Figura 23. Mas o site dessa ação extensionista muda a cada edição, atualizando-se, portanto, todo o ano⁶⁶, o que impede que o texto seja acessado em 2023.

Figura 23: Captura de tela com publicação sobre a homenageada do *IV SIEL*, no perfil @siel.semanadeletras.faalc no *Instagram*, em 1 de novembro de 2021

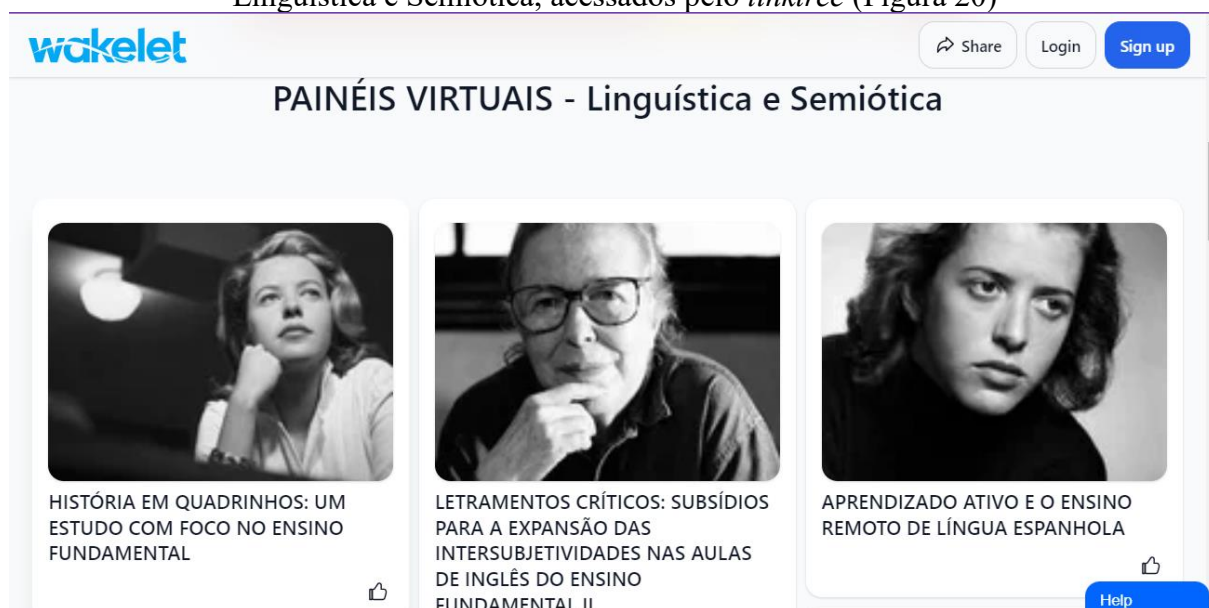


Fonte: www.instagram.com/p/CHEt4mVnyHM Acesso em: 13 out. 2023.

Quanto aos *Painéis virtuais*, há 17 trabalhos da área de Linguística e Semiótica e 13 de Literatura, Estudos Comparados e Interartes. Ao clicar na imagem ou no título da pesquisa, o usuário é direcionado a um arquivo em PDF com um texto do gênero banner, com a apresentação do trabalho.

⁶⁶ Essa prática mudou a partir da edição do VI SIEL, na qual o site passou a ter uma aba intitulada Edições anteriores, que permite ao usuário acessar todas as páginas do V SIEL, realizado em 2022.

Figura 24: Captura de tela da plataforma *Wakelet* com os painéis virtuais da área de Linguística e Semiótica, acessados pelo *linktree* (Figura 20)



Fonte: wakelet.com/wake/srj0aHDKcZTEmH--LL8AI Acesso em: 13 out. 2023.

As publicações do perfil criado para o *IV SIEL* tratam de informações sobre a programação, os convidados, a composição das mesas redondas, as inscrições, alterações e circulares que poderiam ser acessadas pelo site, em 2021. Há somente dois *Destaques*, um deles replicando as publicações e outro com imagens do agendamento das mesas redondas na plataforma do YouTube. Não há, portanto, atuação dos participantes no que tange à construção da memorabilia do evento.

O *V SIEL*, realizado de 16 a 18 de novembro de 2022, também criou um perfil no *Instagram*, o [@vsiel_semanadeletras2022](https://www.instagram.com/vsiel_semanadeletras2022/)⁶⁷, que conta com 51 publicações, sete *Destaques* e 146 seguidores (Figura 25) e que, pela primeira vez, segue um número maior de perfis do que o que tem de seguidores. Este perfil também tem, em sua bio, um encaminhamento para o site, como tinha o perfil usado pela segunda e terceira edição do evento (Figura 16). Manteve-se a ideia de homenagear alguma personalidade e desta vez a escolha recaiu sobre a escritora Maria Carolina de Jesus, que, apesar de não ter uma publicação de apresentação, contou com a aba *A homenageada*⁶⁸, no site do evento.

⁶⁷ Disponível em: https://www.instagram.com/vsiel_semanadeletras2022/ Acesso em: 13 out. 2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://siel.ufms.br/homenageada/> Acesso em: 13 out. 2023.

Figura 25: Captura de tela da bio do perfil @vsiel_semanadeletras2022, no Instagram



Fonte: www.instagram.com/vsiel_semanadeletras2022 Acesso em: 13 out. 2023.

Os *Destaques* nomeados Inscrições, Palestras e Minicursos, oferecem informações que constam também nas publicações do *feed*. Já os *Destaques* nomeados como Apresentações, Apresentações 2, Apresentações 3 e Apresentações 4, contêm fotos e vídeos curtos publicados como *Stories* pelo próprio evento ou por participantes dele que o mencionassem. Ou seja, de novo observa-se a participação do público alvo da ação de extensão criando uma memorabilia interseccionada, de seu perfil individual com sua vivência e experiência no *V SIEL*. Com um adendo de que, nessa edição, é possível encontrar, nos *Destaques*, imagens das comunicações, ocorridas em salas dos blocos da Faalc e também do Instituto de Química (Inqui).

As três publicações fixadas no *feed* são compostas por fotos e vídeos que fazem parte dos *Destaques Apresentações e Apresentações 2, 3 e 4*. Já as outras publicações trazem informações sobre as inscrições, os palestrantes, os minicursos, lançamento de livros, e outras fotos e vídeos das comissões, dos monitores, apresentações etc.

Seu *Caderno de resumos* também está disponível no site (vide nota de rodapé 58) e a partir dele é possível saber que 21 pessoas, entre alunos e professores, compuseram a Comissão Organizadora; e 38 professores formavam a Comissão Científica (alguns estavam em ambas as comissões), entre eles professores de outros cursos da Faalc. Pela primeira vez uma Equipe de Confecção do Caderno de Resumos, formada por três pessoas, é mencionada, assim como a equipe de Monitores, também citados nominalmente, composta por 40 alunos da licenciatura em Letras e do PPGEL.

Observa-se um aumento considerável na organização do evento, bem como uma

preocupação em mencionar o nome de todos aqueles que o constroem, desde o planejamento até a publicação do *Caderno de resumos*, passando por sua execução, na figura dos monitores. Estes eram cadastrados a partir de seu interesse em atuar nessa posição, por meio de um Google Forms, cujo link estava disponível na aba Cadastro de monitores no site do *V SIEL*.

Além de dados sobre as equipes que organizaram e executaram o *V SIEL*, constam no *Caderno de resumos*, as programações detalhadas dos três dias de eventos, bem como os resumos, separados por data e sessão, dos 109 trabalhos apresentados.

Identifico uma maior participação dos alunos, pelo menos a partir do que as informações disponíveis, tanto nos cadernos de resumos quanto pelo Instagram, possibilitam-me inferir. Porém, devo levar em consideração que o uso do Instagram também se alterou ao longo de 2018, 2019, 2020 e 2022, anos das edições em que o evento passou a utilizar essa rede social. Ou seja, isso pode ser um sinal de que a participação aumentou ou de que aprendemos a utilizar melhor as redes.

O público alvo de uma ação de extensão categorizada como Evento acadêmico pode ser bem específico, como se pode observar a partir do da descrição deste por parte do *V SIEL*

Público alvo

Poderão participar do V Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e da XXIII Semana dos Cursos de Letras: professores do Ensino Superior, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental; alunos de Graduação e de Pós-Graduação; professores e pesquisadores de Linguística, Literatura, Línguas, Linguagens, Ensino e áreas afins (SIEL.UFMS.BR, 2022, s/p).

Retomo que, conforme a definição desse tipo de atividade extensionista no Quadro 2, ela objetiva “a apresentação de resultados, discussões e intercâmbios científicos no âmbito dos cursos de graduação e/ou de pós-graduação da UFMS, *aberto ao público externo*, com amplamente (sic) divulgação junto a profissionais e conselhos de classe” (UFMS, 2018a, p. 3 - grifos meus), ou seja, não são ações que visam a comunidade externa principalmente. Contudo, não posso deixar de perceber o quanto poderia ser frutífero promover mais amplamente a participação desse coletivo, seja por meio da organização de minicursos menos acadêmicos, ou com mais atrações culturais associadas ao *SIEL* e divulgadas junto à comunidade externa e que, inclusive, possa contar com apresentações desse público dentro da universidade⁶⁹. Além disso, penso que desdobramentos do *SIEL*, em edições adaptadas de alguns minicursos menos teóricos, junto a escolas, para os alunos e apresentações dos trabalhos traduzidas do

⁶⁹ Essa foi uma das estratégias utilizadas pela Semana de Letras do campus de Três Lagoas (CPTL) da UFMS, realizada em setembro de 2023.

academiquês como as que mencionei na introdução deste trabalho, realizadas dentro da ação de extensão *Vem pra UFMS*, poderiam ser estratégias de engajamento.

Identifico, no *SIEL*, um potencial de divulgação da ciência que se produz na grande área das Ciências Humanas, por vezes, tão difícil de ser reconhecida ou entendida pela comunidade externa, uma vez que nosso laboratório são as interações entre os sujeitos, as quais ocorrem por meio das linguagens, sejam elas quais forem. Percebo essa possibilidade dialógica mais potente a cada edição do evento, principalmente com a criação dos perfis de Instagram, que, assim como demonstrado anteriormente, avalio como um espaço propício às interações da extensão com o público externo, desde que bem aproveitadas. Assim, embora não reconheça no *SIEL* uma extensão mercadológica, percebo que ela é uma extensão com características (trans)formadoras somente de nós mesmos, devo reconhecer que estamos fazendo uma atividade de extensão para nós mesmos e para nossos pares, sem potencializar a abrangência com a comunidade não acadêmica.

Ao mesmo tempo, observo o quanto esse evento tem se mostrado fundamental em nossas trocas e na constituição da identidade do curso de licenciatura e também do PPGEL, e que ainda que categorizado como Evento acadêmico, é uma ação de extensão. Por isso é que proponho pensarmos, a partir das análises que apresento, estratégias para que aproveitemos essa ação de extensão como via de divulgação científica e interação dialógica menos acadêmica com a comunidade externa.

Após finalizar a análise das três ações de extensão selecionadas devido ao critério de que delas participei, além do fato de que todas são coordenadas por professores ou do curso de Letras presencial da Faalc ou do PPGEL, elenco algumas conclusões que considero pertinentes para esta investigação.

Afirmo a importância do uso das redes sociais para a extensão, não somente como espaço virtual de diálogo com a comunidade externa às atividades, sejam acadêmicos de outros cursos, técnicos não envolvidos ou sociedade, mas principalmente como memorabilia construída de maneira coletiva e compartilhada. Isto possibilita que a (trans)formação perdure, já que os perfis criados podem ser encontrados em outros momentos que não somente aquele em que se concretizam as atividades. Destaco também a possibilidade desses perfis como divulgadores da ciência que se produz na academia, mormente as ciências das linguagens, tendo em vista as possibilidades multimodais e plurilinguageiras dos ambientes virtuais.

Percebo que o *Progeli*, embora único programa de extensão e mais longeva dentre as ações analisadas de maneira específica, passa por um momento de reestruturação, o que pode ter sido causado tanto pelo isolamento físico vivido durante a pandemia de covid-19 ou pela

troca de coordenação. Reconheço sua força e importância no que tange à função social tanto da universidade quanto da extensão universitária, bem como na construção de uma identidade extensionista do curso de Letras. Contudo, percebo a importância que se discuta e repense seu papel na formação inicial dos professores de línguas do curso de Letras presencial, principalmente no que se refere ao critério de notório saber utilizado na seleção de extensionistas professores.

Quanto ao *LínguasCast*, assumo minha relação afetiva com esta ação especificamente, já que ela foi originada por discussões que tive com um colega, para depois ser abraçada, inicialmente, pela professora coordenadora e, posteriormente, por toda a equipe do projeto. Apesar de meu afeto, ressalto, de maneira objetiva e crítica, o potencial de divulgação científica que reconheço nessa atividade extensionista, bem como sua produtividade no que se refere às possibilidades de pesquisa, visto que todo o material produzido pelo podcast é aberto e acessível a qualquer público que receba o link. Ou seja, além de profícuo para os extensionistas que o constroem, a equipe, ele também pode ser frutífero para cientistas e pesquisadores de qualquer área que por ele se interessem. Além disso, percebo-o como uma possível ferramenta de aproximação com a sociedade e de entendimento do que são as ciências das linguagens por parte do público não especialista, a comunidade externa.

Vislumbro oportunidades de aproximação também no *SIEL e Semana de Letras*, desde que ele repense sua categorização como evento acadêmico aberto ao público externo, talvez para anfitrião e convidante desse mesmo grupo. Ressalto que não critico sua qualidade acadêmica, mas sugiro uma revisão sobre seu público alvo, principalmente porque o laboratório das linguagens são, também, as relações e interações que por meio delas ocorrem, inclusive com a sociedade e com os não especialistas. Identifico uma possibilidade de fortalecimento, tanto do curso quanto das Ciências Humanas a partir desse vínculo.

Com base nessas análises e estabelecendo diálogo com os documentos mencionados e o que pude visualizar nas páginas da Proece e da Faalc, o perfil extensionista do curso de Letras tende a ser transformador, ainda que a universidade venha demonstrando uma aproximação com a visada mercadológica e neoliberal da extensão. Essa dissemelhança reforça a necessidade de que o curso e a Faalc, como unidade, definam e publicizem sua posição quanto ao que entende por extensão e como a caracterizam, uma vez que há brecha para que isso ocorra nos documentos institucionais.

No capítulo seguinte, retomo os objetivos deste trabalho, estabelecendo entre eles e o *Percurso teórico* uma síntese, entrelaçada com as análises apresentadas ao longo do capítulo 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar, recupero a ideia de rota e movimento que emerge da epígrafe deste trabalho, na qual o que acontece agora nos leva a buscar, no passado, informações para entender, analisar e, quiçá, transformar o presente. Ao longo da pesquisa, que se materializa neste trabalho, a noção de percurso foi uma constante tanto na observação de como se dava o início da curricularização na UFMS e no curso de Letras, quanto na análise de que extensão está sendo construída, mas também na minha própria (trans)formação. Investigar esse espaço que me é tão caro, modificou-me a práxis e o olhar de pesquisadora, de professora, de (eterna) aprendiz e de cidadã, que também faz parte, por vezes, de alguma comunidade externa.

Percebo que minha relação afetiva com as ações extensionistas analisadas se fez presente na análise, mas retomo que, ainda na *Introdução*, assumi-me extensionista, inclusive ressaltando essa identificação como fator ontológico deste trabalho (vide *Percurso metodológico*). Ainda assim, minhas reflexões e considerações ao longo deste trabalho são científicas e objetivas, embora não se pretendam neutras ou evitadas de minha subjetividade, tendo em vista tratar-se de um processo longo, ora proveitoso e prazeroso, mas também desconfortável e complexo.

A concepção de movimento constante e processual também se fez ver ao longo dos itinerários percorridos na minha escrita e na leitura daqueles com que almejo um (com)partilhar de conhecimentos, uma vez que segui um percurso metodológico, um percurso teórico e um percurso analítico.

No primeiro, apresentei minhas escolhas com relação à coleta, identificação e caracterização do que compuseram os dados de pesquisa, bem como a visada utilizada em sua análise. No que se refere à coleta, utilizei a metodologia qualitativa intencional (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011) e a internet como ferramenta para a construção do corpus. Já na identificação das informações pertinentes à investigação por mim proposta, embasei-me na ideia de que documentos são fragmentos mnemônicos capazes de construir a história da extensão. Dessa forma, selecionei documentos, de acesso público, que definem e regulamentam a extensão universitária, bem como aqueles que registram, de algum modo, momentos iniciais e o andamento das atividades de extensão na UFMS e no curso de Letras, principalmente. Quanto à análise, minha escolha por uma leitura comparativa histórica dos dados foi o que me permitiu estabelecer uma rede de relações entre os documentos selecionados e um percurso histórico das ações extensionistas do curso de Letras presencial da Faalc, de 2019 a 2022. No capítulo 1 - *Percurso metodológico*, evidencia-se também a importância de conceber-se os contextos sócio-históricos documentados como dados que refletem a construção da extensão

universitária no Brasil, na UFMS e no curso de Letras.

No segundo capítulo, *Percurso teórico*, expus a perspectiva teórica por mim adotada para interpretar o corpus, desde o momento em que identifiquei os documentos como pertinentes para a investigação que pretendia, até o que deles observei emergir. Enfatizar a diferença existente entre a base dialógica e (trans)formadora da concepção de Freire (2022) de extensão e a visada mercadológica neoliberal que tem permeado o processo educativo do qual fazem parte as ações extensionistas, foi meu principal objetivo neste capítulo. Retomo Barreto Vaz (2022), com quem concordo, quando este afirma que é preciso estar consciente e reconhecer as artimanhas e estratégias da racionalidade neoliberal, para que possamos planejar formas coletivas e colaborativas de superá-la, ou pelo menos combatê-la.

E, finalmente, capítulo, *Percurso analítico*, terceira parte que compõe a jornada desta pesquisa (e de certa forma, uma parte da minha), discorri sobre as reflexões suscitadas pela análise dos dados, tais como a relação, dialógica, embora verticalizada, que se dá entre os documentos que definem e regulamentam a extensão a nível nacional, institucional e as atividades extensionistas propostas pelo curso analisado. Apresentei propostas que possam dirimir aquilo que compreendi como fragilidades da extensão universitária, quais sejam: a dificuldade de alcance e engajamento da comunidade externa; a falta de acessibilidade de informações sobre a extensão; e o efeito causado pelo desconhecimento sobre as características e objetivo das ações extensionistas em seu planejamento, a saber a proposição de atividades que reforçam, de certa forma, a endogenia da academia.

Retomo o objetivo geral deste trabalho que era realizar um diagnóstico crítico das atividades extensionistas nos cursos de licenciatura em Letras presencial de ambas as habilitações, Português e Espanhol, Português e Inglês, após a publicação da Resolução nº 7 do CNE até fevereiro de 2022, a fim de verificar o perfil extensionista do curso de Letras da Faalc/UFMS, e do qual se desdobravam seis objetivos específicos.

Com relação ao objetivo (a) identificar a forma como a UFMS define, publiciza e oferece a extensão à comunidade externa, posso afirmar que, a nível institucional, tal esclarecimento limita-se a documentos como os PDI. Ou seja, dificilmente a comunidade externa ou mesmo a maior parte da comunidade acadêmica, no que tange a discente e docentes, vai ter acesso a essa definição, uma vez que a existência de tais documentos não é muito conhecida do público mencionado. Concebo que o site da Proece é o espaço responsável por aclarar e publicizar o que é e como se caracteriza a extensão universitária para a UFMS, o que não acontece.

No tocante aos objetivos (b) e (c), identificar a que modalidade (BRASIL, 2018a) e tipo

(UFMS, 2021b) pertencem as ações extensionistas do curso de Letras (presencial) da Faalc, entendendo que estes não puderam ser atendidos, uma vez que não há informações publicizadas que permitam delimitar essa categorização. Assevero que conhecer as possibilidades de ações e suas definições sejam um conhecimento importante para aqueles que pretendem propor e participar das atividades extensionistas, o que me leva a evidenciar a necessidade de que as categorizações expostas, no Quadro 2 - *Categorização das ações de extensão e suas definições de acordo com a Resolução N° 18 da UFMS estejam à disposição de todos interessados no site da Proece*, com link de acesso também disponível nos sites de cada unidade. Concebo que conhecer o que pode ser feito como extensão é uma diretriz do que se constrói.

Quanto ao objetivo (d), identificar as atividades extensionistas quanto às áreas temáticas (BRASIL, 2018a), a partir das informações expostas no Quadro 5 - *Ações nominais de extensão realizadas pelo curso de Letras presencial UFMS, de acordo com as informações dos RAAI de ano base 2019 e 2020*, afirmo que o curso investigado tende a voltar-se principalmente para a Educação, seguida da Cultura. Infirmo que as ações de extensão categorizadas como de Cultura, o sejam pela questão de “desenvolvimento cultural” (UFMS, 2021b, p. 4) e da “produção cultural e artística” (*Ibid*), conforme consta na caracterização das áreas temáticas. Muitos eventos, como o *SIEL*, são classificados como Cultura, enquanto outras ações que parecem eventos⁷⁰ pertencem à categoria Educação. Percebo que seria relevante discutir e analisar, entre os docentes proponentes das ações, o que diferencia uma área da outra.

Já o objetivo (e), identificar a que subtipo pertencem os Eventos (UFMS, 2021b) realizados pelo curso de Letras presencial da Faalc, retomo o que afirmo no subtópico 3.5.1, sobre a impossibilidade de declarar que os Eventos acadêmicos configuram o perfil do curso, quando somente duas ações de extensão são oficialmente categorizadas como tal, uma vez que não encontrei definição de outras atividades. Entretanto, percebo a importância de analisar o número de seminários nomeados (vide Quadro 6 - *Lista das atividades de extensão originadas no curso de Letras da Faalc enquadradas e divulgadas pelos editais Proece*) como tal entre essas atividades e que não possuem a classificação de Evento, e questiono o porquê dessa falta uma vez que, conforme já mencionado, outros seminários o são.

Questiono também se, caso alguns desses seminários ocorram dentro de uma disciplina específica, como forma de fechamento, por exemplo, poderia essa atividade ser realmente considerada de extensão. Afinal, mesmo um evento acadêmico pressupõe a possibilidade de participação da comunidade externa. Contudo, é preciso refletir sobre como essa presença

⁷⁰ Não posso afirmar que colóquios e seminários sejam eventos, embora assim o pareçam, uma vez que não encontrei a categorização de todas as ações das quais encontrei alguma informação.

ocorre nesse tipo de ação dita extensionista em sua proposição.

Analiso que o conhecimento sobre as definições e caracterizações que me permitiriam, quiçá, atender integralmente aos objetivos (b), (c), (d) e (e), são fundamentais para o planejamento da extensão no curso de Letras presencial da Faalc. Retomo que informações completas e detalhadas sobre o que é possível de ser realizado devem estar disponíveis e com acesso facilitado para todos os sujeitos que pretendem atuar como extensionistas, sejam alunos, professores, técnicos ou mesmo a comunidade externa, mas as considero indispensáveis para quem as submete e estrutura, ou seja, o docente coordenador da ação e, se for o caso, a equipe de alunos interessada na atividade.

Finalmente, chego ao objetivo (f), analisar se a extensão do curso investigado promove “a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018a, s/p). Considero que, embora tenha havido muitas mudanças ao longo dos anos que precederam a curricularização pelo CNE, como o aumento das atividades propostas, maior divulgação e organização das informações, simplificação dos processos de submissão e aprovação, é necessário que o curso reflita sobre e defina o que entende como extensão e o que pretende com ela, para que esta não se torne somente mais um componente curricular a ser cumprido em x horas.

A extensão pode ser espaço de práxis transformadora, intimamente associado à função social da universidade, desde sua articulação inicial, mas para isso é necessário que se dê como processo dialógico desde o começo e que os envolvidos conheçam o que é a extensão, principalmente em sua relação com a comunidade externa. Antevajo que esse processo de construção implica uma posição menos controladora e mais mediadora por parte do coordenador de cada ação, e mais agentiva e autônoma, por parte dos alunos. Além disso, é mister assinalar que os próprios discentes e docentes, ainda que façam parte da instituição, são parte da comunidade externa em algum momento, uma vez que circulam e vivem em diferentes bairros de Campo Grande. Possivelmente identificar-se também como parte desse grupo seja bastante frutífero para idealizar ações que promovam o engajamento e a participação na construção da extensão.

Retomo minha pergunta de pesquisa: que extensão o curso de Letras presencial da Faalc da UFMS, Cidade Universitária - Campo Grande, vem construindo? Respondo que, embora não identifique uma visada mercadológica nas ações extensionistas que estamos desenvolvendo, entendo (e receio) que a falta de definição e de compreensão sobre o que é a extensão possa levar a um afã de promover muitas ações vazias de sentido, planejadas somente para atender uma prescrição legal.

Recupero a relação institucional dialógica e verticalizada que observei entre a posição

da UFMS, da Faalc e do curso de Letras presencial, no que se refere às atividades de extensão, levando em consideração que o último só pode construir seu perfil extensionista dentro das limitações dos anteriores. Se a universidade deixa a cargo de cada unidade e curso projetar e executar as ações extensionistas, desde que estas sigam a regulamentação da Resolução N° 18 (UFMS, 2021b), concebo fundamental que a Faalc, como unidade que aloca o curso analisado, também estabeleça e publicize o que entende e defende como extensão, para que a proposição das atividades, por parte dos docentes, ocorra não somente de maneira célere e simplificada, mas também consciente e (trans)formadora, tanto para os participantes externos quanto internos.

Assim, sujeitos extensionistas, sejam eles docentes, discentes, técnicos ou membros da comunidade externa, devem estar atentos para a forma como planejam e executam as ações extensionistas, e de que maneira seus resultados são analisados, tendo em vista que, a princípio, os caminhos possíveis dessa construção podem não parecer opostos no que tange à linguagem, mas podem se mostrar contrários quanto aos objetivos, que, por sua vez, podem se mostrar transformadores ou mercadológicos.

Considero as lacunas que encontrei na tentativa de caracterizar o perfil extensionista do curso, tanto espaços que podem ser perigosos ou profícuos. Cabe ao curso de Letras da Faalc escolher se deseja preenchê-los com empreendedorismo, produtividade, números e eficiência, ou com diálogo, interação transformadora, pensamento crítico e construção compartilhada de saberes.

Identifico muitas possibilidades de continuação desta pesquisa, principalmente porque iniciamos há pouco tempo o processo de curricularização da extensão. Além disso, se a extensão universitária é feita por pessoas que, de acordo com Freire (2008), nunca estão prontas ou acabadas, no exercício de sua disposição para *ser mais*, também ela não estará pronta concluída ou finalizada, (trans)formando-se à medida em que se (trans)formam também a comunidade externa e a universidade.

Os objetivos não atendidos integralmente, análises sobre algumas das atividades extensionistas listadas, comparações a partir de ações que se repetem, pesquisas sobre por que algumas só ocorrem uma vez, estudos sobre a extensão no curso de Letras da Faalc a partir de 2023 ou mesmo perguntas que deixei em aberto ao longo do percurso analítico, são oportunidades de continuidade deste trabalho. Avalio que esta dissertação é uma contribuição para as pesquisas sobre a extensão no curso de Letras, seja na Faalc ou em outras universidades, que, almejo, passem a ser muitas dada a importância que reconheço na extensão universitária e em seu caráter praxiológico e (trans)formador, tanto da sociedade quanto da própria

universidade e do curso de Letras presencial da Faalc, tendo em vista as oportunidades exógenas, de saída de si mesmo, que antevio nas ações extensionistas desde que planejadas com dialogicidade e comunicação, e não como produto.

Encerro este trabalho consciente das transformações que ele provocou em mim, seja na vivência das ações de extensão que pude experimentar ao longo da pós-graduação ou no entendimento de que documentos são registros que possibilitam reconstruir o passado para, no presente, construir o futuro.

REFERÊNCIAS

ANFOPE NACIONAL. Curricularização da extensão universitária. (1 vídeo). (1h12m13s). 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=thjM4WHfLts&list=PLyUnUXWOBrrHW41358cAIN-fiz0sraOG0&index=3> Acesso em: 14 jul. 2023.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto (Portugal): Porto Editora LDA., 2001.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção título de Mestre em Estudos de Linguagens. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4490/1/Defesa%20-%20Daniele%20Moreira%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20%282%29%20%281%29.pdf>
Acesso em: 12 jun. 2023.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A reforma do Ensino Médio nas trilhas neoliberais. **Revista X**, v.15, n.5, p. 338-362, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73417/41888> Acesso em: 12 jul. 2023.

BARRETO VAZ, Raphael. **Neocolonialismo: letramento crítico, decolonialidade e educação linguística crítica tensionados numa autoetnografia**. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/77561>
Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União, seção 1, ed. 243, p. 49, 19 de dezembro de 2018, Brasília, DF. 2018a. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional De Educação. **Parecer Homologado 608/2018**. Portaria nº 1.350, Diário Oficial da União, seção 1, p. 34, 17 de dezembro de 2012, Brasília, DF. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file> Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-1>

[ei-n-13-005-2014](#) Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.416, de 30 de dezembro de 2010.** 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.233, de 19 de julho de 2010.** 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. **Constituição Federal.** 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28/11/1968 / PL - Poder Legislativo Federal (D.O.U. 29/11/1968).** 1968. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-98-24-1968-11-28-5540> Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 mar. 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021. ISSN: 2175-5604. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748> Acesso em: 11 maio 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, SP v.22 n.4 p. 1031-1040 out./dez. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365> Acesso em: 11 maio

2023.

CATINI, Carolina de Roig. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, outubro/novembro/dezembro 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045> Acesso em: 11 maio 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 30 de outubro de 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> Acesso em: 30 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. www.dicio.com.br/. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 9 out. 2023..

ENACTUS. **Enactus.or.br**. Site. S/d. Disponível em: <http://enactus.org.br/> Acesso em: 23 mar. 2023.

FERRAZ, Daniel de Mello. (Pós)Modernidade, (pós)estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. *In*: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho. **(Trans)formação de professoras/professores de línguas: demandas e tendências das pós-modernidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 19-41.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Carta de Alfenas/Belo Horizonte**. 2021a. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Alfenas.pdf Acesso em: 27 fev. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Carta do Rio de Janeiro**. 2021b. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/CARTA_48_FORPROEX_FINAL_.pdf Acesso em: 27 jul. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Ex_tensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf Acesso em: 23 fev. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras).

Extensão Universitária: organização e sistematização. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf> Acesso em: 1 mar. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada.** Natal, 8 de maio de 1998. Edição atualizada 2000-2001. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf Acesso em: 24 fev. 2023.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Carta-manifesto - documento final. 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> Acesso em: 1 mar. 2023.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 79 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** 3 ed. México, DF: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318844553_Indissociabilidade_entre_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_um_principio_necessario Acesso em: 14 jul. 2023.

HAAS, Celia Maria; BUTROS, Viviane Lorena. O acompanhamento de egressos na política de avaliação institucional da educação superior brasileira: efeitos na definição das políticas acadêmicas de universidades. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.** Año 4 N°7 / diciembre 2017 - junio 2018 / Sección general. Disponível em: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/28/68> Acesso em: 17 jul. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf> Acesso em: 1 jun. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradutora: Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LÍNGUASCAST.BLOGSPOT.COM. Transcrição do episódio 10 - Linguarudos, onde habitam e do que se alimentam? 2022a. Disponível em: <https://linguascast.blogspot.com/2022/12/transcricao-do-episodio-10-linguarudos.html> Acesso em: 5 out. 2022.

LÍNGUASCAST. S01E04 - "É verdade esse bilhete?". 2022e. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E04---verdade-esse-bilhete-e1jaco0/a-a86m6l6> Acesso em: 5 out. 2022.

LÍNGUASCAST.BLOGSPOT.COM. Transcrição do episódio 4 - É verdade esse bilhete? 2022f. Disponível em: <https://linguascast.blogspot.com/2022/07/transcricao-do-episodio-4-e-verdade.html> Acesso em: 5 out. 2023.

LÍNGUASCAST. S01E02 - Quando a língua portuguesa é a língua estrangeira? 2022g. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/linguascast/episodes/S01E02---E-quando-a-lingua-portuguesa--a-lingua-estrangeira-e1g594t/a-a7r8858> Acesso em: 5 out. 2023.

LÍNGUASCAST.BLOGSPOT.COM. Transcrição do episódio 2 - E quando a língua portuguesa é a língua estrangeira? 2022h. Disponível em: <https://linguascast.blogspot.com/2022/04/transcricao-do-episodio-2-e-quando.html> Acesso em: 5 out. 2023.

LONGWOOD.EDU. **Sam Walton's Students in Free Enterprise Program (SIFE)**. Site. S/d. Disponível em: <http://www.longwood.edu/staff/marksmb/sife.htm> Acesso em: 23 mar. 2023.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p.1239-1259, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841/7028> Acesso em: 31 maio 2023.

MACHADO, L. R. S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262/pdf> Acesso: 24 nov. 2022.

MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A., 1999.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; SAITO, Ricardo Toshihito; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes De Souza. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 162-172, 2019.

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967/29446>

Acesso em: 16 jun. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

NODARI, Eunice Sueli. Os meios da Universidade em projetos com financiamento externo: um olhar da Extensão. Apresentação de slides no VII Seminário Nacional: a Universidade e suas relações com o meio externo, organizado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ocorrido em Brasília, em julho de 2009. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/eunice_mesa.pdf
Acesso em: 27 mar. 2023.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária: 1975-1999**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, FaE, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970> Acesso em: 1 mar. 2023.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Informações da OCDE - O Capital Humano: Como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/insights/38435906.pdf> Acesso em: 15 maio 2023.

OPERA MUNDI. Daniel Cara: novo ensino médio é medida liberal - cortes 20 Minutos (1 vídeo). (10m38s). 2023 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f41sQN2hJuU>
Acesso em: 28 jun. 2023.

PEDAGOGIA DE FRONTEIRA. Fronteira e globalização. (1 vídeo). (1h35m44s). 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=29GFPQfXRy0&list=PLyUnUXWOBrrEBFYIemkFiEeXmulWFAZS0&index=4&t=3241s> Acesso em: 23 maio 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha. 2017. Language, education and neoliberalism. *In*: FLUBACHER, Mi-Cha; PERCIO, Alfonso. (eds.) **Language, education and neoliberalism**. Critical Studies in Sociolinguistics. Multilingual Matters, 2017. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017, p. 1-18.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. ISBN 978-85-7717-158-3. *E-book*. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao> Acesso em: 13 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. GRÁFICA DE COIMBRA, LDA, 2009, p. 73-118. Disponível em:

<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf> Acesso em: 4 maio 2023.

RAHE, Marta Banducci. Projele/FAALC: um espaço de extensão, ensino e pesquisa. In: ROCHA, Patrícia Graciela da (Org.). **Línguas e linguagens na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. 1ª ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021a. E-book, p. 177-192. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Rocha-21/publication/348976043_2021_E-BOOK_COMPLETO_linguas_e_linguagens_na_universidade/links/6019ac0245851589397a3791/2021-E-BOOK-COMPLETO-linguas-e-linguagens-na-universidade.pdf Acesso em: 23 set. 2023.

RAHE, Marta Banducci. E então me descobri professor(a): o projeto de extensão PROJELE e a formação inicial de professores de línguas adicionais. In: BRUN, Edna Pagliari; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. (Org.). **Letras em foco**: Ensino, Pesquisa, Extensão e formação de professores. Campo Grande: Ed. UFMS, 2021b, p. 207-228.

RODRIGUES, Davi *et alii*. Criar para (trans)formar? Reflexões sobre o desenvolvimento de um podcast e a formação de professores. Integra UFMS [recurso eletrônico]: anais 2022 / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022, p. 895.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423 versão on-line. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 17 fev. 2023.

SANDRONI, Paulo (Org. e Sup.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade.. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244- 258.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão 2022**. 2023. Disponível em: <https://wwh.ufms.br/wp-content/uploads/2023/03/relatorio-gestao-2022.pdf> Acesso em: 8 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Autoavaliação 2021**. 2022a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1t-BN6nG4biG_IrpFCXi6UO6AuCMCnd5/view Acesso em: 23 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão 2021**. 2022b. Disponível em: <https://wwh.ufms.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-de-gestao-2021.pdf> Acesso em: 8 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 127/2022-PROECE/UFMS (**).** 2022c. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=457195> Acesso em: 15 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 321/2022 - Proece/UFMS.** 2022d. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=472154>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 269/2022 - Proece/UFMS.** 2022e. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=469246>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 181/2022 - Proece/UFMS,** 2022f. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=461828>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 157/2022-Proece/UFMS.** 2022g. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=458600>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 139/2022 - Proece/UFMS.** 2022h. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=457079>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de Divulgação n° 110/2022 - Proece/UFMS.** 2022i. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=455533>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 86/2022 - Proece/UFMS.** 2022j. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=454777>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 84/2022 - Proece/UFMS.** 2022k. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=454367>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 11/2022 - Proece/UFMS.** 2022l. Disponível em:
<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=445853>
Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Instrução Normativa N° 4-**

GAB/PROECE/UFMS, de 3 de maio de 2021. 2021a. Disponível em: <https://faalc.ufms.br/files/2022/04/18.-IN.2021-03-05-2021-submissao-analise-vigencia-e-prorroacao-de-aco-es-de-extensao-1.pdf> Acesso em: 11 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução N° 18, de 5 de maio de 2021.** 2021b. Disponível em: <https://faalc.ufms.br/files/2022/04/res-18-coex.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão 2020.** 2021c. Disponível em: <https://wwh.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/relatorio-de-gestao-2020.pdf> Acesso em: 8 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2020.** 2021d. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FC-ntuVW4-CSAh7yKSt05_ZGw2Zp_mQ/view Acesso em: 23 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) UFMS - 2020 – 2024.** 2021e (realinhado). Disponível em: <https://pdi.ufms.br/files/2021/11/PDI-UFMS-2020-2024-realinhado-2021.pdf> Acesso em: 4 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 209/2021 - Proece/UFMS.** 2021f. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=440897> Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 197/2021 - Proece/UFMS.** 2021g. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=439539> Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019.** 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nwi-iwk6rZ5kUgENeN-IEFF8qeJAgbbL/view> Acesso em: 26 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital de divulgação N° 073/2020.** 2020b. Disponível em: https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificado_r=2584196&codigo_crc=88D8F222&hash_download=83d1168ddc29d5e30a55a7157f3997c7c4fab351740291b80a6f530e5a80e9d56f793a25edb84db3b1f3f05f580f85bfc0a741ad835bc512b6a96e7dc3c2eb4&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0 Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital Proece/UFMS N° 125, de 07 de julho de 2020.** 2020c. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=398203> Acesso em: 13 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital Proece N° 222, de 15 de novembro de 2019**. 2019a. Disponível em:

<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=377300> Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Proece/UFMS N° 90, de 27 de maio de 2019**. 2019b. Disponível em:

<https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=357556> Acesso em: 4 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) UFMS - 2015 – 2019**. 2017 (realinhado). Disponível em:

<https://proplan.ufms.br/files/2017/09/PDI-realinhado-2017.pdf> Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução N° 137, de 3 de dezembro de 2015**. 2015. Disponível em:

https://progep.ufms.br/files/2022/02/RESOLUCAO-CD-COC_RTR-n-137-de-03-12-2015.-1.pdf Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) UFMS - 2010 – 2014**. 2011 (realinhado). Disponível em:

https://proplan.ufms.br/files/2015/08/pdi_2010_2014__realinhado.pdf Acesso: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) UFMS - 2005 – 2009**. 2005. Disponível em: https://pdi.ufms.br/files/2022/09/pdi_2005_2009.pdf Acesso: 15 out. 2022.

VERONELLI, Gabriela. El poder y la solidaridad en la lengua bajo la crisis del Coronavirus. 2022. Palestra de abertura no XII Congresso Braileiro de Hispanistas, em 31 de agosto de 2022, no Auditório Simón Bolívar do Memorial da América Latina, em São Paulo/SP.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução de Silvana Daitch. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169> Acesso em: 4 maio 2023. Publicação original: VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, v. 81, 2015, p. 33-58.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002> Acesso em: 3 maio 2023.