



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL



MILENA CAMILE COTA QUIRINO

**SERVIÇO SOCIAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS
EGRESSOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFOP (2009/1 a 2024/1)**

MARIANA - MG
2026

MILENA CAMILE COTA QUIRINO

**SERVIÇO SOCIAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS
EGRESSOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFOP (2009/1 a 2024/1)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Serviço Social da
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kathiúça Bertollo

Mariana - MG

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

- Q8s Quirino, Milena Camile Cota.
Serviço social e extensão universitária [manuscrito]: reflexões a partir dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP (2009/1 a 2024/1). / Milena Camile Cota Quirino. - 2026.
168 f.: il.: color., gráf., tab..
- Orientadora: Profa. Dra. Kathiúça Bertollo.
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .
1. Extensão universitária. 2. Profissões - Desenvolvimento. 3. Serviço social. I. Bertollo, Kathiúça. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 364.4

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter de Sousa - CRB6/1407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Milena Camile Cota Quirino

Serviço Social e Extensão Universitária: Reflexões a partir dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP (2009/1 a 2024/1)

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

Aprovada em 10 de fevereiro de 2026

Membros da banca

Dra- Kathiúça Bertollo - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr- Marlon Garcia da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr- André Monteiro Mayer - Universidade Federal de Ouro Preto

Kathiúça Bertollo, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 16/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Kathiúça Bertollo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/02/2026, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1060521** e o código CRC **8DC3A9DE**.

Aos que vivenciam a extensão: que o intercâmbio com o território seja o respiro contra a exaustão, revelando a beleza e a vitalidade da nossa formação crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha própria trajetória, pela determinação e responsabilidade demonstradas ao longo destes anos. Reconheço o esforço em cumprir cada obrigação acadêmica mantendo-me sempre aberta aos novos aprendizados que a universidade pública proporciona.

Aos meus pais, pelo amparo fundamental. Agradeço por terem sido meu suporte nos momentos de conflito e indecisão, permitindo que eu percorresse este caminho com a tranquilidade necessária para concluir a graduação.

Aos professores que dedicaram tempo e saber à minha construção profissional. Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dra. Kathiúça Bertollo, por me guiar com extrema paciência e por partilhar a vasta gama de conhecimentos que fundamentam não apenas este trabalho, mas minha postura crítica como assistente social. Não esquecendo também do Pró-Ativa, que financiou grande parte da minha tranquilidade acadêmica.

Aos meus colegas de curso, que souberam transformar a densidade dos estudos em momentos de incentivo e diversão, tornando a jornada acadêmica mais leve e motivadora.

Aos membros da banca examinadora, pela generosa disposição em ler este trabalho. Agradeço ao Professor Dr. André Mayer, por ter sido a porta de entrada para minha vivência extensionista no “Grupo de Pesquisa e Extensão de Introdução a Biografia de Rosa Luxemburgo e Capitalismo Pandêmico” e ao Professor Dr. Marlon Garcia da Silva, cujas discussões instigantes me impulsionaram a estudar sempre mais para compreender a totalidade social.

Aos egressos que participaram desta pesquisa, meu profundo agradecimento. Suas opiniões sinceras e a generosidade em compartilhar parte de suas formações foram o que deram vida e sentido a este estudo pioneiro.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste ciclo e para a minha graduação.

RESUMO

É imprescindível analisar a influência da extensão universitária na trajetória socioprofissional dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP (2009-2023), seja aos que vivenciaram o processo de implantação e execução da curricularização da extensão ou aqueles que se formaram anteriormente a esta readequação curricular. A crescente precarização do trabalho profissional leva à necessidade de fortalecer a práxis neste território marcado pela mineração extrativista e pela superexploração da força de trabalho. Dessa forma, demanda-se pesquisar e conhecer como a participação em atividades extensionistas contribui para o alinhamento da formação acadêmica e posterior intervenção profissional ao Projeto Ético-Político da profissão, isto é, à compreensão das determinações que conformam as expressões da Questão Social. Fundamentando-se na Teoria Social Crítica de matriz marxiana, pautada no materialismo histórico-dialético e na centralidade da práxis como unidade entre teoria e prática, a metodologia assumida para a realização desta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. A coleta de dados envolveu um levantamento histórico documental das ações de extensão do curso desde sua implantação até o último semestre letivo antes da implantação da curricularização da extensão, e a aplicação de questionário digital a uma amostra de 117 egressos que responderam o instrumento de coleta de dados. Os resultados demonstram que a extensão se conforma como um momento de práxis, em que teoria e prática se articulam e daí surge uma síntese, sendo esta síntese essencial para que o egresso supere visões imediatistas e tecnicistas da realidade social. Ainda, evidenciou-se que a condição de estudante-trabalhador foi o principal entrave à participação nas atividades antes da obrigatoriedade curricular deste componente via curricularização da extensão. Conclui-se que a curricularização da extensão deve ser acompanhada de financiamento público adequado para sua execução e flexibilidade de horários para garantir a inclusão de todo o corpo estudantil reafirmando assim o compromisso da universidade com a formação de assistentes sociais críticos, propositivos e que se colocam nas trincheiras da defesa dos direitos humanos e no vislumbre da transformação social.

Palavras-chave: Serviço Social; Extensão Universitária; Práxis Profissional; Egressos.

ABSTRACT

It is essential to analyze the influence of university extension on the socio-professional trajectory of graduates from the Social Work program at UFOP (2009-2023), including both those who experienced the implementation of extension curricularization and those who graduated prior to this adjustment. The growing precarization of professional work necessitates strengthening praxis in a territory marked by extractive mining and the overexploitation of labor. Thus, it is necessary to research and understand how participation in extension activities contributes to aligning academic training and subsequent professional intervention with the profession's Ethical-Political Project—that is, the understanding of the determinants that shape the expressions of the Social Question. Based on Marxian Critical Social Theory, guided by historical-dialectical materialism and the centrality of praxis as the unity between theory and practice, the methodology adopted for this research is quantitative-qualitative and exploratory-descriptive. Data collection involved a historical-documentary survey of the program's extension activities from its inception until the implementation of extension curricularization, alongside a digital questionnaire applied to a sample of 117 graduates. The results demonstrate that extension constitutes a moment of praxis in which theory and practice are articulated, resulting in a synthesis essential for graduates to overcome immediate and technicist views of social reality. Furthermore, it was evident that the status of "student-worker" was the main obstacle to participation before the mandatory curricularization of this component. The study concludes that the curricularization of extension must be accompanied by adequate public funding and flexible scheduling to ensure the inclusion of the entire student body, thereby reaffirming the university's commitment to training critical and proactive social workers dedicated to the defense of human rights and social transformation.

Keywords: Social Work; University Extension; Professional Praxis; Graduates

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Praça Gomes Freire (Jardim), centro de Mariana MG	29
Figura 2 - Todos os Convênios Recebidos pela Prefeitura de Mariana.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação de Municípios por Porte	27
Tabela 2 - Dados do CAGED sobre o Emprego formal na região (jan-set 2025)	31
Tabela 3 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Samarco	36
Tabela 4 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Fundação Renova	37
Tabela 5 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Vale S.A	39
Tabela 6: Interface entre a experiência de estágio supervisionado e as ações de extensão universitária.....	115
Tabela 7 - Continuidade do diálogo após a graduação/formação acadêmica com a extensão universitária do curso de Serviço Social	129
Tabela 8 - Especificação da área de vinculação das ações extensionistas realizadas em outros cursos	135
Tabela 9 - Produção científica e divulgação de resultados em eventos acadêmicos a partir da prática extensionista.	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro De Pontuação Da Carga Horária Das Atividades Complementares	83
Quadro 2 - Quadro Geral Do Curso De Serviço Social Da UFOP	85
Quadro 3 - Quadro Geral Do Curso De Serviço Social Da UFOP	89
Quadro 4 - Pontuação Da Carga Horária Das Atividades De Extensão ATVE.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição histórica dos respondentes por ano de ingresso na graduação (2009-2024).....	101
Gráfico 2 - Distribuição dos egressos por ano de conclusão do curso de Serviço Social (2009-2024)	102
Gráfico 3 - Caracterização da amostra segundo a participação em atividades de extensão universitária.....	103
Gráfico 4 - Distribuição dos respondentes por identidade de gênero.....	103
Gráfico 5 - Distribuição étnico-racial dos egressos participantes da pesquisa.....	104
Gráfico 6 - Perfil etário dos egressos participantes da pesquisa	105
Gráfico 7 - Distribuição de egressos segundo o exercício profissional em Serviço Social.....	105
Gráfico 8 - Distribuição de egressos extensionistas por setor	106
Gráfico 9 – Distribuição de egressos não extensionistas por setor	139
Gráfico 10 - Distribuição de egressos extensionistas e não atuantes por setor	108
Gráfico 11 – Distribuição de egressos não extensionistas e não atuantes por setor	108
Gráfico 12 - Informação e conhecimento sobre o processo de curricularização da extensão durante o período de graduação.....	110
Gráfico 13 - Avaliação qualitativa da vivência extensionista para a consolidação da formação em Serviço Social	118
Gráfico 14 - Retorno do egresso à UFOP como público-alvo de ações de educação permanente e cursos de extensão	131
Gráfico 15 - Atual relação técnica e profissional com atividades de extensão universitária do curso de Serviço Social	132
Gráfico 16 - Percepção dos egressos sobre a relevância da bolsa remunerada na formação discente	133
Gráfico 17 - Tempo de permanência e continuidade do vínculo estudantil em ações de extensão.....	133
Gráfico 18 - Caracterização da natureza do vínculo extensionista: bolsas remuneradas ou condição voluntária.....	134
Gráfico 19 - Realização das ações extensionistas por curso de graduação da UFOP	135
Gráfico 20 - Incidência de participação múltipla em programas, projetos ou cursos de extensão ao longo da graduação	136
Gráfico 21 - Capacidade de correlação entre os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula e a prática nas ações extensionistas	136
Gráfico 22 - Influência da temática extensionista na delimitação do objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	139
Gráfico 23 - Possui ou não conhecimento sobre a curricularização da extensão	146
Gráfico 24 - Compreensão dos egressos não extensionistas acerca da importância da extensão para a formação profissional.	148

Gráfico 25 - Participação eventual em atividades de extensão na condição de público ouvinte durante a graduação	149
Gráfico 26 - Participação em ações de extensão do curso de Serviço Social da UFOP após a conclusão do curso.....	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais.
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.
ATI	Assessoria Técnica Independente.
ATV	Atividades de Extensão / Componente Curricular.
BHP	BHP Billiton.
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados.
CASS	Centro Acadêmico de Serviço Social.
CEMAR	Centro de Extensão de Mariana.
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COSER	Colegiado de Serviço Social.
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social.
DECISO	Departamento de Ciências Sociais.
DESSO	Departamento de Serviço Social.
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.
IDEB	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES	Instituições de Ensino Superior.
LDB / LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social.
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado.
MUP	Movimento Universitário Popular.
NOB-SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social.
PEP	Projeto Ético-Político.
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde.
PIB	Produto Interno Bruto.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária.
PNAS	Política Nacional de Assistência Social.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão.
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação.
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SGE	Sistema de Gestão da Extensão.
SUAS	Sistema Único de Assistência Social.
SUS	Sistema Único de Saúde.
TTAC	Termo de Transação e Ajustamento de Conduta.
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. O SERVIÇO SOCIAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FUNDAMENTOS E INTERLOCUÇÕES	21
1.1 A Questão Social e o Projeto Ético-Político do Serviço Social	21
1.1.1 A Práxis Profissional no Campo das Políticas Sociais	24
1.2 O Território e Impacto da Universidade Pública: Mariana-MG, Mineração e a Condição do Estudante Trabalhador	28
1.2.1 Formação Sócio-histórica do Território	29
1.3 A Extensão Universitária: Da Gênese ao Modelo Atual	45
1.3.1 A Herança do Modelo Unilateral	45
1.3.2 A Consolidação do Conceito de Indissociabilidade	47
1.4 A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU): Diretrizes e Contexto	52
1.4.1 Conceito e Regulamentação da Extensão: O Imperativo da Curricularização	54
1.4.2 A Imposição Legal da Obrigatoriedade: O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Desafios para a Implementação da Curricularização da Extensão	58
1.5 As Vertentes da Extensão	62
1.6. Os desafios da Extensão Universitária	67
2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) E SEU PERCURSO HISTÓRICO	70
2.1. O Reuni enquanto mecanismo de expansão da universidade brasileira	76
2.2. O ICSA enquanto fruto da expansão via REUNI na UFOP e a criação do curso de Serviço Social	80
2.2.1 O Primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFOP	82
2.2.2 O Segundo Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFOP	88
2.2.3. A Extensão e as Atividades Integradas	89
2.2.4 Reflexões sobre o percurso de implantação e execução dos dois currículos no curso de Serviço Social	92
2.2.5 A Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP	94
3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: ANÁLISE DA PRÁXIS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS DA UFOP	100
3.1 Percurso Metodológico, Perfil e Contexto de Atuação dos Egressos	103
3.1.1 Perfil Sociodemográfico e a Heterogeneidade da Amostra	105

3.1.2 Atuação: A Inserção no Mercado de Trabalho e a Precarização	107
3.1.3 Egressos que atuam como Assistentes sociais.....	108
3.1.4 Egressos que Não Atuam como Assistentes Sociais	110
3.2 A Extensão na Ótica dos Egressos Extensionistas: O Fortalecimento da Identidade Profissional.....	111
3.3 A Extensão na Ótica dos Egressos Não Extensionistas: A Crítica Estrutural aos limites de acesso e democratização da extensão na universidade pública.	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Serviço Social e Extensão Universitária: Reflexões a Partir dos Egressos do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)”, dedica-se a investigar a extensão como um componente curricular fundamental na formação profissional e sua influência direta na trajetória dos egressos. No campo do Serviço Social, essa discussão é indissociável da defesa do Projeto Ético-Político e da compreensão da Questão Social, uma vez que, a profissão possui um caráter marcadamente interventivo que demanda uma sólida e orgânica unidade entre a teoria e a prática. A pesquisa situa-se no cruzamento entre a formação acadêmica e o exercício profissional, buscando compreender como a vivência universitária para além da sala de aula, molda a postura do assistente social no mercado de trabalho.

A Extensão Universitária é compreendida neste estudo não como um apêndice ou um âmbito de menor prestígio em relação ao ensino e à pesquisa, mas como um processo educativo e científico que viabiliza uma relação transformadora entre a universidade e a comunidade. Conforme as reflexões de Geraldo Ceni Coelho (2014), a extensão deve ser entendida como uma via de mão-dupla, rompendo com o modelo tradicional de transmissão unilateral de conhecimento da academia para a comunidade. A extensão possibilita processos de escuta, de comunicação com públicos diversos e o manejo de equipes multidisciplinares, o que para a formação em Serviço Social é relevante.

O recorte deste trabalho foca nos egressos do curso de Serviço Social da UFOP formados até o ano de 2023, e nesse percurso, desde a implantação do curso no ano de 2009, delimita-se dois perfis para análise comparativa: os egressos que vivenciaram a extensão (remunerada ou voluntária) e os que não tiveram essa inserção/atuação extensionista. Essa delimitação é estratégica para investigar o impacto da vivência extensionista no arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do futuro profissional assistente social. A necessidade desta pesquisa fundamenta-se, como aponta Coelho (2014), na surpreendente escassez de estudos nacionais dedicados a avaliar sistematicamente as consequências da extensão na formação profissional por meio de grupos de comparação. Além disso, Dos Passos (2024) reforça que a universidade pública enfrenta constantes ofensivas conservadoras que buscam adequá-la aos interesses das classes dominantes,

tornando urgente a defesa de uma universidade popular que reafirme o tripé ensino-pesquisa-extensão como ferramenta de enfrentamento à precarização.

O problema de pesquisa indaga: Como a extensão universitária contribuiu na formação acadêmica e possui relação com a atuação profissional dos egressos

O objetivo geral é potencializar reflexões acerca da extensão universitária junto ao curso de Serviço Social da UFOP através de seus egressos/as. Os objetivos específicos buscam: fomentar a aproximação do curso de Serviço Social da UFOP com seus egressos/as a partir da temática da extensão universitária; construir um panorama da extensão universitária no curso de Serviço Social da UFOP desde seu início em 2009 até fevereiro de 2024 (semestre letivo 2023/02); identificar o lugar e o papel que a extensão universitária cumpriu na formação dos egressos/as do curso de Serviço Social da UFOP; Contribuir com o processo de implantação da curricularização da extensão a partir do estabelecido na política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP.

Em suma, intenta-se a partir desses objetivos conhecer o panorama da extensão no curso de Serviço Social da UFOP a partir dos egressos a fim de identificar potencialidades e desafios desse âmbito, bem como relacioná-lo com a intervenção profissional. Também, a pesquisa ganha relevância adicional ao se aproximar do debate atual sobre a curricularização da extensão, que exige o cumprimento de 10% da carga horária total dos cursos para o âmbito da extensão universitária, um processo que, segundo Edineide Jezine (2004), deve integrar o pensar e o fazer universitário de forma interdisciplinar.

A hipótese assumida considera que egressos que participaram de ações extensionistas possuem maior preparo formativo para apreender as determinações estruturais da Questão Social, superando a análise meramente fenomênica ou imediata da realidade. Por outro lado, a ausência da experiência extensionista pode resultar em dificuldades de mediação teoria-prática no cotidiano profissional. Adicionalmente, levanta-se a hipótese de que a precarização do trabalho, manifestada em jornadas exaustivas, seja o principal fator que impede e/ou dificulta o retorno do egresso à universidade para a participação em ações extensionistas.

A metodologia adotada possui natureza quanti-qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A coleta de dados primários ocorreu via questionário na plataforma *Google Forms*, enviado a 468 egressos, resultando em uma amostra válida de 117 respondentes. A análise envolveu tabulação estatística descritiva e análise de

conteúdo para as respostas abertas, buscando identificar as categorias analíticas mobilizadas pelos profissionais. Os resultados sintetizados revelam um perfil majoritariamente feminino e jovem, entre 25 e 34 anos. Observou-se que a extensão foi decisiva para o amadurecimento profissional e a construção de uma identidade classista, embora a condição de estudante-trabalhador tenha sido o maior empecilho para aqueles que não conseguiram participar de atividades extensionistas ao longo do seu processo formativo.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos sobre a Questão Social, o Projeto Ético-Político do Serviço Social e reflete sobre a gênese da extensão no Brasil, dialogando com autores que defendem a indissociabilidade acadêmica entre ensino, pesquisa e extensão. O segundo capítulo resgata o percurso histórico da UFOP, desde suas escolas centenárias até a criação do ICSA e do curso de Serviço Social em Mariana-MG, contextualizando a expansão via REUNI e os desafios nesse contexto. O terceiro capítulo dedica-se à análise detalhada dos dados coletados com os egressos, cruzando suas percepções com os desafios impostos pela realidade do mercado de trabalho contemporâneo.

No que diz respeito à apresentação dos relatos qualitativos colhidos, optou-se pela utilização de códigos alfanuméricos para assegurar o anonimato dos participantes, conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. A letra “F” é utilizada para identificar os egressos que efetivamente fizeram parte de atividades extensionistas durante a graduação, enquanto a letra “N” identifica aqueles que não vivenciaram essa modalidade. Acompanhando o código, são explicitados o gênero, a raça e a idade de cada respondente. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de conferir maior fidedignidade e substância às respostas, demonstrando que o engrandecimento gerado pela extensão e o fortalecimento da consciência de classe ocorrem de forma transversal, independentemente do perfil sociodemográfico. Ademais, a explicitação dessas variáveis permite identificar a progressão lógica e a coerência dos argumentos de um mesmo egresso ao longo das diferentes categorias analíticas apresentadas, além de situar o leitor sobre a diversidade que compõe o corpo de profissionais formados pela universidade pública. Através desta estrutura, o estudo contribui para o Serviço Social ao reafirmar a importância da extensão como vivência da práxis, essencial para formar profissionais aptos a atuar na defesa dos direitos humanos e na transformação da realidade social.

Este TCC tornado agora de acesso público teve sua origem no ano de 2023 quando me vinculei como bolsista de projeto pró-ativa, orientado pela professora Kathiúça Bertollo. O projeto teve continuidade no ano seguinte, 2025, momento que coincidiu com a entrada na disciplina de TCC I, sendo possível articular os percursos de pesquisa via pró-ativa e de elaboração do TCC. Ressalta-se a organicidade do processo, sendo ele imprescindível para o resultado alcançado e tornado público nas páginas seguintes. Se evidencia que a realização desta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

1. O SERVIÇO SOCIAL E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FUNDAMENTOS E INTERLOCUÇÕES

A formação em Serviço Social, especialmente no contexto da universidade pública brasileira, exige o reconhecimento de que a profissão está inserida em uma relação de indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão. Mais do que uma diretriz legal, essa articulação representa a própria materialização do Projeto Ético-Político da profissão ao que se refere ao processo formativo. Este capítulo se dedica a estabelecer a base conceitual e histórica para a compreensão da Extensão Universitária, a situando como um pilar fundamental para a formação de assistentes sociais críticos.

1.1 A Questão Social e o Projeto Ético-Político do Serviço Social

O Serviço Social, em sua totalidade histórica e política, tem a Questão Social como seu objeto de estudo e intervenção/trabalho profissional. Conforme a análise de Iamamoto (2022, p.38) a Questão Social não se resume a um conjunto de problemas individuais ou morais, mas é, essencialmente, “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura”, se manifestando através da fome, miséria, violência, desemprego, subemprego, precarização laboral, pagamento de baixos salários, falta de moradia, dentre tantas outras mazelas que incidem e conformam o cotidiano e vida da classe trabalhadora. Desse modo, a profissão de Serviço Social é requisitada pelo Estado que busca gerenciar e responder a essas expressões da questão social através de políticas sociais públicas, ou seja:

A prática institucional do Serviço Social, demandada pela classe capitalista e por seus representantes no Estado para intervir junto aos trabalhadores, é apreendida como uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia dominante. Atua, ainda, pela mediação dos serviços sociais, na criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho. Sendo o exercício profissional polarizado pela luta de classes, o Serviço Social também participa do processo social, reproduzindo as contradições próprias da sociedade capitalista, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades pelas quais é chamado a reforçar as condições de dominação. (IAMAMOTO, 2020, p. 31-32)

A inserção do Assistente Social é, portanto, marcada por uma dupla determinação e contradição estrutural: o profissional atua nas políticas sociais como funcionário do Estado (cumprindo a função de controle e reprodução da força de trabalho) ao mesmo tempo em que se vincula e se orienta por seu Código de Ética

Profissional, à defesa dos interesses da classe trabalhadora. Este campo de contradições exige um posicionamento teórico e prático rigoroso. Marilda Iamamoto (2022) sublinha que a condição fundante para a adequação da formação profissional é a necessidade de "implodir uma visão endógena do Serviço Social e da vida universitária", promovendo um "salto para fora" dos "muros internos" para alargar os horizontes na direção da história da sociedade brasileira (IAMAMOTO, 2022, p. 218). Este movimento de historicizar o debate e ler a realidade em sua totalidade é o que permite à profissão escapar da "visão burocratizada" e das "análises teoricamente estéreis", orientando a construção de respostas profissionais éticas e políticas.

Portanto, a apropriação da Teoria Social Crítica de matriz marxiana é a chave para a formação dessa competência teórico-crítica (IAMAMOTO, 2022). Este rigor metodológico e político é indispensável para que o profissional consiga ir além da aparência imediata dos problemas (ou do fenomênico), que se manifestam como sintomas. Conforme Netto (2017, p. 132), uma teoria que apreende a racionalidade do processo social é aquela capaz de promover a dissolução da positividade ou da "faticidade epidérmica da empiria" e, assim, apreender as suas "determinações concretas", movendo a intervenção da esfera do sintoma para o campo da causa estrutural.

Nesse sentido, foi a partir do Movimento de Reconceituação e da consolidação das Diretrizes Curriculares (1996/1999) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que o Serviço Social brasileiro se apropria, se alinha e passa a se orientar hegemonicamente a partir dessa teoria social crítica, culminando no seu Projeto Ético-Político (P.E.P.). Este projeto, espelhado no Código de Ética de 1993, elege a liberdade como valor ético central. O P.E.P. pressupõe uma formação capaz de desvendar a gênese e o caráter histórico da Questão Social, permitindo que o profissional atue para além do mero gerenciamento da pobreza. Nesse sentido:

O projeto profissional do Serviço Social brasileiro tem antecedentes nos anos 1960 e 1970, com a reconceituação latino-americana [...] Na luta contra a ditadura e, posteriormente, na luta aguerrida por reformas na sociedade brasileira no ambiente da redemocratização [...] o Serviço Social redirecionou seus documentos fundadores numa perspectiva de ruptura com o conservadorismo, o autoritarismo e o psicologismo que marcaram sua trajetória [...] Tratou-se de estabelecer novas articulações na sociedade brasileira, decorrentes por sua vez um novo ethos, o de trabalhador assalariado (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982), e que se situa numa

perspectiva de solidariedade e organização de classe, da classe trabalhadora. (CRESS, 2013, p. 11-12)

Dessa forma, isso se reflete no Código de Ética Profissional, sobretudo em seus princípios, sendo eles:

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; [...] (CFESS, 2019, p. 16)

Para cumprir esse mandato ético-político e efetivar o "salto para fora", ou seja, o alinhamento à classe trabalhadora e suas formas organizativas, a formação acadêmica não pode ser restrita à sala de aula, mas sim, deve ultrapassar os muros da universidade, bem como é relevante que a sala de aula se abra à comunidade. O desenvolvimento da capacidade de análise crítica e de intervenção competente se consolida na práxis – a unidade dialética entre teoria e prática. É no movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade que o assistente social em formação ultrapassa a mera aplicação técnica e alcança a efetiva compreensão da vida social. Esta centralidade da prática social como categoria fundante é expressa por Iamamoto (2022, p. 276) na:

noção de prática social ou "práxis", carregada de historicidade, a análise marxiana não apenas ladeia ou rejeita as antinomias filosóficas do materialismo e do idealismo, mas enfrenta-as criticamente ultrapassando-as, dialética e historicamente: pensamento e realidade, liberdade e determinismo, sujeito e objeto.

A práxis, ao resolver essas "antonomias filosóficas" e integrar o pensamento à realidade, traduz o conhecimento teórico-crítico em uma intervenção historicamente situada, nas questões postas. É a materialização deste princípio que permite ao estudante confrontar o arcabouço teórico com a concretude da vida social, rompendo

com o tecnicismo e a visão fragmentada da realidade. É neste ponto que a Extensão Universitária, com sua característica de relação transformadora e troca de saberes com a sociedade, se revela como o lócus institucional privilegiado para a materialização da práxis, garantindo que a formação profissional esteja intrinsecamente ligada à dinâmica social e ao compromisso ético-político do Serviço Social.

1.1.1 A Práxis Profissional no Campo das Políticas Sociais

A intervenção do assistente social ocorre predominantemente no âmbito das políticas sociais, sobretudo no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é regido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei nº 8.742/93. Nessa perspectiva, ter o conhecimento e domínio do arcabouço normativo, incluindo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) e a Norma Operacional Básica (NOB-SUAS/2012), é a base para a atuação técnica e política. Contudo, a realidade de atuação, como apontado em estudos sobre os egressos da UFOP¹, é marcada pela precarização do trabalho, com instabilidade nos contratos e tentativas de invisibilização profissional (CARRARA *et al*, 2022). Diante desse cenário adverso e exaustivo, o assistente social se depara com a pressão institucional que o empurra para uma vertente técnico-burocrática e instrumentalizada da profissão, segundo Iamamoto (2022, p. 32):

o exercício da profissão é mais do que isso. É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

Entretanto, nesse processo de esgotamento das condições para a atuação crítica, o profissional tende a substituir a análise da totalidade e a reflexão aprofundada das questões sociais pela simples reprodução de procedimentos e pelo foco na forma

¹ CARRARA, Virgínia Alves; DE SOUSA, Jacqueline Luiza; RODRIGUES, Carmen Gomes Macedo; CAMPOS, Ariane Ferreira; VALLIM, Barbara Luiza. O/A EGRESSO/A DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFOP: aproximação à realidade do trabalho profissional. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 2022.

em detrimento do conteúdo da intervenção. O trabalho é, então, reduzido a atividades de caráter meramente assistencialista, burocrático ou tecnicista, como:

- A operação repetitiva de sistemas informatizados e cadastros, que transformam a singularidade do usuário em um dado estatístico a ser processado;
- O uso de técnicas e instrumentos como fim em si mesmo (laudos, pareceres, encaminhamentos) sem o devido subsídio teórico-metodológico, transformando a mediação em mero expediente; (VASCONCELOS, 2017)
- O foco no acolhimento superficial, no "alívio de tensão" e no "manejo de conflitos" que, embora necessários no imediato, sacrificam a possibilidade de mediações que levem à consciência de classe e à organização política dos usuários. (VASCONCELOS, 2017, p. 15)

Essa vertente não-crítica tem a função social de amortecer as contradições do capital e reforçar o controle social, muitas vezes buscando a criação das condições necessárias para que as massas trabalhadoras estejam dispostas a obedecer e aceitar sua situação de subordinação, conforme aponta Iamamoto (2022, p. 139), uma vez que:

É indispensável um mínimo de unidade na aceitação da ordem do capital pelos membros da sociedade, para que ela sobreviva e se renove. Uma vez que não existe sociedade baseada na pura violência, é necessário recorrer à mobilização de outros mecanismos normativos e adaptadores que facilitem a integração social dos cidadãos e a redução do nível de tensão que permeia as relações antagônicas.

Afinal:

Na operacionalização de medidas instrumentais de controle social, o emprego de técnicas e tecnologias sociais é largamente utilizado, enquanto meios de influenciar a conduta humana, adequando-a aos padrões legitimados de vida social, manipulando racionalmente os problemas sociais, prevenindo e canalizando a eclosão de tensões para os canais institucionalizados estabelecidos oficialmente. (IAMAMOTO, 2022, p. 143)

Esta tendência à redução tecnicista e burocrática possui raízes históricas profundas que remontam à própria gênese da profissão. Uma vez que o Serviço Social se constitui como uma atividade especializada inserida na divisão sociotécnica do

trabalho, sendo requisitado pelo Estado para atuar na reprodução das relações sociais do capitalismo, mediando as manifestações da Questão Social.

A profissão nasceu e se desenvolveu em um contexto de alinhamento com modelos ideológicos conservadores e, em momentos de inflexão política, como no período pós-64, essa tendência foi reforçada. Conforme a análise de Netto (2017), a consolidação da Ditadura Militar no Brasil (pós-1964) impôs um modelo de desenvolvimento conservador e capitalista que exigiu do Serviço Social uma prática funcional ao regime (NETTO, 2017 em Ditadura e Serviço Social). Nesse período, o Serviço Social foi fortemente permeado por modelos positivistas e tecnicistas, que reforçavam sua função de controle social e buscavam a mera adaptação do usuário à ordem vigente. O foco na técnica descontextualizada serviu, historicamente, como um mecanismo para neutralizar a dimensão política da intervenção.

Apesar da virada crítica impulsionada pelo Movimento de Reconceitualização e pelo Projeto Ético-Político, as heranças estruturais e a precarização contemporânea do trabalho resgatam essa lógica de execução de tarefas, na qual o profissional não-crítico ou esgotado tende a reproduzir o *modus operandi* funcional (NETTO, 2017 em Ditadura e Serviço Social). Conforme José Paulo Netto diz em seu livro *Capitalismo Monopolista* (2017, p. 109):

Efetivamente, a polivalência aparente e típica do Serviço Social não se configurou como uma opção profissional (ainda que o tenha sido, para alguns assistentes sociais, em momentos precisos da evolução da profissão). Antes, ela se plasmou como um padrão prático-empírico de procedimento dos profissionais, sob a pressão, fundamentalmente, de duas ordens de condicionantes: a expectativa social envolvente que rebatia sobre os primeiros encaminhamentos profissionais (herdada das suas protoformas) e o leque de recursos (materiais e técnicos) que havia que mobilizar para dar cumprimento à intervenção. Por outra parte, não são alheios a ela seja a inserção institucional dos assistentes sociais em estruturas burocrático-administrativas que lhes reservavam atribuições residuais e pouco claras, seja o fato de se referenciar por um sistema de saber em cuja composição compareciam elementos heteróclitos.

Diante disso, a Extensão Universitária não se coloca como um mero apêndice da formação acadêmico-profissional ou prestação de serviços aos locais de trabalho de assistentes sociais, mas sim como uma oportunidade crucial para consolidar, durante a trajetória de formação, uma identidade profissional robusta e crítica no futuro assistente social. A extensão é localizada e pensada para ser a terceira missão fundamental da universidade pública (junto com o ensino e a pesquisa), estabelecendo assim, uma interação dialógica e transformadora com a

sociedade/comunidade/usuários do Serviço Social, profissionais assistentes sociais, movimentos sociais e demais sujeitos coletivos. Nesse processo, ela rompe a barreira do conhecimento restrito à sala de aula/universidade e se coloca como o compartilhamento de saberes por parte da academia para com a comunidade e atua como um laboratório de articulação de Práxis recebendo os conhecimentos e saberes populares, comunitários e tradicionais.

Ao aproximar o estudante extensionista ao cotidiano das instituições parceiras das ações extensionistas e às expressões concretas da Questão Social, a extensão contribui na capacidade de desvelar as contradições do cotidiano, da sociabilidade capitalista. Ela permite que as teorias apreendidas em sala de aula sejam concretizadas e confrontadas com a realidade, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática. É nesse “choque formativo” que o futuro profissional adquire as ferramentas necessárias para ir além da execução protocolar das suas atribuições e competências técnicas. Em termos pedagógicos, a Extensão qualifica a trajetória formativa ao influenciar positivamente nos aspectos coletivos e políticos dos estudantes, estimulando o protagonismo e a capacidade de intervenção que busca a inclusão social, uma sociedade livre das marcas da exploração classista e das opressões. Essa formação crítica, ampliada e contextualizada a partir dos legítimos interesses da classe trabalhadora é o contraponto necessário ao esvaziamento político promovido pela vertente tecnicista e conservadora.

Assim, a Extensão Universitária permite ao futuro assistente social: consciência e apreensão da totalidade ao mover-se da visão fragmentada dos problemas para uma compreensão das determinações sociais e históricas e para uma atuação Ético-Política ao propor intervenções que superem o mero assistencialismo e o tecnicismo para onde o profissional é fortemente empurrado pela precarização e pelas características exaustivas do trabalho profissional. É, portanto, um espaço crucial para o fortalecimento do projeto profissional crítico, garantindo que o egresso da universidade pública esteja preparado para atuar de forma crítica e transformadora na realidade social.

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) reafirma a centralidade dessa dimensão ao defender uma concepção de extensão que seja “popular, comunicativa e orientada para os processos de emancipação humana” (ABEPSS, 2022, p.5). Para a associação, a prática extensionista não deve ser capturada pela lógica mercantil ou assistencialista, mas

sim consolidar-se como uma forma de resistência que articula a formação acadêmica aos movimentos sociais e à realidade concreta da classe trabalhadora. Assim, a extensão é valorizada pela ABEPSS como um componente que potencializa a formação profissional ao colocar o estudante em relação direta com as diversas expressões da questão social brasileira, fortalecendo a direção social crítica e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Ademais, o posicionamento oficial da ABEPSS (2022) sobre a curricularização destaca que esse processo deve ter um olhar atento para a realidade das e dos estudantes trabalhadores/as. A entidade alerta que a extensão, enquanto forma de aprendizagem, não pode se tornar um fardo burocrático, deve ser viabilizada por meio de estratégias pedagógicas inclusivas, sobretudo ao estudante trabalhador, e de financiamento público que garantam bolsas e condições de deslocamento. Portanto, ao incentivar a extensão como pilar da formação, a ABEPSS diz que:

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas. (ABEPSS, 1996, p. 09)

1.2 O Território e Impacto da Universidade Pública: Mariana-MG, Mineração e a Condição do Estudante Trabalhador

A materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social, em que a Questão Social é o objeto de estudo e intervenção, adquire contornos específicos no território em que a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) estão inseridos: Mariana-MG, um município perpassado por inúmeras contradições sociais, destruição ambiental e profundamente marcado pela lógica do capital através da atividade econômico produtiva da mineração extrativista.

A seguir, será apresentada a realidade territorial, para melhor contextualizar o papel e importância da ação extensionista no município de Mariana-MG e região, sobretudo no que tange às competências e atribuições do assistente social e a

importância de entender o papel profissional ainda enquanto estudante de serviço social.

1.2.1 Formação Sócio-histórica do Território

Mariana se encontra no sudeste de Minas Gerais, com 115 km de distância ao sul de Belo Horizonte e 12km de Ouro Preto. O município fica ao sul da Serra do Espinhaço, região montanhosa (BOLZAN, 2024). A População do Município, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 é de 61.387 habitantes, o que o classifica como município de médio porte, seguindo a Tabela 1. Sua extensão territorial é de 1.194,208km² (IBGE, 2024).

Tabela 1 - Classificação de Municípios por Porte

CLASSIFICAÇÃO	HABITANTES
Pequeno Porte	Inferior 50 mil
Médio Porte	De 50 A 100 mil
Grande Porte	100 mil A 900 mil

Fonte: Baseado em IBGE, 2010

A história de Mariana-MG traz consigo a tradição de ser a “Primeira vila, primeira capital, sede do primeiro bispado e primeira cidade a ser projetada em Minas Gerais” (MARIANA. Portal da Cidade, sd). Segundo o Portal da Cidade, a história do município começa quando bandeirantes paulistas resolvem acampar – em 1696 – na margem de um rio com presença de ouro. Chamando esse rio de Ribeirão do Carmo começa a aglomeração de residentes no local, não demorando muito para a instauração do local como Arraial de Nossa Senhora do Carmo. Se tratando de uma época em que a dominância de Portugal sobre o Brasil era forte, o local se transformou em um fornecedor de Ouro para a metrópole. Crescendo cada vez mais, se constitui como a primeira vila dentro da Capitania de São Paulo e Minas de Ouro, estabelecido também, como a primeira capital.

O nome do município, Mariana, é uma homenagem à “rainha Maria Ana D’Austria, esposa do rei lusitano D.João V, em 1745.” (MARIANA. Portal da Cidade, sd). Se alavancou como uma cidade de centro religioso, sendo também a sede do primeiro bispado de Minas. Em se tratando de sua arquitetura, para abarcar todo o requinte que a primeira em muitas coisas merecia, se criou o projeto urbanístico pelo

engenheiro militar José Fernandes Pinto de Alpoim, trazendo características constituídas por linhas retas e praças retangulares. O município também foi palco da primeira agência dos Correios no Estado, em 1730. Sendo o mensageiro das comunicações entre Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1945 foi tombada como Monumento Nacional, sendo uma cidade histórica que abriga igrejas construídas por volta de 1700, atualmente pontos turísticos para os visitantes (VIVA MINAS, 2021, sp). Segue a Figura 1 para exemplificar as belezas de Mariana mostrando a Praça Gomes Freire, mais conhecida como Jardim.

Figura 1 - Praça Gomes Freire (Jardim), centro de Mariana MG



Fonte: Autoria própria. 22 Jan 2026

Conforme dados do *site* do IBGE (2022), em relação à população, em 2022, registrou-se uma densidade demográfica de 51,40 habitantes por quilômetro quadrado. Ao comparar os dados de Mariana com os demais municípios de Minas Gerais, observa-se que o município ocupa a posição 166^a em população dentre os 853 municípios do estado.

Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Mariana foi registrado em R\$119,149,82 reais, posicionando o município como o 31^o no estado de Minas Gerais e o 278^o no Brasil. Em 2024, as receitas totais realizadas em Mariana atingiram R\$883.769,864,89 enquanto as despesas empenhadas somaram um total de R\$868.426.625,24, classificando o município na 22^a posição comparado a outros estados e na 218^a posição do país, respectivamente. (IBGE CIDADES, 2024)

Quanto às atividades econômicas,

A extração do minério de ferro é a principal atividade industrial do município, forte geradora de empregos e receita pública. Seus distritos desenvolvem

atividades agropecuárias e apresentam artesanato variado, expressando a diversidade cultural de Minas Gerais. (VIVA MINAS, 2021, sp)

A principal atividade econômica de Mariana é a mineração, seja ela de ferro, bauxita, manganês ou ouro, além de outros como esteatite, quartzito e gnaiss. Nesse ramo, os principais contribuintes para a arrecadação de renda do município são as empresas Vale S.A e Samarco Mineração, ambas exploradoras do minério de ferro, as duas empresas geram a maior parte dos empregos e pagam impostos ao município. Além da mineração, é possível perceber um leve desenvolvimento de atividades agrícolas, com caráter de subsistência. Não sendo somente a agricultura, como também a “pecuária de corte, a suinocultura e a avicultura. Destacam-se, entretanto, as extensas plantações de eucalipto, com vistas à produção do carvão siderúrgico, principalmente.” (SOUZA *et al*, 2005, p. 193).

Além dessas determinações econômicas, se tratando de uma cidade histórica, o turismo também se faz presente no município, que tem como fundamento a valorização patrimonial histórica e artística “(casario colonial, igrejas, museus, manifestações culturais, notadamente a literatura e a música)” (SOUZA *et al*, 2005, p. 193), não deixando de lado as belezas naturais e cachoeiras.

Segundo dados do Observatório Setorial Territorial (SEBRAE, 2025) o número de empregados em 2024 era de 19.543, tendo uma remuneração média de 3.189 reais por trabalhador. A distribuição de empregados por setor econômico fica em 3,452 trabalhadores no setor de Obras de Infraestrutura, 2,554 na Extração de Minerais Metálicos e 2,486 no Comércio Varejista. Outro dado importante é a distribuição dos empregados em 2024 por porte de empresa e setor econômico na cidade de Mariana, sendo que: 18.8% dos trabalhadores são de pequenas empresas, 21.2% dos funcionários estão em médias empresas, 16.8% pertenciam a microempresas e 43.2% dos funcionários a grandes empresas. (SEBRAE, 2025)

Em relação à situação de empregos ou de desemprego no município, segundo reportagem publicada pelo portal Mais MINAS, Mariana teve 10.148 admissões e 11.270 desligamentos de janeiro a setembro de 2025 (BOHRER, 2025, sp). Como mostra a Tabela 2 a seguir ao fazer uma comparação entre o número de admissões e desligamentos entre Ouro Preto, Mariana e Minas Gerais percebe-se que em relação ao município vizinho Mariana admitiu menos pessoas e desligou mais, destacando-se o setor da construção civil como o setor de pior desempenho. Pode-se fazer uma

relação direta com os processos de reconstrução dos distritos destruídos no rompimento/crime da Barragem de Fundão e com a retomada da produção da Samarco que vem se dando desde 2020, como aponta reportagem do jornal A Gazeta ao dizer que a Samarco está “Em processo de retomada gradual e mais sustentável, iniciado em 2020, empresa planeja ampliar sistemas de filtragem e reativar usinas em ES e MG” (ESTÚDIO GAZETA, 2025).

Tabela 2 - Dados do CAGED sobre o Emprego formal na região (jan-set 2025)

Indicador	Mariana	Ouro Preto	Minas Gerais
Admissões	10.148	11.424	2.231.122
Desligamentos	11.270	8.961	2.066.488
Saldo de empregos	-1.122	+2.463	+164.634
Estoque total de empregos	18.676	21.040	5.074.804
Setor com pior desempenho	Construção civil (-1.703)	Pequenas perdas em comércio	Comércio e serviços em alta
Variação relativa	-5,67%	+13,3%	+3,2%

Fonte: Matéria publicada no *site* Mais MINAS em 7 de novembro de 2025.²

Considerando que o estabelecimento das grandes mineradoras no município, ocorreu entre 1977 e 1979, sendo esse o marco que consolidou a cidade como um “complexo minerador industrial” (RODRIGUES, 2024, p. 22), pode-se dizer que essa mudança estrutural resultou em um crescimento populacional expressivo, impulsionado pela atração de força de trabalho em busca de empregos na mineração extrativa. Contudo, este fenômeno migratório não é um mero efeito colateral, mas uma condição intrínseca à lógica de acumulação do capital e se apresenta no contexto da mineração ao passar dos anos e das décadas. Nesse sentido, Rodrigues (2024) sugere que o fluxo de pessoas deve ser compreendido como um processo estrutural e histórico:

em Mariana (MG), o fluxo migratório pode ser compreendido como processo historicamente condicionado à atividade da mineração extrativista. Assim, é

² BOHRER, Rodolpho. Mariana-MG perdeu mais de mil empregos formais em 2025; Ouro Preto criou mais de 2 mil. Mais MINAS. Mariana, Minas Gerais, 2025. Disponível em <<https://maisminas.ig.com.br/mariana-tem-saldo-negativo-caged/>> Acesso em 14/11/2025.

notório que a atividade econômica desencadeia um expressivo aumento 'não natural' da população desde a década de 1960 que se conforma até os dias atuais. Esse processo nos possibilita compreender o ritmo que tem levado o crescimento populacional tornando o município um território marcado pela migração. (RODRIGUES, 2024, p. 22).

Assim, a migração não só reforça a dependência econômica municipal, como também intensifica as pressões sobre a infraestrutura e os serviços públicos, dada a chegada constante de novos contingentes populacionais. Este fluxo massivo de pessoas/trabalhadores é essencialmente requisitado pela mineração para garantir seu pleno funcionamento, fornecendo uma força de trabalho superexplorada e precarizada. O trabalhador, ao migrar para o município em busca de uma melhor perspectiva de sustento para si e sua família, acaba por ser inserido em uma dinâmica de superexploração que é funcional à acumulação capitalista. Nas palavras de Rodrigues (2024), o fluxo migratório de trabalhadores demonstra que:

seu trabalho é indispensável para a acumulação capitalista, uma vez que a inserção desses trabalhadores no setor extrativista mineral é de suma importância para o setor, pois, apresentam algumas especificidades como jornada de trabalho superior à média, inexistência de direitos trabalhistas e previdenciários, efeitos que são essenciais para a acumulação do capital. (RODRIGUES, 2024, p. 29).

No que tange o panorama educacional de Mariana, segundo dados do IBGE em “2022, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 99,48%”. No entanto, o Indicador que mede a qualidade do ensino no Brasil (IDEB), em 2023, indica desafios em relação à nota do índice de qualidade que explicitou 5,8 e 4,0 (sendo que Ouro Preto apresentou 5,8 e 4,6) para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente, posicionando o município de Mariana em colocações menos favoráveis nos rankings estadual e nacional.

No que concerne às relações políticas municipais, o atual prefeito é Juliano Vasconcelos Gonçalves, do PSB, eleito com 63,28% dos votos (23.114 votos), contra o segundo colocado Roberto Rodrigues, do PL, com 32,66% (11.929 votos) (G1, 2024). A legislatura da câmara municipal é composta por 15 vereadores (CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA, 2025). Os partidos e o número de integrantes na câmara municipal são, respectivamente: PSDB (8); PSB (2); PV (2); PDT (1); AVANTE (1) e REPUBLICANOS (1).

Voltando à questão econômico-social que interessa a este estudo, o município, em sua totalidade, vive uma profunda dependência da mineração, uma vez que é

através dos empregos que gera, ou seja, da força de trabalho que é requisitada para manter seu funcionamento, que o sustento dos trabalhadores e moradores do território se dá. A atividade também movimenta, de modo extremamente contraditório, outras esferas como: habitação/moradia, comércio, prestação de serviços, educação/escolas públicas e privadas, saúde/unidades básicas de atendimento, setor privado, etc. Apesar de todos os riscos ambientais que contornam o município sob essa prática extrativista predatória. A categoria dependência aqui retratada e assumida é aquela formulada nos marcos do que se denomina Teoria Marxista da Dependência (TMD), sendo que Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio dos Santos são os principais formuladores desse marco teórico-interpretativo.

Marini (2005) descreve a dependência como o resultado da inserção da América Latina na estrutura capitalista global a partir da divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, a situação/condição de dependência se expressa como uma relação de “subordinação entre nações formalmente independentes” (MARINI, 2005, p. 134), o que significa a caracterização da produção no país subordinado de modo a atender aos interesses dos países de capitalismo central.

Essa interpretação do autor reivindica a particularidade como momento e condição de explicação a partir dos fundamentos marxianos, melhor dizendo, da crítica da economia política, ou seja, sem incorrer em desvios ou em uma análise do conceito descolado da realidade ou na alteração do conceito para se encaixar na realidade, ao se analisar o capitalismo na América Latina se fez necessário uma análise particular das relações econômicas e sociais latino-americanas.

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que o que ocorre na América Latina se caracteriza como um capitalismo “sui generis”, que “só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto” (Marini, 2005, p. 132), ou seja, o capitalismo dependente que coloca e requer a Latinoamérica como continente e região subordinada aos países de capitalismo central, onde as relações de dependência somente geram e perpetuam o ciclo da própria dependência.

Isso se deve, sobretudo, pelo intercâmbio desigual que ocorre quando os países periféricos são integrados à lógica do mercado mundial, ocorrendo a venda de bens e produtos com pouca tecnologia agregada, matérias-primas baratas e com pouco ou nenhum processo de manufatura (MARINI, 2005). Sendo assim, os países de capitalismo central não precisam se preocupar em produzir uma variedade de alimentos, já que podem comprar de países subordinados a preços menores. Estes

países centrais e detentores de expressivo desenvolvimento tecnológico, direcionam sua economia e contexto produtivo para o desenvolvimento de tecnologia e na incrementação de valor nas matérias-primas adquiridas.

Essa relação se retroalimenta, afinal, para o maior desenvolvimento de tecnologia se demanda mais matérias-primas, extorquindo e saqueando esses materiais e produtos dos países periféricos/dependentes/subordinados, ou seja, é um intercâmbio desigual. Os países dependentes se especializam na produção de matérias-primas para os países centrais e apenas adquirem o material processado após pagar um preço elevado, pois houve incremento tecnológico no produto. Em suma, nos países periféricos e dependentes se perpetua a relação de dominação das classes, especialmente a partir da superexploração da força de trabalho e da relação de dominação e subordinação externa aos centros do capital (MARINI, 2005).

É nesse contexto que três mecanismos são utilizados, o que o autor denominou de superexploração da força de trabalho, para garantir um pouco de lucro ao país periférico prejudicados no intercâmbio desigual: A intensificação do trabalho, forçando o trabalhador a produzir mais em um curto intervalo de tempo, levando a um esgotamento da força de trabalho. (MARINI, 2005). O prolongamento da jornada de trabalho com o aumento das horas trabalhadas sem que exista uma compensação monetária por isso. (MARINI, 2005) e o pagamento de baixos salários, já que ao invés de pagar o mínimo necessário para a sobrevivência e reprodução da força de trabalho, o capitalista paga abaixo disso, ampliando o lucro advindo da diferença entre o que deveria ser pago ao trabalhador e o que realmente é concedido como salário. Os três mecanismos articulados desencadeiam a violação da lei do valor-trabalho, e a transferência de valor, uma vez que:

Na economia exportadora latino-americana, as coisas se dão de outra maneira. Como a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito do mercado externo, o consumo individual do trabalhador não interfere na realização do produto, ainda que determine a taxa de mais-valia. Em consequência, a tendência natural do sistema será a de explorar ao máximo a força de trabalho do operário, sem se preocupar em criar as condições para que este a reponha, sempre e quando seja possível substituí-lo pela incorporação de novos braços ao processo produtivo. (MARINI, 2005, p. 156-157)

Uma forma de exemplificar como essa dinâmica se impõe na realidade brasileira e sobretudo marianense, território em que acontece a formação profissional, atividades extensionistas e a atuação de assistentes sociais, é a atividade extrativista

da mineração que aqui opera. O intercâmbio desigual se expressa nesse sentido quando a empresa mineradora envia sua produção para os países de capitalismo central para que lá seja incorporada em produtos que posteriormente serão comercializados no mercado mundial, e vendidos/comprados por um preço superior pelos países subordinados/dependentes. Para compensar essa negociação, se eleva o ritmo da extração/produção, fazendo montanhas se tornarem planícies ou buracos/cavas em poucos anos. Isso também ocorre com o tempo/jornada de trabalho, já que a produção “não pode parar” a fim de garantir lucros aos acionistas dessas empresas mineradoras.

Em suma, o que ocorre é que a extração de uma quantidade de minério, para compensar os baixos preços da mercadoria/produto no mercado mundial, é paga com o esgotamento e morte dos trabalhadores, situação que se expressou no rompimento/crime da barragem de Fundão em 05 de novembro de 2015. Além disso, para os trabalhadores que permanecem vivos e requeridos cotidianamente nessa atividade econômico-produtiva que mais mata em nosso país, o pagamento de baixos salários é a regra geral, além da imposição de uma jornada laboral e ritmo que conforma a superexploração da força de trabalho (BERTOLLO, 2017).

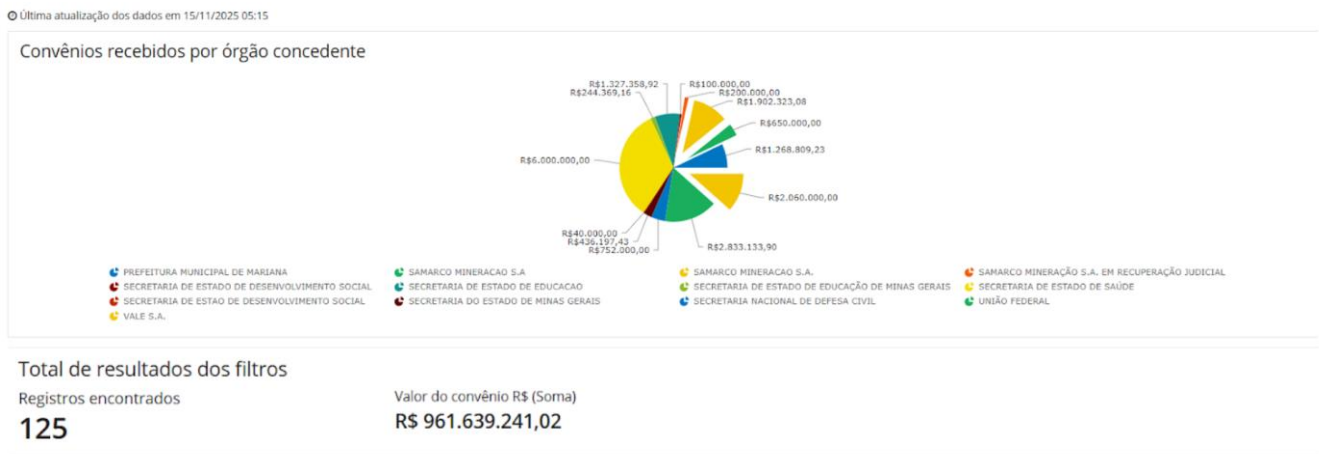
Nessa mesma esteira teórica, Coelho (2018) concorda com Theotônio dos Santos (2011) ao definir a dependência como uma condição em que a economia de um país é condicionada de modo a beneficiar a expansão econômica de outro, ou seja, uma situação de subordinação. Alinhando-se às formulações de Santos (2011) acerca desta categoria analítica e explicativa da realidade, e nos ajudando a compreender nosso território, Tádzio Peters Coelho (2018) aborda e formula sobre a Minério-dependência em Brumadinho e Mariana. Diz o autor:

Na relação de dependência, o país/região dependente realiza a expansão ou retração econômica enquanto reflexo da trajetória do país/região dominante. Obviamente, não se trata de uma relação de determinação, mas de condicionamento (COELHO, 2018, p.1).

Ambas as formulações, seja a de caráter estruturante do capitalismo dependente, seja a que explica e interpreta a realidade dos municípios minerados são aplicáveis na situação de Mariana-MG, sobretudo ao lembrar que grande parte da arrecadação municipal vem da atividade extrativa e que as outras atividades não têm potência para além da realização da imediata subsistência populacional (Artesanato

e Agricultura Familiar). A Figura 2 a seguir, sobre os convênios recebidos desde 2013 explicita essa realidade e condição em relação à mineração.

Figura 2 - Todos os Convênios Recebidos pela Prefeitura de Mariana



Fonte: Portal da Transparência de Mariana MG. 15 de nov de 2025

Agrupando todos os blocos referentes aos valores recebidos das Mineradoras e empresas associadas, desde 2013, é possível perceber que a maior parte do valor dos convênios do município é dessa natureza. Não obstante, os dados dos valores recebidos por empresas mineradoras ou relacionadas reafirma este cenário, a exemplo da relação Prefeitura de Mariana e a mineradora Samarco, conforme pode ser visto na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Samarco

Número	Órgão concedente	Objeto	Data da assinatura	Tipo	Nome do beneficiário	Período de vigência	Valor do convênio R\$
500211	SAMARCO MINERACAO S.A.	TERMO COMPROMISSO TEM POR OBJETO ESTABELECE MEDIDA DE COMPESACAO AMBIENTAL PREVISTA NO ARTIGO 36 DA LEI FEDERAL 9985/2000(SNUC). N LEI CONV... (Ver mais)	02/01/2019	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	02/01/2019 a 31/12/2026	R\$ 650.000,00
2,10101E+12	SAMARCO MINERACAO S.A.	TERMO COMPROMISSO TEM POR OBJETO ESTABELECE MEDIDA DE COMPESACAO AMBIENTAL PREVISTA NO ARTIGO 36 DA LEI FEDERAL 9985/2000(SNUC)	02/01/2019	Recebimento	-	2019-01-02 - 2019-12-28	R\$ 650.000,00
553921	SAMARCO MINERACAO S.A.	EIXO PRIORITÁRIO 11 (CONTA 55392-1 BANCO DO BRASIL)	01/03/2023	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/03/2023 a 31/12/2025	R\$ 203.931,19
61507	SAMARCO MINERACAO S.A.	PROGRAMA ADOTE UMA CRECHE - REC SAMARCO (CONTA 61507-2)	01/12/2024	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/12/2024 a 31/12/2026	R\$ 553.191,89
658537	SAMARCO MINERACAO S.A.	TERMO DE COOPERAÇÃO ENTRE SAMARCO E MUNICIPIO DE MARIANA PARA PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE ESTRADA ENTRE NOVO BENTO E DISTRITO DE CAMARGOS. TERM... (Ver mais)	01/09/2025	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/09/2025 a 31/12/2025	R\$ 495.200,00
232025	SAMARCO MINERACAO S.A. EM RECUPERAÇÃO JUDICIAL	Projeto: Exposicao Dragoes. Promovida pela Prefeitura de Mariana/MG, e uma mostra interativa que ja vem sendo realizada com sucesso nos ult... (Ver mais)	01/09/2025	REPASSE	MUNICIPIO DE MARIANA	01/09/2025 a 28/11/2025	R\$ 200.000,00
Total:							R\$ 2.752.323,08

Fonte: Portal da Transparência de Mariana MG. 15 de nov de 2025

Percebe-se que os valores do convênio recebido pelo Município de Mariana-MG, enviados pela empresa Samarco Mineração S.A, de 2019 a 2025 foi de um

montante equivalente a R\$2.752.323,08. Quanto aos valores enviados pela Fundação Renova, é possível apontar R\$636.171.557,21, como mostra a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Fundação Renova

Número	Órgão concedente	Objeto	Data da assinatura	Tipo	Nome do beneficiário	Período de vigência	Valor do convênio R\$
12019	FUNDACAO RENOVA	TERMO DE COMPROMISSO VISA DISCIPLINAR O REPASSE DE RECURSOS FINANCEIROS, COM O OBJETIVO DE CONTRATAR MÃO DE OBRA SUPLEMENTAR E EQUIPAMENTOS... (Ver mais)	14/03/2019	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	14/03/2019 a 28/02/2021	R\$ 7.972.244,53
001/2019	FUNDACAO RENOVA	TERMO DE COMPROMISSO VISA DISCIPLINAR O REPASSE DE RECURSOS FINANCEIROS COM O OBJETIVO DE CONTRATAR MÃO DE OBRA SUPLEMENTAR E EQUIPAMENTOS P... (Ver mais)	14/03/2019	Recebimento	-	2019-03-14 - 2021-02-28	R\$ 7.972.244,53
500114	FUNDACAO RENOVA	ACORDO E A COMPOSIÇÃO ENTRE AS PARTES SOBRE OS RECURSOS DE SUPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS MUNICIPAIS DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL, EM DECORRÊNCIA... (Ver mais)	29/05/2019	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	29/05/2019 a 29/05/2020	R\$ 2.846.250,00
500114	FUNDACAO RENOVA	ACORDO E A COMPOSIÇÃO ENTRE AS PARTES SOBRE OS RECURSOS DE SUPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS MUNICIPAIS DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL, EM DECORRÊNCIA... (Ver mais)	29/05/2019	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	29/05/2019 a 29/05/2020	R\$ 2.846.250,00
5001148-24.2019.	FUNDACAO RENOVA	Acordo e a composição entre as partes sobre os recursos de suplementação dos serviços municipais de saúde e assistência social em decorrência... (Ver mais)	29/05/2019	Recebimento	-	2019-05-29 - 2023-12-31	R\$ 2.846.250,00
5000917-94.2019	FUNDACAO RENOVA	PROGRAMA TEMPO INTEGRAL DE MARIANA, QUE POR MEIO DA AÇÃO CIVIL PÚBLICA N 5000917-94.2019.8.13.0400, OBTVE SENTENÇA JUDICIAL (ID. 90873485)... (Ver mais)	26/11/2019	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	02/01/2022 a 31/12/2022	R\$ 20.626.415,00
000917-94.2019.	FUNDACAO RENOVA	Programa Tempo Integral de Mariana que por meio da ação civil pública nº 50009179420198130400 obteve sentença judicial Id 90873485 homologan... (Ver mais)	26/11/2019	Recebimento	-	2022-01-02 - 2022-12-31	R\$ 20.626.415,00
561215	FUNDACAO RENOVA	ALOCAÇÕES E GASTOS PÚBLICOS - CONTA BANCO DO BRASIL 56121-5	01/01/2023	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/01/2023 a 31/12/2025	R\$ 6.732.602,13
TAC 390/2020	FUNDACAO RENOVA	PROGRAMA COMPENSATÓRIO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PELA FUNDAÇÃO RENOVA CONFORME DIRETRIZES DA NOTAS TÉCNICAS N19/2018/CT-ECLET E N32/2020/CT-ECLET... (Ver mais)	05/10/2023	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	05/10/2023 a 07/02/2030	R\$ 280.971.433,00
TTAC 390/2020	FUNDACAO RENOVA	PROGRAMA COMPENSATÓRIO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PELA FUNDAÇÃO RENOVA CONFORME DIRETRIZES DA NOTAS TÉCNICAS N19/2018/CT-ECLET E N32/2020/CT-ECLET	05/10/2023	Recebimento	-	2023-10-05 - 2030-02-07	R\$ 280.971.433,00
18318	FUNDACAO RENOVA	IMPLANTAÇÃO DO REASSENTAMENTO COLETIVO SOCIAL DA COMUNIDADE PARACATU DE BAIXO.	01/08/2025	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/08/2025 a 30/06/2026	R\$ 1.780.020,02
Total:							R\$ 636.171.557,21

Fonte: Portal da Transparência de Mariana MG. 15 de nov de 2025

Para a compreensão da natureza desses recursos, é imprescindível situá-los no contexto do maior crime socioambiental da história do Brasil³, ocorrido em 05 de novembro de 2015. O rompimento da barragem de rejeitos de Fundão, operada pela Samarco — empresa de propriedade da Vale S.A. e da BHP Billiton — em Mariana (MG), em 05 de novembro de 2015, liberou um volume alto de lama tóxica/rejeitos da mineração que devastou o Rio Doce, atingindo o litoral do Espírito Santo e impactando centenas de comunidades ao longo da bacia (MELENDI; LOPO, 2021). Diante da magnitude deste crime, as empresas causadoras, em parceria com o Estado brasileiro e entidades judiciárias, optaram por um tratamento institucionalizado do processo de reparação dos danos causados, que resultou na criação da Fundação Renova (MELENDI; LOPO, 2021).

Até 2010 não se registrava a existência de fundações dedicadas exclusivamente a funções de compensação, ainda que se previsse sua existência no futuro. Em alguns casos identificados as funções de compensação conviviam com as de investimento nas comunidades (MELENDI; LOPO, 2021, p.6).

³ Coletivo Nacional de Comunicação do MAB. Ato do MAB em Mariana marca nove anos do crime da Samarco e reforça a luta por justiça. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). São Paulo – SP, 2024. Disponível em: < <https://mab.org.br/2024/11/06/ato-do-mab-em-mariana-marca-nove-anos-do-crime-da-samarco-e-reforca-a-luta-por-justica/> > Acesso em: 03/01/2026

A Renova foi instituída em 02 de março de 2016, a partir de um Termo de Transação e Ajustamento de Conduta (TTAC) assinado entre as empresas (Samarco, Vale e BHP), a União e os governos dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo (GODOY; DIAS, 2021, p.8) onde determina que “as ações de recuperação seriam feitas por uma organização autônoma, integralmente dedicada a essas tarefas”. A Fundação Renova tem por função gerenciar e executar as ações de reparação, compensação e mitigação dos danos causados pelo rompimento da barragem. A sua criação, no entanto, é vista pela literatura crítica como um mecanismo empresarial complexo:

A Fundação Renova foi concebida como uma figura aparentemente inédita sob a lógica de uma fundação corporativa [...] O tratamento institucional dado ao desastre reestruturou relações de poder entre órgãos públicos, judiciário e entidades da sociedade civil. (MELENDI; LOPO, 2021, p.1)

Embora o papel da Renova seja o de executar a reparação, ela opera como uma entidade de direito privado com autonomia aparente, sendo financiada integralmente pelas empresas responsáveis pelo crime (MELENDI; LOPO, 2021). Essa autonomia é um ponto central de análise, pois questiona-se o nível de envolvimento da Renova com os interesses corporativos de suas mantenedoras. A Renova, portanto, representa a materialização do gerenciamento de desastre, ou melhor dizendo, do crime socioambiental, pelo próprio capital que o causou. Sua estrutura e atuação, ao mesmo tempo em que distribuem os recursos necessários à subsistência (como os observados no Portal da Transparência de Mariana-MG), também servem à função social de amortecer as contradições e gerenciar a crise de imagem das mineradoras. O repasse de recursos deve ser, assim, lido não apenas como auxílio, mas como a contrapartida exigida para mitigar a responsabilidade legal e social das corporações frente à destruição do território e da vida. Ou seja: o recurso proveniente da Fundação Renova não é um investimento no desenvolvimento, mas uma obrigação de reparação que busca, simultaneamente, apaziguar os conflitos e reforçar o controle sobre o processo de reconstrução das áreas afetadas.

Acerca da mineradora Vale S.A, a Tabela 5 abaixo é esclarecedora pois mostra o valor de R\$ 2.060.000.00 recebidos pelo município de Mariana a partir dos repasses enviados pela empresa Vale S.A no ano de 2025.

Tabela 5 - Valor de Convênio entre a Prefeitura de Mariana e a Vale S.A

Número	Órgão concedente	Objeto	Data da assinatura	Tipo	Nome do beneficiário	Período de vigência	Valor do convênio R\$
530220	VALE S.A.	REPASSE VALE PARA CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA	01/08/2025	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/08/2025 a 31/12/2026	R\$ 2.000.000,00
		FESTA DE NOSSA SENHORA DE NAZARÉ EM MARIANA (05/09/2026 ATÉ 07/09/2026) Festividades Santa Rita Durão CONTA BANCÁRIA - BB					
663115	VALE S.A.	66311-5	01/10/2025	CONVENIO	MUNICIPIO DE MARIANA	01/10/2025 a 07/09/2026	R\$ 60.000,00
Total:							R\$ 2.060.000,00

Fonte: Portal da Transparência de Mariana MG. 15 de nov de 2025

Em relação a um histórico de valores recebidos, ao somar os valores enviados pela Vale, Samarco e Renova o total é de R\$ 640.983.880,29. Comparando esse número com o total recebido em convênios — por Entidades Mineradoras (Vale, Samarco e Renova), a União Federal, Ministério Do Esporte, Ministério Do Turismo, Ministério Da Cultura, Banco De Desenvolvimento De Minas Gerais-BDMG, Ministério Público Do Trabalho, Ministério Da Agricultura e Pecuária, Ministério Da Educação Fnde, Fundação Nacional De Artes-FUNARTE, Funasa, Fundo De Defesa Dos Direitos Difusos, Banco Do Brasil, IPHAN, Secretaria Do Estado De Minas Gerais, Secretaria De Estado De Saúde, Secretaria De Estado De Desenvolvimento Social, Secretaria Nacional De Defesa Civil, Prefeitura De Mariana — desde 2013, quando se teve o primeiro registro de repasse por convênio (sendo o primeiro, inclusive, do Ministério do Turismo). Ou seja, no período compreendido entre 2013 e novembro de 2025, o montante total destinado a convênios somou R\$ 961.639.241,02. Desse valor, a maior parcela — R\$ 640.983.880,29 — originou-se das empresas mineradoras Vale S.A e Samarco, assim como também via Fundação Renova, responsável pelo processo de reparação dos danos. Em contrapartida, os R\$ 320.655.360,73 restantes provieram de fontes públicas, como a União e a Secretaria de Estado de Saúde⁴.

⁴ Todas essas informações foram retiradas do Portal da Transparência do Município de Mariana, Minas Gerais, que cumpre a lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, essa que: “Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal” (LEI Nº 12.527, 2011). Essa lei descreve os procedimentos necessários para cumprir com a garantia do acesso à informação, sobretudo quando de interesse público. São consideradas informações válidas para a divulgação, nesse sentido, dados processados ou não utilizados, coletados para produção ou transmissão de conhecimento e documentos. (BRASIL, LEI Nº 12,527 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011).

Ao analisar os dados do portal de transparência de Mariana-MG se percebe a profunda dependência municipal da arrecadação advinda da mineração, não sendo somente os cofres públicos aqueles submetidos à condição de dependência da arrecadação de impostos que a atividade gera, mas também os trabalhadores da mineração, servidores públicos e demais setores, ou seja, é uma relação que abarca toda a sociedade, as comunidades e a reprodução social da vida neste território, afinal, a mineração impõe uma estrutura econômica de superexploração da força de trabalho onde “as atividades assumem o caráter extrativista e ganham relevância devido à sua ampliação e intensificação, consequentemente, aos elevados índices de destruição, violência e violações que geram” (BERTOLLO, 2021, p. 4). Além disso, outros fatores que demonstram a consequência da superexploração da força de trabalho são a precarização das condições de vida, sobrevivência e trabalho, não sendo apenas uma mera submissão à imposição empresarial decorrente do medo de perder seu emprego e o sustento familiar, mas uma passividade em relação a elas e a estrutura econômica que significam e representam, mesmo ao impor ao conjunto de trabalhadores a possibilidade de perder a vida ao realizar seu trabalho na mineração, em seus complexos produtivos ou nas barragens de rejeitos. Conforme Bertollo (2021, p.4), essa superexploração da força de trabalho:

se expressa nos elevados índices de morte, adoecimentos e acidentes de trabalho, no pagamento de baixos salários e nos exaustivos turnos laborais a que os trabalhadores e trabalhadoras da mineração extrativista são submetidos

Feitas estas breves considerações sobre a estrutura econômico-produtiva que orienta e normatiza a vida neste território em que a UFOP se localiza, e consequentemente desenvolve ações extensionistas, é preciso evidenciar que a universidade, enquanto instituição pública inserida nesse território de mineração, não está isolada e isenta desse cenário e contexto, mas sim, está profundamente colada e enraizada nessa complexa, arriscada e violenta dinâmica do capital. A precarização da força de trabalho e a oscilação econômica devido aos preços dos minerais exportados estruturam a vida da classe trabalhadora local e são, em última instância, o pano de fundo imediato da formação acadêmica que ocorre numa realidade concreta e contraditória. É nessa realidade de dependência econômica e destruição socioambiental territorial permanente que se insere o corpo discente, pois ele é sujeito ativo e presente na sociedade, na comunidade. Nesse sentido, muitos dos estudantes,

sutil ou descaradamente, são atingidos e afetados por essa realidade, seja por morarem em distritos próximos às barragens ou por trabalharem em postos de trabalho diretamente vinculados à atividade da mineração.

Nessa perspectiva, o contexto da especialização/formação profissional da universidade (UFOP) atua como um agravante ao espelhar hegemonicamente os interesses do capital vinculado à mineração. A ampla oferta de cursos da área das Engenharias (Ambiental; Civil; de Computação; de Controle e Automação; de Minas; de Produção; Elétrica; Geológica; Mecânica; Metalúrgica, entre outros cursos) reflete isso, e sinaliza que a instituição atende diretamente a demanda por força de trabalho técnica e intelectual requerida pelo complexo minerador-industrial que se perpetua secularmente no território, inclusive no contexto de criação e ampliação da UFOP.

No entanto, a imbricação entre universidade e mineração vai além da matriz curricular de vários cursos e áreas do conhecimento. A realidade econômico-social do município opera como um filtro temático inescapável para a Extensão Universitária. O estudante que ingressa em ações de Extensão (seja, programas, projetos, cursos ou eventos de curta duração) — mesmo que pautados em temas aparentemente distantes, como por exemplo o agronegócio ou um polo tecnológico — é forçado a confrontar a hegemonia da mineração na realidade concreta do território e da instituição de ensino.

Isso ocorre porque a Questão Social, objeto de intervenção da extensão em Serviço Social, está intrinsecamente ligada como uma manifestação da estrutura do capital em seu âmbito extrativo mineral no território. Não há como desvincular a necessidade de tecnologias, a precarização da força de trabalho, o impacto ambiental e os fluxos migratórios, bem como nenhum âmbito das políticas sociais públicas, do complexo minerário que opera em Mariana-MG e na região. Com isso, o estudante-trabalhador, em sua jornada dupla, vive essa totalidade; durante o expediente vivencia a superexploração da força de trabalho com todas as suas características e conformações gerais e específicas; e na extensão: é compelido a lidar com as demandas da comunidade atingida que está, direta ou indiretamente, sob a influência dos danos, riscos ou da dependência gerada pela atividade mineradora. Com isso, por vezes a atuação extensionista opera como um reflexo da sua identidade enquanto classe, revelando ao estudante-trabalhador a contradição de sua própria lógica de exploração, que se manifesta na imagem social do público que ele se propõe a atender/entender.

Dessa forma, o tema da mineração se impõe não por escolha ideológica do extensionista, mas como o dado concreto da realidade que define o território. A extensão, ao tentar concretizar o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, fatalmente encontrará o tema da mineração, pois ele é a materialização mais aguda da Questão Social e dos conflitos de classe neste chão. O extensionista, portanto, se vê envolto ao fato de que os temas abordados em suas atividades sempre estarão voltados para a existência e as contradições impostas pelas mineradoras, mesmo que o estudante não queira usar aquele momento do dia para refletir sobre essa realidade concreta e contraditória engendradas pelo capitalismo dependente.

Reivindicando a poesia e a sensibilidade do mineiro, nascido na cidade de Itabira – berço da mineradora Vale do Rio Doce, quando empresa público-estatal - Carlos Drummond de Andrade, dizemos em coro aquilo que adentra a nossa vida material e subjetiva neste território:

*O Rio? É doce.
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga.
Entre estatais
E multinacionais,
Quanto ais!
A dívida interna.
A dívida externa
A dívida eterna.
Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?*

Ainda, destacamos que ao discutir a superexploração da força de trabalho, é fundamental salientar a situação do estudante-trabalhador, especialmente aquele que frequenta o curso no período noturno. Para esse grupo, o horário das aulas é, muitas vezes, o único momento do dia dedicado à sua formação, já que o restante do tempo é consumido pela exaustiva jornada de trabalho.

Essa sobrecarga cria um obstáculo real para a Extensão Universitária, pois a atividade extensionista não é apenas uma teoria que pode ser estudada em sala de aula ou individualmente; ela exige a 'práxis' ou seja, tempo e energia para o diálogo e a ação junto e a partir da comunidade. Surge aqui uma contradição central: enquanto

a universidade exige a participação do aluno em atividades extensionistas como parte da formação acadêmica, a realidade do mercado de trabalho retira desse estudante o tempo e o vigor necessários para essa prática. Portanto, a curricularização da extensão não pode ser apenas uma contagem burocrática de horas. Para ser efetiva, ela precisa considerar a exaustão e os limites de tempo do estudante-trabalhador, garantindo que a extensão seja um espaço de reflexão profunda e não apenas mais um fardo em sua rotina já sobrecarregada.

1.3 A Extensão Universitária: Da Gênese ao Modelo Atual

A Extensão Universitária no Brasil vivenciou uma trajetória marcada por transformações conceituais e operativas profundas, que refletem as mudanças na relação entre a universidade, o Estado e a sociedade.

1.3.1 A Herança do Modelo Unilateral

A gênese da Extensão Universitária está intrinsecamente ligada às grandes transformações sociais do século XIX, especialmente na Europa. O surgimento de massas operárias urbanas em condições de miséria impôs uma nova urgência social, obrigando a universidade, instituição tradicionalmente elitista, a buscar formas de intervenção. A motivação inicial da Extensão, o "algo pro povo", nasce, portanto, de uma imposição social e política de tentar mitigar as “diversas mazelas causadas pelo capitalismo”, conforme analisa Augusto (2020, p. 1).

Essa primeira fase se caracterizou por um modelo de benevolência e de transmissão verticalizada do saber, ou de outra perspectiva, uma tentativa de remediar as mazelas causadas pelo desenvolvimento capitalista ao oferecer algo para as classes sociais mais empobrecidas e subalternizadas. No Brasil, essa herança histórica assume outros contornos peculiares. Embora a institucionalização da Extensão como função universitária só tenha ocorrido formalmente na década de 1930 (com a reforma de Francisco Campos), autores como João Antônio de Paula (2013) sustentam que as raízes das primeiras ações de caráter "extensionista" podem ser rastreadas até o período colonial. Essa perspectiva indica que a vontade de serviço ou de assistência, que viria a compor o conceito inicial de extensão, manifestou-se nas ações educacionais e de catequese dos jesuítas. Tais iniciativas, anteriores à própria fundação das universidades brasileiras, estavam ancoradas em uma lógica de

patronato religioso e de difusão de conhecimento e moral, consolidando uma tradição assistencialista de intervenção.

A institucionalização posterior, na década de 1930, consolidou esse paradigma, que Paula (2013), Carbonari e Pereira (2007) classificam como “assistencialista e unilateral”. Neste modelo, a universidade se via como a única detentora do saber científico, e a Extensão se limitava a “estender” esse conhecimento (de forma passiva) à comunidade, que era vista apenas como destinatária de serviços e orientações. Essa concepção foi veementemente criticada por Paulo Freire (2013), em sua obra clássica “Extensão ou Comunicação?”, na qual ele rompe com a ideia de que o saber acadêmico deve ser depositado na comunidade. Freire defendia que a Extensão só se tornaria legítima se fosse um ato de comunicação, diálogo e troca de saberes. Essa perspectiva foi fundamental para o avanço conceitual, inserindo a Extensão no campo da Educação Popular e da construção coletiva do conhecimento, o que levou à Política Nacional de Extensão Universitária contemporânea.

A formalização e o conceito de Extensão passaram por marcos legais e políticos cruciais:

1. **A LDBEN de 1968 e o Regime Militar:** A primeira obrigatoriedade legal da extensão no Brasil foi estabelecida pelo Decreto Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 que estabelece normas complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1968 (Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968). Essa medida, embora tenha institucionalizado a extensão, ocorreu sob o regime militar e se manifestou majoritariamente através de um modelo tecnicista e burocrático de “serviços à comunidade”, reforçando a universidade como detentora exclusiva do conhecimento (CARBONARI E PEREIRA, 2007).
2. **O Surgimento do FORPROEX (1987):** Em um contexto de intensa redemocratização, a Extensão deu um salto político. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) nasceu com a missão de romper com o assistencialismo e de articular uma visão crítica, baseada no diálogo e na indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa (FORPROEX, 2012).
3. **A Constituição Federal de 1988:** Este foi o marco legal definitivo. A Carta Magna elevou a Extensão à condição de função constitucional da universidade.

O Art. 207 da Constituição determinou o princípio fundamental da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Esta diretriz estabeleceu o alicerce jurídico e político para a superação do modelo meramente transmissivo, consagrando a Extensão como um pilar essencial da função social da universidade brasileira.

1.3.2 A Consolidação do Conceito de Indissociabilidade

A Constituição Federal de 1988 elevou a Extensão Universitária ao status de princípio fundamental. Esse marco institucional foi consolidado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), cuja Política Nacional de Extensão Universitária (2012) a define como: “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Essa definição, de caráter político-pedagógico, reposiciona a Extensão como um elemento ativo na transformação social, exigindo o compromisso com a justiça e a superação das desigualdades. Para o Serviço Social, essa concepção é vital, pois a prática extensionista se torna o ambiente onde o estudante: a) aprofunda a análise da realidade (pesquisa), b) aplica o referencial teórico (ensino), e c) interage diretamente com os sujeitos sociais (extensão), fechando o ciclo da práxis profissional.

O conceito de indissociabilidade se baseia na ideia de que as três funções/âmbitos, Ensino, Pesquisa e Extensão, não conseguem existir em sua plenitude de forma isolada e não deveriam ser operacionalizados de forma apartada um do outro pois a separação compromete o “todo” da universidade, isto é, sua essência e compromisso social, alterando a base de cada função. É um princípio complexo, tanto na teoria quanto na prática (TAUCHEN; FÁVERO, 2011). Nesse sentido, a indissociabilidade coloca em foco o desafio de superar o isolamento acadêmico e a tradicional fragmentação entre as funções/âmbitos da universidade. Na prática, este princípio demanda uma universidade que não apenas reproduz conhecimento em sala de aula (Ensino) ou em laboratórios ou grupos de estudo (Pesquisa), mas que o confronta com a realidade social (Extensão). A articulação dessas três dimensões é o que garante a pertinência social e a qualidade da formação (TAUCHEN; FÁVERO, 2011), no entanto isso se coloca como um permanente desafio à formação acadêmica. O próprio FORPROEX (2012, p. 25-26) reconhece que para

a institucionalização da Extensão Universitária, sobretudo ao lembrar a obrigatoriedade de 10% de créditos em extensão conforme PNE, ainda existe um:

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, com 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.

Conforme diz Cunha (2011), essa articulação exige inovações pedagógicas e metodológicas, transformando a relação ensino-pesquisa-extensão em um princípio metodológico que qualifica a graduação. A Extensão, em particular, assume uma dimensão pedagógica essencial, pois fornece o contato dialógico com a comunidade, permitindo que a teoria seja testada e enriquecida pela práxis. Nesse sentido, a indissociabilidade pode ser compreendida pela interação constante entre os seus eixos de Ensino, como um processo de transmissão e apropriação do conhecimento, onde ele se torna mais crítico e contextualizado, pois o conteúdo programático é revisto à luz das demandas sociais apreendidas na Extensão e aprofundadas na Pesquisa. (DIAS, 2009); A Pesquisa como a investigação acadêmica ganha relevância social, pois busca responder às demandas das “populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica” (FORPROEX 2012, p.38) evitando o risco de se tornar uma produção de conhecimento meramente abstrata ou descolada da realidade (DIAS, 2009), e a Extensão, que conforme assumido pelo FORPROEX (2012, p. 17), se torna um “Instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade”, agindo como uma via de mão dupla entre os saberes da universidade e da comunidade. Como diz Rodrigues (2006, p.4):

o papel da extensão [...], qual seja, atividade de ampliação, tamanho ou duração, aliada às atividades de ensino e de pesquisa. Teríamos, então, condições de significar a extensão e lançar o trabalho da Universidade para além de seus muros, uma extensão tomada como práxis, numa ação planejada e crítica sobre o real, aqui retomado como síntese das múltiplas determinações, evitando a ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-

se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual.

A concretização da dinâmica entre as três dimensões da universidade cumpre com o entendimento que a FORPROEX (2012, p.15), em sua Política Nacional de Extensão Universitária, tem sobre o papel da Extensão Universitária, sendo este 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 Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, 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).

Outro fator que a extensão deve superar para concretizar toda sua potência é o dilema orçamentário da universidade pública sob os marcos do pleno capitalismo dependente. Essa dificuldade se dá pois, apesar da pertinência social das ações de extensão: elas ainda demandam recursos monetários para serem realizados (alimentação, abrigo, transporte, materiais, etc). Recursos que requerem financiamento público da universidade executora, no entanto, é notório que as instituições públicas de ensino superior estão profundamente submersas à lógica capitalista da mercadorização, comercialização e desmonte de sua estrutura. Nas palavras de Silva e Bertollo em texto no prelo/ainda não publicado⁵ e intitulado “A extensão universitária numa encruzilhada: desafios da curricularização da extensão ao projeto ético-político do Serviço Social brasileiro”, a universidade atual é:

atravessada por graves restrições orçamentárias, por descompassos entre a burocracia-institucional e as reais demandas comunitárias e do conjunto da sociedade, por disputas entre diferentes matrizes teórico-científica e filosóficas, onde aquelas alinhadas ao status quo tendem a hegemonizar o espaço formativo universitário (SILVA; BERTOLLO, [prelo], p.3).

⁵ Este texto será publicado em coletânea: "A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade", uma obra que propõe uma contribuição Mineira para o Serviço Social Brasileiro e que será publicada pela Editora da UFOP.

Nesse sentido, tanto as “disputas entre diferentes matrizes teórico-científica e filosóficas” (SILVA; BERTOLLO, [prelo], p.3) quanto o “ranço conservador e elitista” (FORPROEX. 2012, p.26) podem agir de modo a contribuir com a dissolução do caráter transformador e social da Extensão Universitária e desse modo esvaziar sua essência capaz de:

retroagir e retroalimentar a própria universidade e a educação numa perspectiva mais ampla, histórico-crítica, conectada com interesses sociais da maioria das brasileiras e brasileiros, trabalhadoras e trabalhadores. (SILVA; BERTOLLO, p.3)

Podemos mencionar como uma recente reivindicação de recomposição do orçamento público às universidades, instituições de ensino federal, a greve da educação ocorrida ao longo do ano de 2024. Foram meses de luta em torno desta e demais pautas a fim de que a estrutura e o funcionamento das universidades não fossem ainda mais dilapidados pela ótica neoliberal e de desmonte do âmbito da educação em vigor. Pautas essas que se alinham completa e diretamente à pauta da extensão, da curricularização da extensão e da formação acadêmica profissional. Afinal, apesar de historicamente ter sido relegada a um contexto de menor importância acadêmica, a extensão necessita estruturalmente de financiamento para se efetivar em sua integralidade. Segundo Silva e Bertollo (p. 4 [no prelo]), sobre a greve de 2024:

Em termos mais precisos, no centro das reivindicações, a greve pautou e tensionou a questão orçamentária nas universidades e no país, bem como as drásticas perdas salariais e desestruturação das carreiras nos últimos períodos, especialmente sob os governos direitistas, de orientação ultraliberal, de Temer e de Bolsonaro, explicitando, nas duras disputas com o atual governo Lula e no debate público, o significado político mais profundo do chamado “arcabouço fiscal”, o novo “teto” que disciplina o orçamento e os gastos do governo federal e do Estado brasileiro, com restrições, impactos e repercussões destrutivos sobre as políticas públicas e os processos de reprodução social no capitalismo, incluída aí a política de educação superior.

Os mesmos autores (SILVA; BERTOLLO, [no prelo], p. 8) também apontam que a falta de financiamento traz restrições ao funcionamento da extensão que necessita de “força de trabalho e condições de trabalho suficientes, transporte, materiais de consumo, bolsa” entre outros custos como hospedagem e reserva de local para realizar as atividades (teatro, museu, etc), ou seja: se a extensão é o intercâmbio de

ideias e conhecimento entre a universidade e a sociedade então se faz necessário condições de chegar até a comunidade, as pessoas em seu território, e ter materiais suficientes para realizar a atividade programada. Entretanto, todas essas condições não estão sendo atendidas, situação explicitada pela própria Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP, documento que orienta e parametriza a Extensão Universitária na formação acadêmica de novos assistentes sociais, quando nos diz que:

vivenciamos os cortes orçamentários que a cada previsão anual ficam mais restritos, o que impacta diretamente no funcionamento do ensino no que se refere às condições básicas de oferta de disciplinas, compra de insumos e equipamentos, à estruturação adequada de salas de aulas e laboratórios, à pesquisa ao que se refere também à compra de insumos e equipamentos e a permanência de pesquisadores nos projetos considerando as restritivas condições de acesso à bolsa de estudos, e à extensão principalmente no que se refere à bolsa aos discentes extensionistas, à compra de insumos e equipamentos para realização das ações e ao transporte para os territórios atendidos, considerando que a extensão é um movimento que pressupõe a saída dos muros da universidade e a chegada às comunidades. (UFOP, 2022, p. 3)

Em meio a toda essa conjuntura econômica e política a FORPROEX (2012, p 50) ainda traz como perspectiva que o fortalecimento da extensão depende de um financiamento que possa garantir o aumento quantitativo dos recursos, “maior estabilidade, solidez e transparência destes, assim como sua focalização em áreas prioritárias” (FORPROEX, 2012, p 50). Nesse sentido, a Política Nacional de Extensão aponta algumas iniciativas importantes para tentar mitigar a falta de orçamento dedicada à extensão, tais como: “inclusão da Extensão Universitária nos planos plurianuais do Governo Federal”; Instituir um orçamento universitário autônomo; a criação de um Fundo Nacional de Extensão, onde serão colocados recursos enviados de órgãos públicos e “de agências de fomento” e aumento dos editais dessas agências, sobretudo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Nesse sentido, o FORPROEX (2012, p.50) ainda indica que a ampliação do orçamento deve ocorrer de modo a complementar o financiamento da Pesquisa. Apesar de todas essas possibilidades, a recente institucionalização do processo de Curricularização da Extensão ainda não se organiza por ações concretas rumo a uma garantia e disponibilização orçamentária digna e adequada para a extensão, pelo contrário, vemos que continua à mercê do interesse de docentes

isolados em realizar tal âmbito formativo, em condições cada vez mais precárias ao que se refere ao acesso a recursos e condições adequadas.

1.4 A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU): Diretrizes e Contexto

Foi a necessidade de garantir que a Extensão seja de fato um eixo central da formação, e não um acessório optativo ou assistencialista que culminou na construção de um arcabouço político-legal robusto, que elevou a prática extensionista à condição de componente curricular obrigatório. O arcabouço conceitual e político que fundamenta o modelo de Extensão adotado pelas Instituições Públicas é estabelecido pela Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU). Não se trata de uma lei federal, mas sim um documento de política acadêmica e social, resultado de um longo processo de discussão e sistematização promovido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX)⁶. A versão mais recente e consolidada da PNEU, aprovada na Carta de Manaus, em maio de 2012, teve como objetivo central afirmar a Extensão como um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico, indissociável do Ensino e da Pesquisa (FORPROEX, 2012).

As principais diretrizes da PNEU, que buscam a universalização dessa prática, são:

- **Interação Dialógica:** Promover uma relação transformadora, de mão dupla, entre Universidade e Sociedade, reconhecendo o saber popular.
- **Impacto na Formação:** Contribuir para uma formação cidadã, crítica e profissional de qualidade.
- **Indissociabilidade:** Reforçar a articulação efetiva e o compromisso ético-político da Extensão com o Ensino e a Pesquisa.

No entanto, apesar da inovação que o FORPROEX traz à perspectiva da extensão no Brasil, é fundamental tensionar esse arcabouço normativo à luz das determinações históricas do capitalismo dependente brasileiro. Em sua pesquisa sobre as bases socioculturais da universidade, Alves (2021) pondera que, embora a PNEU estabeleça parâmetros para a superação do assistencialismo, ela está fortemente ancorada em uma “arriscada concepção progressista” (ALVES, 2021, p.

⁶ O FORPROEX, fundado em 1987, nasceu no contexto da redemocratização e da discussão da Constituição de 1988, com o objetivo de romper com o modelo assistencialista de Extensão e de construir uma proposta crítica, baseada na troca dialógica com a sociedade.

123) que corre o risco de se manter nos marcos de um reformismo liberal. Para o autor, as diretrizes do FORPROEX, se desvinculadas de uma crítica radical à sociabilidade burguesa, podem acabar por funcionalizar a universidade ao serviço do capital, reduzindo o potencial transformador da extensão a uma mera "contagem de horas" ou à prestação de serviços burocratizada. Conforme aponta o autor:

Tratando de uma parte específica em que o referido documento discorre sobre o contexto social, compete-nos ponderar que a exposição acerca dos processos pertinentes à sociedade, à universidade e à extensão universitária são, em muitos momentos, tomadas de forma 'ingênua' e acrítica. Seja porque não conecta aos fatos citados o desenvolvimento do capitalismo e os avanços das forças imperialistas, seja porque não reflete como esses e outros dinamismos influenciam e são responsáveis por produzir consequências dramáticas para o ensino superior público no Brasil e consequentemente para a extensão. (ALVES, 2021, p. 123)

Nesse sentido, Alves defende que a interação dialógica proposta pela PNEU não deve ser compreendida como um diálogo neutro, mas como uma ferramenta de luta política e integração da população marginalizada e excluída, utilizando os meios de se fazer extensão (programas, projetos, etc) para trazer o conhecimento social até a universidade. Criando assim: "Uma produção de conhecimento concatenada aos saberes populares, capaz de provocar tensões nos espaços institucionais da universidade." (ALVES, 2021, p. 126). Dessa forma, o autor ressalta a necessidade de uma extensão de caráter popular-classista, que reconheça a universidade como um campo de disputa constante contra a lógica mercantil e o imperialismo. Conforme afirma em suas conclusões, a democratização do saber acadêmico só se efetiva plenamente quando está organicamente ligada às lutas da classe trabalhadora e aos movimentos sociais, pois a universidade deve ser uma instituição "alicerçada na luta de classes" (ALVES, 2021, p. 8).

Essa perspectiva crítica alerta para os riscos do processo de curricularização da extensão ser cooptado por uma racionalidade produtivista. Alves (2021) enfatiza que o impacto na formação profissional, citado pela PNEU, deve ir além da aquisição de competências técnicas, focando na construção de uma identidade intelectual capaz de enfrentar o racismo e a dependência estrutural que moldam a sociedade brasileira. Assim, a implementação das diretrizes nacionais demanda uma vigilância constante para que a extensão não perca sua essência como laboratório de práxis e instrumento de emancipação humana. Afirma o autor

a PNEU realiza uma crítica moderada às estruturas arcaicas e autoritárias recorrentes na sociedade, que, no entanto, aparecem de forma retráida. Tanto no que diz respeito às 'heranças' escravistas, quanto às inflexões relativas ao período de ditadura empresarial-militar no país. Além de demonstrar-se contida ao tratar das mudanças da universidade brasileira no século XXI, em um momento acrescido e ao mesmo tempo crítico dos governos petistas (ALVES, 2021, p. 123).

1.4.1 Conceito e Regulamentação da Extensão: O Imperativo da Curricularização

A efetivação do princípio constitucional da indissociabilidade exige que a universidade vá além da mera declaração de intenções. Neste sentido, esta seção visa desvendar os conceitos cruciais que sustentam a transição política e pedagógica da Extensão, a deslocando de um componente facultativo para uma exigência concreta na matriz curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e na trajetória formativa dos estudantes.

Para compreender essa obrigatoriedade, é fundamental conceituar o que é a Extensão Universitária em sua perspectiva contemporânea, sendo assim, podemos dizer que a Extensão é concebida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma transformadora (FORPROEX, 2012). Não é um serviço isolado ou caridade, mas sim o canal de diálogo entre a universidade e os diversos setores da sociedade.

Seu principal objetivo é a troca de saberes, na qual a universidade compartilha seu conhecimento científico e, em contrapartida, absorve os saberes e as demandas das comunidades. Essa via de mão dupla promove o propósito social da produção acadêmica e contribui para a solução de problemas sociais concretos. Nesse sentido, a Extensão permite que a formação do discente seja crítica e contextualizada, materializando o princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

O princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico. A relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, através dela, esse saber retorna à universidade testado e re-elaborado. A relação entre pesquisa e extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão como via de interação entre universidade e sociedade constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática. (NUNES; SILVA, 2011, P. 8)

Esse princípio aparece pela segunda vez na Constituição Federal de 1988, no artigo 207 que versa sobre a autonomia “didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 2024, p.74) das universidades e sobre a necessidade de obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não somente isso, mas o artigo 213, que fala sobre os recursos destinados

a escolas públicas, em seu §2 diz que atividade de “pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento a inovação” (BRASIL, 2024, p.76) realizadas por instituições educacionais poderão receber financiamento do Poder Público.

Apesar de reconhecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Constituição Federal não apresenta qualquer obrigatoriedade. Ao analisar o primeiro documento que aborda o tema da extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1998), primeira versão promulgada em 1968 (Lei 5.540 de 28 de Novembro de 1968), encontramos mais subsídios para afirmar a função da extensão e sua importância.

O capítulo IV “Da Educação Superior”, aponta em seu Art. 43 as finalidades da educação superior, dentre elas: a promoção da extensão, aberta à participação popular “visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e técnica geradas na instituição”(LDB, 2023, p. 35), ou seja, é dever da Universidade a socialização do conhecimento produzido, de modo a incluir a comunidade na produção e promoção do saber. Esse artigo por si só já poderia ser usado para comprovar a necessária obrigatoriedade na extensão, mas o artigo 53 completa o exposto na Constituição Federal ao expressar que no bojo da autonomia universitária uma das atribuições é a de “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (LDB, 2023, p.40).

Outro documento criado na linha do tempo da extensão é a Política Nacional de Extensão do FORPROEX, que apresentou em sua agenda a necessidade de incorporar a extensão nos projetos pedagógicos dos cursos “reconhecendo seu potencial formativo” (FORPROEX, 2012, p. 60).

A integralização curricular de ações extensionistas está estreitamente relacionada com a flexibilização dos currículos, sobre a qual já se desenvolveu um amplo debate. Construído o consenso de que o estudante deve ser protagonista de sua formação acadêmica, a Extensão Universitária tem sido espaço privilegiado de experiências enriquecedoras para estudantes, professores e técnico-administrativos. Por meio das ações de Extensão Universitária, esses atores têm apreendido problemáticas que afetam grandes segmentos da população brasileira, contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas, em especial as sociais, tornando-as mais eficazes e efetivas na solução dos problemas, bem como produzido conhecimento novo em suas áreas de interesse (FORPROEX (2012, p. 54-55).

Apesar do interesse e do dever universitário para com a extensão, destinar uma carga horária específica para as atividades ainda não era uma obrigação, até que se aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, que em sua meta 12.7.

apresenta como forma de elevar a taxa de matrícula na educação superior a necessidade de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos [...] em programas e projetos de extensão universitária” (BRASIL, 2014, p.73). Apesar do Plano trazer metas para a década, o que trouxe a obrigatoriedade legal para a extensão foi a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Nesse sentido, a curricularização é o mecanismo político-pedagógico que transforma a Extensão, historicamente uma atividade optativa e paralela, em um componente obrigatório da matriz curricular da graduação. Sobretudo por ser afiançada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 18 dezembro de 2018, 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” (ABMS, 2018, s.p). Ao se tornar compulsória (com um mínimo de 10% da carga horária), a curricularização garante que todos os estudantes tenham uma experiência extensionista. Isso universaliza o compromisso social da universidade e impede que a Extensão seja vista apenas como uma iniciativa de alguns professores ou alunos, integrando-a ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como um eixo central da formação.

A resolução do Ministério da Educação junto ao Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior instituiu em 18 de dezembro de 2018 as diretrizes para a Extensão Universitária na educação superior definindo “os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação” da extensão em todas as instituições que ofertam ensino superior. (BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, p.1). Nesta resolução o artigo 3º coloca a extensão como uma atividade interdisciplinar de caráter político-educacional, cultural e científico. Responsável por promover a transformação por meio da interação entre as IES (Instituições de ensino Superior) e os outros setores da sociedade. Entre suas diretrizes estão a formação cidadã dos estudantes; produção de mudanças na instituição; construção de diálogo com os setores da sociedade; iniciativas de compromisso social; reflexão ética e a produção de conhecimentos (BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, p.2). Entretanto, apesar do disposto anteriormente, o principal ponto desta resolução é estabelecido no Artigo 4º, que determina a obrigatoriedade de a Extensão compor a matriz curricular:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; (BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO de 2018, p. 2).

Com isso, o capítulo II - “Da avaliação” demonstra as formas como a extensão deve se fazer presente:

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais. (BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. P. 3).

Essa resolução institui que a obrigatoriedade da extensão deve ser cumprida pelas Universidades no prazo de três anos a partir da promulgação da resolução, sendo o prazo final estipulado para 19/12/2021, entretanto, devido a situação de calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19 o prazo foi adiado por um ano pela Resolução CNE/CES Nº 1, De 29 De Dezembro De 2020, sendo finalizado em 19/12/2021. Essa dilação de prazo permitiu que as universidades tivessem mais fôlego para planejar a integração da extensão sem precarizar ainda mais o ensino durante o período remoto.

Voltando ao tópico, Bertollo e Frizzo (A Universidade Popular produzida pelas lutas sociais latino-americanas e suas possibilidades a partir da Extensão Universitária na atualidade [no prelo]) apontam que uma extensão de fato popular necessita dotar a universidade de um viés que enfrente o racismo, capitalismo, machismo, misoginia, violências gestacionais, destruição ambiental e sobretudo a hierarquização do saber e das áreas de conhecimento. Fato que se comprova ao entendermos que estender o conhecimento da universidade até a comunidade e do mesmo modo levar a comunidade até a universidade demanda o intercâmbio de diversas realidades que merecem respeito. Não somente isso, mas os autores apontam que se faz necessário garantir condições de efetivar a extensão, por meio de bolsas, de transporte, alimentação, material, “reconhecimento institucional-formal da atuação enquanto extensionista nos processos de progressão da carreira docente e quando da distribuição de encargos laborais” (BERTOLLO; FRIZZO, [prelo], p.11). Dessa forma, não basta apenas fazer da extensão uma obrigação, mas dar base e suporte para que ela não seja deixada de lado ou realizada de forma tangencial ao seu real potencial

transformador, como os autores apontam ao criticarem que as formas como as universidades cumprem com a obrigatoriedade da curricularização da extensão “são variadas” (BERTOLLO; FRIZZO,[prelo] p.11) e expressam uma divergência na compreensão do que é Extensão Universitária. Dizem os autores:

O fato é que a extensão pode assumir distintas formas e rumos, seja endossando a prática e o lugar subalterno historicamente relegado a este âmbito formativo nos marcos da universidade conformada pelos ditames do capitalismo, em que a burocratização dos processos e intervenções superficiais, pífias e sem maior enraizamento e alinhamento com as pautas populares anula e/ou impede qualquer potencial tensionador das estruturas dominantes e hegemônicas. E é nesse sentido que a curricularização da extensão na forma prevista por estas políticas educacionais é reforçada nas instituições, na medida em que empurra a extensão universitária para dentro das atividades de ensino, das disciplinas e currículos acadêmicos, priorizando mais a integralização de créditos para estudantes do que necessariamente o protagonismo da comunidade no desenvolvimento das ações. Pois, na medida em que a extensão universitária permanece relegada a iniciativas isoladas de sujeitos das universidades, sem a devida valorização e engajamento institucional e governamental na garantia de recursos e condições objetivas para o desenvolvimento dos projetos e programas, a extensão universitária é subsumida a procedimentos administrativos que em nada operam políticas efetivas de articulação com o povo trabalhador externo às instituições de ensino (BERTOLLO; FRIZZO, [prelo] p.11-12).

Dessa forma, fica claro que a Extensão Universitária vive um grande impasse. Ao mesmo tempo que as leis e resoluções (como o PNE 2014-2024 e a Resolução de 2018) tornaram a extensão obrigatória, elas acabam sendo silenciosas sobre 'como' essa atividade deve acontecer na prática e quanto a garantia material para tanto. Como alertam os referidos autores, corre-se o risco de a extensão ser reduzida a uma simples contagem de horas para o aluno conseguir o diploma, transformando o que deveria ser um diálogo com a sociedade em apenas uma tarefa burocrática (BERTOLLO; FRIZZO, [prelo]).

1.4.2 A Imposição Legal da Obrigatoriedade: O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Desafios para a Implementação da Curricularização da Extensão

A PNEU de 2012 forneceu o embasamento conceitual que pavimentou o caminho para a obrigatoriedade legal, que foi estabelecida por meio da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, de alcance nacional e que trouxe um prazo de três anos para a implementação da Extensão Universitária com no mínimo 10% da carga horária dos cursos em atividades de extensão, de 19 de dezembro de

2018 até 19 de dezembro de 2021. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é uma lei federal (Lei nº 13.005/2014) que estabelece as metas e estratégias decenais para toda a educação brasileira, da básica à superior. Ele foi instituído pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República. O principal motivo da obrigatoriedade estabelecida no PNE, segundo seus proponentes, é materializar a indissociabilidade (Princípio Constitucional) e universalizar a experiência extensionista, garantindo o compromisso social da universidade. Essa exigência foi codificada, conforme já mencionado anteriormente, na Estratégia 7 da Meta 12, determinando a carga horária mínima:

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. Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014).

O termo “pertinência social” confere um direcionamento político central a essa obrigatoriedade. Conforme argumenta Gadotti (2017, p.1), essa prioridade “sustenta uma visão mais popular e emancipatória”, exigindo que a universidade volte seus recursos e sua produção de conhecimento para as demandas das populações historicamente excluídas. No Serviço Social, isso reforça a dimensão política do Projeto Ético-Político da profissão. Contudo, a implementação da curricularização, não é isenta de obstáculos, especialmente em um contexto de políticas de austeridade e cortes no orçamento das universidades públicas. Sobretudo em contexto de forte influência neoliberal e a ameaça de representantes de extrema direita. (RAMOS; TAVARES, 2024).

Nesse sentido, é pertinente lembrar a reforma de estado iniciada em 2019 que visava o cumprimento da agenda neoliberal. Essa onda de desmonte se fortaleceu, segundo Ramos e Tavares (2024, p.4 *apud* Moll Neto, 2010) pois:

canalizou parte do descontentamento pela globalização neoliberal ao abandono de determinados valores tradicionais, sendo atribuída principalmente ao Estado a culpa pela derrocada sob o argumento de que sua interferência na economia e na promoção de políticas sociais desestimula o trabalho, diminui a produtividade e enfraquece o papel da família, da igreja e da comunidade.

Segundo esses autores, em meados de 2016 a extrema direita brasileira flertava com a ideologia neoliberal e neoconservadora estadunidense, esta que “reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo” (RAMOS; TAVARES, 2024, p.4), além da moral conservadora e o anticomunismo. Todas essas articulações formam um conjunto de tensionamentos contra qualquer opinião contrária, mesmo que científica.

É durante essa emergência ideológica negacionista que se tem a disseminação descontrolada de *Fake News*. Entretanto, o isolamento da educação no Brasil não é um fator esporádico ou meramente contemporâneo, é histórico e que vem se aprofundando expressivamente a cada novo governo. Nesse sentido podemos mencionar o governo Temer (2016- 2018) que implementou inúmeras contrarreformas e retrocessos no âmbito dos direitos sociais, trabalhistas e organizativos da classe trabalhadora, dentre as quais:

a reforma do Estado; a reforma na previdência social; a implementação de reformas fiscais; a instalação de políticas relacionadas à privatização de empresas estatais; a redução orçamentária dos gastos públicos nacionais; o controle da inflação; a flexibilização dos contratos de trabalho; e os incentivos financeiros e fiscais ao setor privado. Todas essas medidas tinham como propósito promover a redução do Estado e consequentemente a economia de recursos para o pagamento da dívida externa. (RAMOS; TAVARES, 2024, p.6)

A justificativa para essa redução de recursos destinados à educação se deu pela defesa de uma “reforma que garantisse maior racionalidade e eficiência” (RAMOS; TAVARES, 2024, p. 7) no setor. A partir dos mesmos autores, a análise dos dados de investimento revela que o orçamento executado para a Educação se manteve em estagnação ou decréscimo. Enquanto em 2016 o valor investido era de R\$158,20 bilhões, em 2018 caiu para R\$139,91 bilhões. Nos anos seguintes, já no governo Bolsonaro temos que em 2022, dos R\$159,58 bilhões previstos, apenas R\$115,82 bilhões foram efetivamente executados (RAMOS; TAVARES, 2024).

Este cenário de desmonte do orçamento público evidencia que a quantia investida, ao ser dividida entre a educação básica, infantil e superior, torna-se irrisória frente aos custos de manutenção dos serviços essenciais, ou seja, dar continuidade à função educacional é, por si só, um desafio; atingir o patamar de transformação social ou agregar valor aos demais setores da sociedade, por meio do tripé universitário, torna-se ainda mais difícil.

Nesse sentido, Ramos e Tavares (2024, p.11) apresentam uma tabela com os recursos destinados ao Ensino Superior entre os anos de 2019 e 2022, segundo o Portal de Transparência do Ministério da Educação. Nesta, demonstram que em 2019, dos R\$35 bilhões autorizados, apenas R\$29 bilhões foram executados. Em 2020, dos R\$36 bilhões de reais destinados, apenas R\$28,36 bilhões foram executados, em 2021 foram apenas R\$28 dos R\$33 bilhões destinados à educação superior e em 2022, R\$25,01 de R\$35,58 bi.

Em resposta a esse contexto de desmonte e reivindicação a um orçamento digno e à defesa da autonomia, a greve se manifesta como a expressão máxima da luta de classes na educação superior pública. As mobilizações das categorias dos docentes e dos servidores técnico-administrativos é um instrumento recorrentemente utilizado, conforme Pinto (2019) demonstra em seu estudo. O movimento paredista ressalta e pauta em sua atuação a necessidade da resistência à precarização imposta à educação pela política de austeridade. Situação político-organizativa que foi reivindicada novamente na greve da educação em 2024, como já mencionado anteriormente.

A partir da histórica pauta por orçamento à extensão, ao que se refere mais especificamente à curricularização da extensão, Fontenele (2024) destaca que os principais desafios são de natureza estrutural:

1. **Financiamento e Aportes Institucionais:** A curricularização exige investimentos em infraestrutura, recursos humanos e apoio logístico, elementos que são fragilizados em momentos de contingenciamento orçamentário.
2. **Garantia de Condições para Docentes e Discentes:** É necessário que os docentes tenham condições de incorporar a extensão em suas ementas e que os discentes, sobretudo os trabalhadores, tenham flexibilidade de horários e apoio para participar das atividades.
3. **Combate ao Empresariamento:** Em um cenário de crescente privatização e mercantilização da educação, é essencial que a extensão obrigatória mantenha seu foco na pertinência social e não seja cooptada por interesses de mercado ou se resuma a atividades meramente assistencialistas sem cunho pedagógico.

Em um panorama contemporâneo, Pinto (2019, p. 28) aponta que o direito à educação tem sido atacado a muito tempo “pois a intenção é privatizar o ensino

superior”. A lógica capitalista demonstra claramente que apesar de estar sempre requisitando força de trabalho qualificada e uma busca por inovação quase obsessiva, ainda assim, coloca barreiras para a formação desses profissionais, seja tornando o ensino público precário ou tentando lucrar sobre ele. A autora aponta que a educação brasileira é alvo de ataques e constante ameaça de privatização. Explicita que o conceito de privatização se intensificou a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, pois tinha como objetivo reduzir os gastos nacionais e pagar a dívida externa. Ou seja:

o Estado se abstém da responsabilidade de financiar as IES, e como consequência é desencadeado o corte de investimentos nos Institutos de Ensino Superior, o retrocesso ao número de inserção de novos estudantes, as possibilidades de manter o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) diminuem e é causado o congelamento do salário dos servidores públicos que vendem sua força de trabalho nestas instituições.” (PINTO, 2019, p. 31).

1.5 As Vertentes da Extensão

Segundo Coelho (2014) até 1980, tanto no Brasil como fora dele se teve uma estagnação no crescimento e desenvolvimento da Extensão Universitária, somente após 1980 que se voltou a pensar em extensão. Isso ocorreu, sobretudo, pela crise da universidade, tanto por conta do baixo financiamento quanto pelo questionamento do papel da universidade e do “isolamento academicista” (COELHO, 2014, p.3). Ou seja: “A extensão passa a ser, portanto, uma estratégia de buscar ou justificar maiores investimentos e, ao mesmo tempo, promover uma legitimação do saber acadêmico”. Dessa forma, a reativação da extensão nos últimos anos, segundo Coelho, teve como princípios:

- a) Para os professores, a procura de romper o isolamento da Universidade, e aumentar o seu prestígio e a sua influência na sociedade;
- b) Para os estudantes, pelas mesmas razões, e por reivindicar experiências práticas que pudessem contribuir para sua formação profissional;
- c) Para a comunidade, por buscar na Universidade conhecimentos úteis que pudessem contribuir para o esclarecimento e a solução de problemas;
- d) Para o Estado, por ver na Universidade a possibilidade de promover políticas sociais e qualificação de diferentes setores, em diversas áreas e níveis. (COELHO, 2014, p.3).

Nessa conjuntura, Jezine (2004, p. 1-2) aponta que frente às mudanças políticas, econômicas e sociais foi possível ver três vertentes de Extensão

Universitária surgirem, sendo elas: a assistencialista, acadêmica e mercantilista. A primeira é vista nas obras de Botomé (1996), Moraes (1995) e Marcovitch (1998) ao defenderem que a extensão não deveria ser uma dimensão separada do Ensino e da Pesquisa, mas sim um complemento de ambas. Os autores argumentam que dar uma função à Extensão não supriria as demandas do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, muito da crítica dos autores está ligada à responsabilidade que a extensão tende a pegar em seu compromisso social e que deveria ser de cunho governamental. Como se em meio a uma época de políticas sociais instáveis e sob ataque: a extensão venha como uma substituição do papel estatal. Muito desse pensamento sofre influência do modelo Norte Americano de Extensão Universitária, voltado à prestação de serviços técnicos, assistenciais e práticos.

A autora, que analisa estas posições acima, argumenta que a prestação de serviços pretende promover a integração entre a universidade e a sociedade, que em sua diversidade participa da resolução de problemas regionais, sendo assim:

as raízes da extensão ainda fertilizam a prática atual extensionista, em que se estabelece como prioridade, a busca de solução para os problemas sociais e a relação universidade e sociedade tende a ser unívoca, girando em torno do “atendimento de necessidades sociais emergentes”, como fica patente na análise de algumas universidades públicas federais através dos seus programas, atividades e eventos organizado, que atendem carentes e desempregados, promovendo cursos profissionalizantes, assistência técnica e serviços assistenciais. (JEZINE, 2004, p.2)

Silva e Bertollo ([prelo], p.15) argumentam sobre o caráter das modalidades de projetos, cursos, programas e eventos instituídos pela FORPROEX, sendo essas ações as que se alinham à perspectiva da transformação da realidade social e acadêmica por meio do intercâmbio de conhecimentos, ou seja:

constituindo vias e condutos efetivos, no reconhecimento da primazia das determinações da realidade, das mais fenomênicas às mais mediadas, em relações de potencialização, aprendizados e práxis sociais diversos e recíprocos, horizontais, dialógicos e críticos, interdisciplinares, em coligação, na especificidade da extensão, com as atividades de ensino e pesquisa. (SILVA; BERTOLLO, [prelo] p.15)

Ambos os autores citados acima, bem como Jezine (2004), concordam que a classificação “Prestação de Serviços” não se encaixa de maneira efetiva na caracterização da extensão em seu máximo potencial, afinal, sofre de maiores chances de ser “atrelada e servil a expedientes e formas mercantis” (SILVA;

BERTOLLO, [prelo], p. 15). Aqui vale apontar que a Política de Extensão do curso de serviço social da UFOP foge em muito desta estirpe ao usar do mecanismo da Oficina de Extensão e ações usuais de extensão para a execução da extensão a partir de um viés transformador.

Apesar de tudo, essa potência sofre sucessivos e históricos ataques, perdendo sua abrangência ao ser usada como um meio de atingir os interesses capitalistas, “como ocorre especialmente em muitos casos de ‘prestação de serviços’” (SILVA; BERTOLLO, [prelo], p. 21).

Apesar do desacordo com a utilização da classificação “prestação de serviços” como uma dimensão assistencialista, Nunes e Silva (2011, p.9) apresentam formas como essa categoria poderia ser usada.

A partir do conceito de “extensão universitária”, é possível estabelecer uma relação entre universidade e outros setores da sociedade, focalizando, por exemplo, em projetos como assistência médica e jurídica, assim como outras atividades de prestação de serviço, de assessoria, eventos artísticos, culturais etc. As atividades de extensão são instrumentos eficazes para levar às pessoas que não frequentam os campos universitários, os conhecimentos produzidos pelos cursos ali oferecidos.

Jezine (2004) descreve que em uma sociedade onde a maioria sofre de alguma forma de desigualdade, sobretudo pela falta de Investimento em saúde, moradia, educação e etc, a universidade não pode permanecer isolada, mas sim investir em seu papel social e na busca por suprir as necessidades da maioria e implementar o desenvolvimento regional por meio da interação com instituições da sociedade civil (escolas, empresas, associações imprensa e ongs). Apesar de interessante, esse pensamento acaba indo de encontro com o que Botomé (1996), Moraes (1996) e Marcovitch (1998) sinalizam, que a extensão acabe sendo usada como modo de suprir, mesmo que de forma precária, os deveres sociais do Estado, ou seja, como um meio de retirada da responsabilidade estatal na oferta de serviços e políticas sociais públicas.

A segunda vertente prevalece em algumas instituições, atreladas a ideia de educação articulada por Gramsci (1989, p. 130) “como a relação teóricoprática, proporcionando um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade.” (JEZINE, 2004, p.2 *apud* GRAMSCI, 1989). Essa perspectiva não exclui a indissociabilidade entre ensino e pesquisa ou coloca a extensão como subcategoria, mas se propõe a articular o âmbito interno e externo da

universidade de modo a usar o tripé universitário para a formulação de políticas pedagógicas e parcerias com agentes sociais que terão a chance de adentrar a instituição utilizando a oportunidade que a Extensão Universitária criou.

Ao se guiar pela concepção acadêmica, e não pela assistencialista, se revela uma nova forma de aprendizado onde a comunidade deixa de ser submissa e passa a ser sujeito responsável por ensinar sobre a realidade social. Tramitando seus conhecimentos, saberes, tradições e pensamentos. Dessa forma, estando aberta a ocupar seu lugar de direito dentro da universidade. A extensão, nessa dinâmica, força uma mudança na estrutura universitária, no cronograma docente e no currículo discente, de modo a colocar em xeque os conteúdos ensinados e o foco da pesquisa. Fazendo visível as demandas sociais que já gritavam muito antes e culminando em um novo saber integral. Ou seja:

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões políticosocial-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. (JEZINE 2004, p. 3)

Quanto à vertente mercantilista, esta se dá quando o que a universidade oferece se torna um produto que pode gerar um lucro presente ou futuro. A autora argumenta que a produção tecnológica massiva tem mudado o papel da universidade, sobretudo quando se coloca a lógica de mercado, a competitividade que não alivia um tempo necessário à produção de conhecimento socialmente importante, mas pressiona para que haja uma produção mais inovadora e que possa ser integrada pelas empresas. Não somente isso, já que:

frente às novas exigências da sociedade globalizada, acentua-se a dimensão exterior à universidade, bem como os aspectos econômicos e de parcerias com outras instituições, deixa-se de privilegiar o atendimento aos grupos excluídos e passa a tratar a todos como consumidores. Dessa forma, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial. (JEZINE, 2004, p. 4)

No bastidor dessa perspectiva se encontra o projeto de privatização das universidades, de modo a transformar o espaço de aprendizado e interação social em um lugar de pesquisa e ensino regidos pela lógica capitalista de sempre avançar para

uma maior produção e acumulação. Dessa forma, e em uma realidade onde o ensino superior ainda é inalcançável e distante para alguns setores da sociedade, com a privatização o acesso se torna ainda mais restrito.

Nesse sentido, não é somente a extensão o âmbito responsável por acabar com todas as desigualdades sociais, entretanto, ela é palco importante para o pensar de uma nova lógica que parte do compromisso social da universidade, sobretudo a pública, com as comunidades e seu entorno e com o território em que se localiza.

A perspectiva mercantilista não trabalha com a ideia de desigualdades, mas com demandas que podem ser supridas mediante a parceria ou venda de serviço, aqui a comunidade não se torna detentora de saberes importantes, mas um cliente em potencial enquanto a universidade se torna produtora de bens e serviços.

A Política de Extensão do curso de Serviço Social da UFOP não nega a existência da modalidade “prestação de serviços” haja vista que é presente nas normativas e na operacionalização e oferta da extensão universitária, mas, usa a vertente mercantilista como um exemplo a ser evitado e ao mesmo tempo estudado, uma vez que se coloca em contraposição ao assumido pelo Projeto Ético-Político profissional do Assistente Social. Sobretudo por compreender que os interesses mercantis e sua ideologia se infiltram e incidem diretamente nos processos sociais e universitários, ou seja:

Neste sentido, educação, saúde, previdência social, são alguns dos âmbitos nos quais a sanha do capital se expressa fortemente, no intuito de precarizar ou mesmo extirpar o estabelecido legal e normativamente e direcionar ao mercado tais acessos, visando incrementar processos de acumulação, auferindo lucros tanto na esfera propriamente produtiva, quanto na esfera financeira. (SILVA; BERTOLLO, [prelo] p. 5)

Não somente isso, mas os autores também afirmam que:

No bojo desses processos contraditórios, reiteramos o peso da abertura e da disposição servil da educação ao mercado, ao capital produtivo e financeiro, que passa a comandar, reger e lucrar em tais âmbitos e serviços de reprodução social, uma tendência que vem se impondo crescentemente e predominando nas trajetórias contraditórias do capitalismo dependente na contemporaneidade. (SILVA; BERTOLLO, [prelo] p. 5)

Nunes (2011, p.4) também traz à luz outro aspecto: a universidade cumpre o papel de facilitar a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a responsabilidade de preparar profissionais competentes em linguagem técnica,

instrumentalizados a operar os equipamentos necessários e processar novas informações acaba recaindo sobre a universidade. Não se trata mais de uma busca somente pelo capital físico, mas a lapidação de um capital intelectual e humano capaz de atender as infinitas demandas do modo de produção capitalista, ou seja:

Numa época de preocupação com a preservação dos recursos e de grande volatilidade das tecnologias tornadas obsoletas, pode-se destacar que o único fator permanente de riqueza nesse ciclo vicioso é o homem, a sua capacidade intelectual e o seu conhecimento.

Semelhante a Jezine (2004), Moacir Gadotti (2017) também aponta duas vertentes na extensão, uma assistencialista e outra não assistencialista. A primeira se dá por uma transição vertical de conhecimento “desconectado da cultura e do saber popular” (GADOTTI, 2017, p.2). Se trata de uma direção unilateral onde os mais informados instruem os menos informados, nesse sentido, o inverso não é imaginável. Já a segunda vertente usa a extensão como uma comunicação do saber, empregando grande parte da proposta de Paulo Freire, vendo o ser humano como incompleto e buscador de conhecimento. Apesar de não citar diretamente Paulo Freire, a FORPROEX (2012, p.14) reconhece a existência da vertente assistencialista ao dizer que:

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas 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. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública.

1.6. Os desafios da Extensão Universitária

Até o momento o trabalho extensionista é visto como uma atuação sem maior aprofundamento, esvaziado de significado e continuidade, sendo um atendimento pontual às necessidades da sociedade. No sentido de enfrentamento a tal compreensão, é preciso resgatar e reafirmar que a “extensão universitária como práxis é a ruptura com tal modalidade de trabalho de cunho assistencialista” (RODRIGUES, 2006, p. 1), trazendo à tona a ação pautada pelo pensamento crítico e intelectual. Outro fator importante, é a carga de atividades dos docentes universitários, e para a

elaboração e execução de atividades extensionistas se requer dedicação e disponibilidade. Rogério Rodrigues (2006, p. 2) apresenta alguns fatores que podem contribuir para o afastamento docente das atividades de Extensão Universitária, sendo: a indefinição dos objetivos da extensão, a falta de propósito claro, o fazer pelo fazer, a prática assistencialista, ou não Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. Segundo ele, a:

Lei nº. 9.678, de 3 de julho de 1998, determinou como regra, em seu artigo 1o, a pontuação dez pontos por hora-aula semanal até o máximo de cento e vinte pontos (BRASIL, 1998). Temos assim, na pontuação da GED, um valor de destaque para a carga horária destinada ao ensino no exercício da docência. Somente para termos um exemplo, a pontuação mínima para que o docente recebesse a GED era, anteriormente, de 140 pontos. A GED cumpriu o papel de promover um atrativo para a carga horária aula de 12 horas semanais, pois, assim, poderiam ser obtidos 120 pontos. De certo modo, esta posição surtiu o efeito esperado e definiu uma demanda por aulas em todos os departamentos, forçando os docentes a migrarem de outros setores de trabalho na universidade para assumirem a maior carga de aulas possível.

O autor aponta uma falta de estímulo por tempo dedicado às atividades de pesquisa e extensão como um elemento a ser enfrentado. Além disso, observa que a Lei de Diretrizes e Bases não coloca uma carga horária necessária para a extensão ou a pesquisa, sendo essa última afiançada pelo valor ocupado na projeção de carreira do docente, o que não ocorre com a extensão. Apesar de também poder receber patrocínio, a extensão ainda é menos realizada. Ele também discorre sobre a “falta de equilíbrio na distribuição de tempo entre a docência, a pesquisa e a extensão” (RODRIGUES, 2006, p.4), o que compromete o papel da universidade na transformação social.

O estudo que se segue, ao analisar a percepção dos egressos do curso de Serviço Social sobre a Extensão Universitária, busca justamente avaliar se a política de extensão do referido curso de graduação da UFOP tem alcançado os objetivos que se propõe e contribuído na materialização do Projeto Ético-Político da profissão em meio a este cenário de franco e acelerado desmonte da educação superior pública. Nesse sentido, não tem existido uma formação superior pública que não seja transpassada por lutas políticas e cortes orçamentários, como apontam Marlon Garcia da Silva e Kathiucha Bertollo em seu capítulo de livro ainda no pré-lançamento, já referenciado anteriormente, intitulado “A Extensão Universitária numa encruzilhada:

desafios da curricularização da extensão ao projeto ético-político do Serviço Social brasileiro” (p. 4-5). Dizem os autores:

Para muito além de um episódio político conjuntural isolado, a greve e suas motivações constituem fenômeno persistente e necessário na trajetória de formação, afirmação e defesa históricas da educação superior pública no país, onde a recorrência do fenômeno expressa determinações mais profundas e essenciais da nossa realidade sócio material, da política pública e da política de educação no capitalismo dependente, cujas formas heteronômicas e subordinadas de acumulação, especialmente em tempos de crise estrutural global do capital, estreitam e estrangulam possibilidades de produção e reprodução autônomas de riqueza e de vida em nosso território.

Dessa forma, apesar de a extensão ser normatizada por lei, sobretudo no âmbito de sua curricularização, é fato que o Estado não garante recursos financeiros suficientes para que as atividades sejam realizadas de forma ampla e efetiva, sem o risco de interrupção no trabalho de intercâmbio e relação entre a universidade e a sociedade. A constante instabilidade na continuidade da própria existência da universidade pública também é uma consequência da expansão da oferta em educação superior privada e a distância, deixando de lado “à premissa da presencialidade e a reivindicação do papel e função social da universidade na perspectiva de formação profissional generalista e alinhada com o território em que se insere.” (SILVA; BERTOLLO, [prelo], p.5). Os autores apontam esse contexto como uma das formas pelas quais a educação se coloca como servil aos interesses do capital produtivo e financeiro na medida em que contribui para elevar o lucro a partir da oferta da educação superior no Brasil.

Para além disso, é contraditório o estabelecido no Plano Nacional de Educação, que prevê elevar a taxa de matrícula na educação superior “para cinquenta por cento” enquanto “assegurada a qualidade da oferta e expansão” (BRASIL, 2014, p.33) ao mesmo tempo em que são aplicados cortes no orçamento destinado às universidades públicas. Nesse sentido, o capítulo a seguir apresenta a história da Universidade Federal de Ouro Preto e demonstra como a situação orçamentária é uma problemática histórica e recorrente.

2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) E SEU PERCURSO HISTÓRICO

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) se constitui como uma instituição de referência no ensino superior brasileiro, cuja gênese não se resume ao seu ato de criação formal, mas remonta a uma tradição educacional secular. Instituída em 21 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº 778, a UFOP nasceu da integração de duas escolas centenárias e isoladas que já possuíam reconhecimento nacional: a Escola de Farmácia e a Escola de Minas. Para compreender a envergadura dessa instituição, é imperativo resgatar a trajetória da Escola de Farmácia de Ouro Preto, fundada em 1839. Pioneira, ela se destaca como a primeira faculdade de Minas Gerais e a mais antiga da América Latina em sua área, desvinculada das faculdades de medicina.

Ainda no período colonial, existia uma falta de incentivo de Portugal quanto ao desenvolvimento acadêmico e intelectual da colônia. Tanto que a coroa incentivava a busca por formação na Europa. Foi apenas em 1808 que Dom João VI determinaria a criação de instituições de educação superior. Sobretudo ao se tratar de um período em que a família real estava hospedada no Brasil, tornando indispensável a formação de profissionais capazes de atender aos caprichos da monarquia. Entretanto, o número de instituições era pequeno, “entre elas destaca-se as de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia; as de Direito em São Paulo e Recife e os cursos de Engenharia embutidos na Academia Militar do Rio de Janeiro” (DE PAULA; CARVALHO, 2020, p.2)

Nesse sentido, fazia parte do projeto dos inconfidentes a criação de uma instituição em Minas Gerais, fato comprovado nos projetos de criação da Academia Médico-Cirúrgica de Ouro Preto (em 1829) e o curso de Ciências Sociais em 1832. Entretanto, nenhum desses projetos teve sucesso. Foi somente em 4 de abril de 1839 que o Presidente Conselheiro da Assembleia Legislativa, Bernardo Jacinto da Veiga, sancionou a lei nº140, e que se tem alguma sinalização da criação de uma Escola de Farmácia em São João Del Rei e outra em Ouro Preto. Sendo que, apenas a escola de Farmácia de Ouro Preto foi criada no ano de 1839, e: “tornou-se o primeiro estabelecimento de ensino superior oficial da província mineira e o mais antigo curso de Farmácia, desvinculado de um curso de Medicina, da América do Sul.” (DE PAULA; CARVALHO, 2020, p.2-3).

Entretanto, apesar da demora na criação de uma universidade em território mineiro, outra dificuldade era a falta de verba. O curso inicialmente tinha duração de 2 anos e os alunos deveriam atuar em uma farmácia como aprendizes para que só com o atestado do proprietário se construíssem como aptos a se formarem. (DE PAULA; CARVALHO, 2020, P. 3). Além disso:

Nas décadas seguintes, o curso de Farmácia de Ouro Preto passou por uma série de mudanças e reformas educacionais. O Regulamento número 65 de 16 de agosto de 1872, por exemplo, criou novas cadeiras e ampliou a duração do curso farmacêutico de dois para três anos. Por sua vez, o Decreto n. 3.072 de 27 de maio de 1882 declarou válido em todo o Império os diplomas de farmacêuticos conferidos pelas escolas criadas pelas Assembleias Legislativas Provinciais. A legitimidade destes diplomas ficaria condicionada à equiparação dos cursos farmacêuticos aos seus congêneres das faculdades oficiais de Medicina do Brasil, reconhecimento esse que a instituição obteve no ano de 1883, sendo a primeira a legitimar os diplomas dos seus alunos e o único estabelecimento de ensino a ter sua equiparação desde o período imperial (DE PAULA; CARVALHO, 2020, p.3)

Ao longo da Primeira República (1889-1930), a Escola de Farmácia enfrentou e resistiu a sucessivas reformas educacionais — como as de Benjamin Constant (1890) “que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade” (DE PAULA; CARVALHO, 2020, p.4), Epitácio Pessoa (1901) que “equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos” e Rivadávia Corrêa (1911) que almejava “retornar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático a orientação dos estudos”. Essa busca por modernizar o ensino no país instituiu desafios à manutenção da autonomia e qualidade da universidade. Não somente isso, mas:

A história da Escola de Farmácia de Ouro Preto é marcada por dificuldades financeiras, supressão de verbas para laboratórios, atraso ou ausência de pagamento de professores e demais funcionários, falta de um prédio próprio para o seu funcionamento, entre outras inúmeras adversidades. Em uma tese desenvolvida em 1949 destinada ao governador do estado de MG, por ocasião do VIII Congresso estadual dos estudantes em Belo Horizonte, o Diretório Acadêmico de Ouro Preto alude ao fato de que todos estes obstáculos mencionados anteriormente poderiam ter ocasionado a extinção da Faculdade de Farmácia. Todavia, por causa da dedicação dos professores, o ensino na instituição continuou a funcionar sem nenhuma paralisação, visto que a classe farmacêutica sabia que qualquer interrupção no funcionamento do curso poderia ocasionar um “golpe de morte” na Escola de Farmácia de Ouro Preto (DE PAULA, 2022, p. 8)

A sua federalização, ocorrida décadas antes da criação da Universidade Federal de Ouro Preto, foi um movimento estratégico de sobrevivência e fortalecimento que a colocou como peça fundamental na articulação para a futura constituição da UFOP. A federalização se torna possível após a proclamação da República e a criação de uma constituição republicana em 1891 (DE PAULA, 2022, p. 3). Nesse sentido, o regime federativo “reservou uma significativa parcela de poder ao governo nacional” (DE PAULA, 2022, p. 3). Foi a Constituição Federal de 1891 que permitiu que o ensino superior permanecesse como uma possibilidade cabível à União, além de criar a oportunidade de instauração de instituições de ensino estatal ou privado enquanto seguissem as normas governamentais. Dessa forma:

Os novos ares republicanos, as transformações econômicas e o crescente desejo por educação advindo da elite latifundiária brasileira ocasionaram a expansão da oferta e a facilitação do acesso ao ensino superior no Brasil. As primeiras reformas educacionais republicanas estabeleceram o regime de equiparação dos estabelecimentos de ensino superior e secundário. Sendo assim, as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais e ou particulares que possuísem os mesmos currículos das faculdades federais e que fossem constantemente fiscalizadas poderiam conceder diplomas, garantindo legalmente o exercício profissional de seus alunos (DE PAULA, 2022, p. 3) .

Entre 1891 e 1910 se tem registro da criação de 27 escolas de ensino superior, o que tornou a exclusividade do diploma algo menos especial as elites da época, nesse sentido, foram muitos os projetos de lei criados para barrar os privilégios de um diploma, dessa forma, esse processo:

ao mesmo tempo que se proporcionava a facilitação do acesso ao diploma superior na Primeira República, inúmeras críticas foram feitas em relação à qualidade do ensino ofertado pelas novas instituições que surgiram. De tal forma que a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) proporcionou a desoficialização do ensino e a tentativa de contenção do acesso ao ensino superior por candidatos inabilitados. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino federal deixaram de gozar de qualquer privilégio ao ficar estabelecida a liberdade total de ensino, quer do ponto de vista didático, quer do administrativo/financeiro. Outrossim, a reforma de 1911 estabelece que as escolas superiores estatais que possuísem recursos próprios não precisariam ser fiscalizadas pelo governo federal (DE PAULA, 2022, p. 3 *apud* Cunha, 2011 e Corrêa, 1911).

Em 1893 o território mineiro já contava com a Escola de Farmácia de Ouro Preto (1839), a Escola de Minas (1876) e a Faculdade Livre de Direito (1892). Logo,

o senador Virgílio Martins de Mello Franco apresentou ao Senado o projeto nº 37 “que propunha a criação na capital do Estado, até então a cidade de Ouro Preto, de uma Faculdade de Medicina e Farmácia, aproveitando a estrutura já existente do curso farmacêutico da região.” (DE PAULA, 2022, p.5). Apesar da iniciativa, a constituição de uma universidade ocorreu apenas em 1969, “após a federalização da Escola de Farmácia e da sua junção com a Escola de Minas.” (DE PAULA, 2022, p.6).

Esse processo acontece não em um contexto de República, mas durante o governo de Vargas que se inicia em 1837 em uma conjuntura onde o ensino superior era focado em atender as elites e o ensino profissional aos demais cidadãos. Em 1950 se introduzem medidas para nivelar essa lógica e em 1961 com a LDB se amplia a demanda por cursos superiores. É nesse sentido que se possibilitou a federalização de faculdades estaduais e privadas “que passaram a ser custeadas e governadas pelo governo federal; sendo posteriormente reunidas em universidades” (DE PAULA, 2022, p. 14 *apud* CUNHA, 2011, p. 171).

Entretanto, o processo de federalização da Escola de Farmácia de Ouro Preto se constituiu como algo difícil, afinal: a escola sofreu ameaças de perda “da equiparação em relação às escolas federais devido às irregularidades nos contratos dos docentes. Além disso, persistiam as dificuldades financeiras da escola e os baixos salários dos professores.” (DE PAULA, 2022, p. 14). Em dezembro de 1950 com o decreto nº1.254 assinado pelo presidente Marechal Eurico Gaspar Dutra que a escola foi proclamada como federal. Apesar da boa notícia, sua federalização não ocorreu em bons termos, já que:

observa-se que um dos fatores que culminou na federalização da Escola de Farmácia foi a crise financeira que a instituição estava passando. Na nova situação a escola de Ouro Preto, que tinha dotação estadual de Cr\$500.000,00 em 1947, passou a receber Cr\$ 1.901.580,00 de verbas federais para a sua manutenção (DE PAULA, 2022, p. 15 *apud* GODOY, 2019).

A criação da UFOP, como conhecemos hoje, se deu durante o período da Ditadura Empresarial Militar, em meio a uma racionalização administrativa e a insegurança da extinção de escolas de ensino superior. Como prerrogativa para a continuidade da universidade o decreto nº 778 de 21 de agosto de 1969 institui a Universidade Federal de Ouro Preto como forma de cumprir a lei 5.540 de novembro de 1968, que prevê a necessidade de incorporação de estabelecimentos isolados de uma mesma localidade. A criação da UFOP em 1969 não foi, portanto, um mero ato

administrativo, mas a solução institucional para integrar essas escolas isoladas em uma estrutura universitária moderna, capaz de fomentar a interdisciplinaridade e ampliar a oferta de ensino, além de manter o funcionamento acadêmico devido ao custeio federal. A partir dessa fusão, a universidade expandiu suas fronteiras para além da cidade de Ouro Preto, onde se situa o Campus Morro do Cruzeiro, alcançando o município de Mariana-MG: com o Instituto de Ciências Humana e Sociais (ICHS) e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), além do município de João Monlevade-MG, com o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). Recentemente, em 2025, formalizou-se a implantação de mais um Instituto no município de Ipatinga-MG

Não deixando de mencionar a Escola de Minas, para contextualizar sua criação é essencial citar CARVALHO, (2010, p. 10) que diz:

Embora houvesse nos Estados Unidos a mesma resistência das universidades tradicionais em aceitar as escolas de engenharia e o ensino de ciências, lá essas escolas e esse ensino surgiram em função do que se poderia chamar de demanda social por seus produtos. No Brasil, sobretudo no caso da Escola de Minas, tal não se deu. Dificilmente se poderia dizer que havia demanda por geólogos e engenheiros de minas na economia exportadora e escravocrata de 1876. A criação da Escola foi, antes de tudo, um ato de vontade política, orientado em boa parte por motivos de natureza antes ideológica do que econômica. Embora os efeitos deste voluntarismo tenham sido limitados por restrições econômicas, não há dúvida de que eles se fizeram sentir com nitidez e exerceram impacto sobre o próprio desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Segundo Carvalho (2010) o interesse por uma universidade em Minas Gerais começou com os estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra, que se formaram através de uma educação com métodos e conteúdos diferentes dos ensinados antes de 1772 (quando a universidade de Coimbra foi criada). O ensino tinha maior atenção às ciências naturais, botânica, mineralogia, química, física e matemática. (CARVALHO, 2010). Após a formação, esses estudantes foram enviados pela coroa para investigar as riquezas naturais providas pelo território brasileiro e informar a Portugal. Ao final de 1700 Minas Gerais contava com 34 desses acadêmicos ocupando cargos na política. Não somente isso, durante o governo de D. Rodrigo de Souza Coutinho (1796 a 1812), este enviou dois cientistas em uma viagem de quase dez anos pela Europa, a fim de que se especializassem na teoria e prática da mineralogia e da siderurgia. “No início do século XIX, os dois já eram os

responsáveis pela política mineralógica do reino, em Portugal e no Brasil.” (CARVALHO, 2010, p.18)

Minas Gerais não recebeu esse nome aleatoriamente, mas sim, a partir de sua condição enquanto território rico em minérios e minerais, embora, nessa época, estivesse passando por dificuldades devido a importação do ferro vindo da Suécia e da Espanha. “Um quintal (60 kg) de ferro [...] custava na metrópole 3.800 réis e em Minas 19.200 réis” (CARVALHO, 2010, p.20). Diante da dependência do ferro importado, o que também significava cultivar, permanentemente, boas relações com o país exportador, se fez necessário começar a explorar as riquezas de Minas Gerais em busca de extrair o ferro presente no território. Nesse sentido, se coloca em pauta a instituição de uma escola focada na mineralogia, não dependendo somente do esforço de alguns estudiosos que residiam no país. Segundo CARVALHO (2010, p. 21):

Na área do ensino da mineralogia deve-se notar a criação, em 1810, do Real Gabinete de Mineralogia do Rio de Janeiro, destinado a administrar as 3.500 amostras da chamada Coleção Werner, trazida para o Rio pelo Príncipe Regente. Para dirigir o Gabinete foi contratado o Barão de Eschwege, aluno de Werner, o primeiro sistematizador da mineralogia. Eschwege já trabalhara para o governo em Portugal em estabelecimentos metalúrgicos. O gabinete foi transferido em 1811 para a Academia Militar e foi incorporado ao Museu Nacional em 1818. O próprio Museu, outra instituição que se destacou durante o século XIX na pesquisa científica, fora criado com a finalidade de “propagar os conhecimentos e estudos das ciências naturais no Brasil”. Nele foi criada uma Seção de Mineralogia e Geologia que, juntamente com uma cadeira na Escola Militar, foram os únicos instrumentos de ensino e pesquisa dessa ciência até a criação da Politécnica e da Escola de Minas, na década de 70.

Ainda no final de 1700 várias foram as tentativas de “implantar no país uma indústria siderúrgica” (CARVALHO, 2010, p.22). A maioria fracassou, sendo somente com tentativa e erro que se conseguiu construir dois altos-fornos em 1818 na Fábrica de Ferro de Ipanema, esta que foi fechada em 1860 em razão dos prejuízos. Dessa forma,

A tentativa de maior êxito foi a de Eschwege em Congonhas do Campo. Optando por empresa particular, encorajada por D. Rodrigo e com a participação acionária do governador da Capitania, D. Francisco de Assis Mascarenhas, Eschwege deu rápido início aos trabalhos, numa corrida para produzir ferro antes de Ipanema e de Gaspar Soares. Escolhendo o método direto, Eschwege adaptou o processo dos cadinhos trazido pelos escravos, aperfeiçoando-o pela introdução de uma trompa hidráulica para injeção de ar no forno. Calógeras considera esta inovação uma verdadeira revolução tecnológica, que rapidamente se espalhou por Minas Gerais. A força

hidráulica foi também usada para movimentar os martelos ou malhos usados para a expulsão das escórias. Antes trabalhava-se com foles e martelos manuais de muito baixo rendimento. Em 1812, conseguindo bater Câmara, Eschwege produziu ferro em seus fornos (CARVALHO, 2010, p. 23).

Foi com o Conselho Geral da Província De Minas que se teve uma maior discussão sobre a criação de uma universidade para ampliar o estudo da mineralogia. Desse encontro surgiu um projeto aprovado pela Assembleia Geral Legislativa e em 1832 transformado em lei, que somente foi efetivada 43 anos depois, em 1875. (CARVALHO, 2010). Em sua instituição, a organização da Escola de Minas nas mãos de Gorceix contava com algumas das diretrizes da lei: “exame de entrada, curso de quatro anos, ano letivo de setembro a maio, com quatro meses para excursões e trabalhos práticos” (CARVALHO, 2010, p. 26). A iniciativa para a criação da Escola de Minas veio de D. Pedro II que procurou Auguste Daubrée, colega de formação na academia e diretor da Escola de Minas de Páris, para elaborar “a melhor maneira de conhecer e explorar as riquezas minerais no Brasil” (CARVALHO, 2010, p. 33). Daubrée não quis abandonar a Escola de Páris para auxiliar na criação de uma Escola de Minas no Brasil, entretanto, encontrou uma pessoa para assumir a função. Claude Henri Gorceix, que fundou a Escola de Minas, escolhendo sua sede e seu regulamento, passou 17 anos no país (1874 a 1891) antes de abandonar o Brasil. (CARVALHO, 2010). Percebe-se, portanto, que são longínquas as raízes do que hoje conhecemos e vivenciamos como UFOP, Universidade Federal localizada em região interiorana de Minas Gerais.

2.1. O Reuni enquanto mecanismo de expansão da universidade brasileira

No contexto mais recente de expansão e democratização do ensino superior, a UFOP aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foi por meio desse programa que, em 2008, consolidou-se a presença da universidade na cidade de Mariana-MG, com a criação do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA). A implantação do ICSA e, conseqüentemente, do curso de Serviço Social neste território, responde à necessidade de formar profissionais capazes de intervir nas complexas expressões da questão social de uma região marcada historicamente pela mineração extrativista e suas contradições.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, denominado também como REUNI, é um modelo de expansão universitária proposto pelo governo federal em 2007. Instituído com o decreto nº6.090/2007, que teve por objetivos a ampliação das condições de acesso e permanência no ensino superior de modo a não desperdiçar recursos estruturais e humanos com universidades federais esvaziadas (FAVATO; RUIZ, 2018).

O REUNI trouxe avanços quantitativos na expansão de IES públicas federais, o que propiciou a ampliação do acesso à educação superior pública, por parte de estudantes de famílias de baixa renda e em regiões nas quais antes não existia a oportunidade de ingressar na rede federal de educação. Contudo, é importante também sinalizar que a expansão das instituições públicas de educação superior, em âmbito federal, ocorreu mediante a muitos desafios, ainda a serem superados (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 1).

Assim como na era Vargas com a tentativa de nivelar o acesso à educação, o programa REUNI cumpre com o mesmo papel, abrindo espaço para que mais pessoas possam cursar a graduação que antes era destinada às elites ou alunos exemplares. Favato (2018 p. 4, *apud* CUNHA, 2007) diz que com 450 anos o Brasil contava com 51 milhões de habitantes e apenas 16 universidades, uma proporção insustentável e que implicava, e ainda implica, no minorar das oportunidades de ensino no país. Nesse sentido,

A década de 1960 foi marcada pelas reivindicações de dois grupos: de um lado os que almejavam a ampliação de acesso à educação superior com vistas à possibilidade de transformação social e cultural, e outro com vistas à necessidade de formação técnica qualificada para atender a demanda do capitalismo internacional em expansão (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 4).

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou um processo de redefinição do papel do Estado, fortemente influenciado pelas políticas neoliberais implementadas globalmente. Esse movimento, que ganhou força especialmente nas gestões de Fernando Collor e, com maior rigor, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fundamentou-se na soberania do mercado em detrimento da intervenção estatal (FAVATO; RUIZ, 2018). A proteção social, antes vista como dever do Estado, passou a ser interpretada pela ótica neoliberal como um entrave ao desenvolvimento econômico, abrindo caminho para a privatização e a desregulamentação do setor público, afinal a lógica é a de que “o Estado deve ser mínimo para o social, permitindo que a iniciativa privada abarque os serviços que antes eram de sua

responsabilidade, por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado” (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 6).

O marco dessa transformação no campo administrativo foi a Reforma do Estado Brasileiro, iniciada em 1995 com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), sob o comando de Bresser Pereira. Essa reforma pautou-se nos princípios da "Terceira Via", uma perspectiva teórica proposta por Anthony Giddens e adotada pelo governo britânico de Tony Blair, que buscava uma alternativa tanto ao neoliberalismo ortodoxo quanto à social-democracia tradicional. Na prática, a Terceira Via propunha "democratizar a democracia" através de parcerias entre o Estado, o empresariado e organizações da sociedade civil, transferindo para o setor privado e para o terceiro setor a oferta de serviços sociais, como a educação (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 7). Nesse contexto, a lógica empresarial foi incorporada à gestão pública (Nova Gestão Pública), alterando profundamente a identidade da universidade. Nessa perspectiva, a instituição de ensino superior, concebida como um espaço de produção de saber crítico, passou a ser vista como produtora de "matéria-prima" para os processos produtivos, transformando-se, no limite, em uma prestadora de serviços sujeita às regras do mercado e das corporações transnacionais (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 7).

Essa mercantilização foi institucionalizada legalmente, por exemplo, pelo Decreto nº 5.773 de 2006. Ao estabelecer a distinção entre Faculdades, Centros Universitários e Universidades, o decreto flexibilizou a exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Enquanto as Universidades mantiveram a obrigatoriedade do tripé acadêmico, os Centros Universitários e Faculdades, categorias onde o setor privado concentra sua expansão, foram liberados dessa exigência, podendo ofertar apenas o ensino. Essa estratégia criou, na prática, um "eufemismo" para o que Saviani (2010, p. 11) denomina de "universidades de ensino" ou de "segunda classe": instituições de baixo custo que não necessitam desenvolver pesquisa, viabilizando a expansão do acesso via setor privado, mas acentuando o caráter elitista do sistema, onde apenas um pequeno número de centros de excelência (geralmente públicos) concentra os investimentos em pesquisa.

Assim, consolidou-se um modelo onde a democratização do acesso ocorre majoritariamente através da iniciativa privada, submetida à lógica do lucro e desvinculada do compromisso com a produção do conhecimento novo. Isso se mostra ainda mais evidente quando olhamos para a Política Nacional de Educação de 2001

a 2010, que afirma que o setor público deve assegurar uma expansão que não seja menor que 40% das vagas (BRASIL, 2001).

Porém, o grande entrave para o alcance da referida meta seriam os investimentos. Contudo, sabe-se que Plano Nacional de Educação (2001-2010), assim como a CF/88 e a LBBEN⁷ 9394/96, foram elaborados em um contexto bastante contraditório, no qual se buscava o avanço do acesso aos direitos sociais, ao mesmo tempo em que o acesso a estes direitos era flexibilizado pelas medidas neoliberais e de Terceira Via [...] Desta forma, para muitos teóricos, pesquisadores e militantes progressistas, que defendem a educação pública e gratuita, este PNE não passou de mera carta de intenções (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 9).

A iniciativa do REUNI surge de campanhas de insatisfação ao modelo educacional vigente até o momento, sobretudo com o alto número de evasão de alunos das universidades públicas. O REUNI teve como objetivo criar alicerces para subsidiar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, instigar o melhor aproveitamento do espaço e reverter a obsolescência das universidades tradicionais. (FAVATO; RUIZ, 2018). Além do REUNI, os autores evidenciam também o sistema de cotas raciais e sociais como um dos fatores que contribuíram com o aumento nas matrículas em universidades públicas.

Por outro lado, a expansão da universidade não era somente atrativa no sentido de dar continuidade à pesquisa e a produção de conhecimento, além de se distanciar de sua decadência, o que a tornava ainda mais sedutora era a promessa de destinação dos recursos financeiros adicionais. Apesar da esperança de reverter a precarização com um maior orçamento, a realidade era outra, afinal, o REUNI tinha objetivos que mesmo buscando a expansão da universidade, deveriam ser cumpridos para garantir um financiamento, sendo eles, o aumento de vagas, ampliação dos cursos e abertura de novos turnos, flexibilização de currículo, etc. (LÉDA; MANCEBO, 2009). As autoras completam dizendo que:

Neste contexto o REUNI foi criado para atender a necessidade de ampliação de vagas e contenção da evasão, sob o discurso de democratização da universidade, porém com investimentos que não condizem com a real necessidade para a oferta de educação superior, com qualidade socialmente referenciada, que legitime o caráter desta instituição, assegurado constitucionalmente, que é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 14).

⁷ Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2.2. O ICSA enquanto fruto da expansão via REUNI na UFOP e a criação do curso de Serviço Social

Segundo *site* oficial da Universidade Federal de Ouro Preto, o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) foi implementado a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que “permitiu a ampliação dos cursos oferecidos pela UFOP, como também a expansão da estrutura e de sua atuação na cidade de Mariana”, oferecendo ensino de qualidade, produção de conhecimento, estimulando o pensamento crítico e criando projetos voltados para a comunidade (UFOP, 2021, s.p). Segundo o Projeto pedagógico do Currículo 2 do curso de Serviço Social da UFOP:

Em 02 de dezembro de 2008, através da resolução nº 3.486, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 281ª reunião ordinária aprovou a criação e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFOP. Criado no quadro de expansão do ensino superior público do país a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI, que também ampliou o ensino privado, e da modalidade à distância tanto pública quanto privada, tais estratégias impactaram profundamente o perfil de profissional defendido pelos organismos da categoria: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social / Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). (UFOP, 2022, p. 11)

Os cursos ofertados pelo Instituto são: Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social, este último criado em março de 2009 com o objetivo de “formar assistentes sociais críticos, compromissados com a democracia, com a justiça social e com a cidadania” (UFOP, s.d, s.p). Os princípios de atuação profissional se baseiam no conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, alicerces necessários para interpretar as expressões da questão social e enfrentar as demandas. Nesse sentido:

Compete ao profissional formular, implementar, executar e avaliar propostas de enfrentamento às múltiplas expressões da questão social, com políticas e programas sociais públicos e privados, além de atuar nas organizações da sociedade civil, fundações e movimentos sociais (UFOP, s.d, s.p).

O curso conta com 50 vagas por período, uma duração prevista de quatro anos (oito semestres letivos) com um total de 3.000 horas e o diploma atribui grau de Bacharel em Serviço Social. O curso é reconhecido pela Portaria nº650, de 10/12/2013. Quanto às formas de ingresso,

O curso tem entradas semestrais de 50 atendendo aos critérios estabelecidos para as diferentes modalidades de ingresso da Universidade como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Programa Estudantes Convênio de Graduação (PECG); Editais de Reopção, de Transferência e de Portador de Diploma de Graduação (PDG); Programa de Mobilidade Acadêmica Interinstitucional; ou outras formas adotadas pela UFOP, se houver, como políticas de ações afirmativas indígenas, afrodescendentes, etc. As vagas são indicadas pela pró-reitoria de graduação a cada semestre, bem como o edital com as regras para ocupação destas vagas. O curso também está integrado ao programa de mobilidade acadêmica interinstitucional (UFOP, 2022, p. 22).

A Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social no Brasil, servindo como base para a formulação dos projetos pedagógicos. Seus pontos principais determinam que o projeto pedagógico deve explicitar o perfil dos formandos, as competências e habilidades (gerais e específicas), a organização do curso, os conteúdos curriculares, o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, além das atividades complementares.

Em relação à estrutura curricular, a resolução define que a formação deve contemplar três núcleos de fundamentação interligados: O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, que aborda os fundamentos para a compreensão do ser social e da vida em sociedade, incluindo componentes de Sociologia, Economia, Antropologia, Ciência Política, Filosofia, Psicologia, entre outros. O Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, que foca na análise das características históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais do Brasil, abrangendo temas como formação de classes, relações sociais e de gênero, diversidade étnica e desenvolvimento do capitalismo no país, e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, que concentra-se nos elementos específicos do exercício profissional, incluindo a análise da questão social, as políticas sociais, a ética profissional, a pesquisa em Serviço Social, o planejamento e a administração, além do estágio supervisionado.

Além desses núcleos, a resolução estipula a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e do Estágio Supervisionado, que deve ser concomitante ao período letivo e supervisionado conjuntamente por um professor e um profissional de campo. Também prevê a realização de Atividades Complementares, como monitorias, iniciação científica e projetos de extensão, para enriquecer a formação. Quanto ao contexto histórico do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da

UFOP temos um cenário com implantação de dois Currículos, o primeiro e mais antigo (executado desde o início do curso até os ingressantes do semestre letivo 2023/2) ainda em vigência, embora em fase de transição para a permanência/existência apenas do segundo currículo, elaborado devido à exigência da curricularização da extensão, que começou a ser aplicado aos ingressantes a partir do semestre letivo 2024/1.

2.2.1 O Primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFOP

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Serviço Social da UFOP, consolidado na versão de novembro de 2018, não se apresenta como um mero arranjo burocrático de disciplinas. Aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (281ª reunião) através da Resolução nº 3.486 (UFOP, 2018, p.3), é a materialização orgânica de um posicionamento político explícito e de um profundo compromisso com o Projeto Ético-Político Profissional (PEP) que norteia a categoria de assistentes sociais no Brasil, em contraposição ao conservadorismo histórico que marcou a gênese da profissão. Muito disso se deu pela revisão do projeto de currículo 1 anteriormente proposto, que acarretou nas seguintes observações:

Objetivos, Perfil, Competências e Habilidades devem ser completamente reformulados;
 A Matriz Curricular não tem correspondência com as exigências fundamentais das Diretrizes Curriculares. As poucas Disciplinas realmente que se referenciam a um Curso de Serviço Social estão em períodos inadequados e existem várias Disciplinas que não dizem respeito ao Serviço Social.
 Não foram elaboradas as Ementas das Disciplinas, visto que, em função da não correspondência das mesmas com as Diretrizes Curriculares e em função das várias disciplinas desconhecidas, ficou impossível elaborar as Ementas;
 As Bibliografias, consequentemente também não foram elaboradas.
 Os Pré-Requisitos consequentemente também não foram pensados.
 A Carga Horária não corresponde às Exigências do MEC: 3000 horas - (3600 horas/aula).
 O Estágio Supervisionado não foi sequer pensado e consequentemente as Diretrizes para Política de Estágio não foram elaboradas;
 A Pesquisa não foi pensada e o TCC foi levemente mencionado e consequentemente as Diretrizes para a Política de Pesquisa/TCC não foi elaborada.
 O Espaço Físico necessário sequer foi citado e não foram previstos os Laboratórios necessários para o Curso de Serviço Social.
 A Extensão não foi pensada e as quanto às Atividades Complementares, o quadro padrão da UFOP foi incluído (UFOP, 2018, p. 3-4).

O projeto inicial do curso foi criado por uma equipe sem a supervisão ou a composição de um Assistente Social. “Nesse sentido, tal comissão tinha consciência de que alterações deveriam ser feitas após a criação do curso e a constituição do corpo docente específico – docentes assistentes sociais” (UFOP, 2022, p. 11). Essas alterações foram solicitadas pelos professores Assistentes Sociais do Curso de Serviço Social: Professor Dr. André Mayer e a Professora Dra. Virgínia Carrara. A espinha dorsal deste currículo reside na sua adesão inegociável à Teoria Social Crítica. Para a formação na UFOP, o ponto de partida não é o assistencialismo ou a visão individualizada de carências, mas sim a “crítica radical à ordem do capital”. Isso significa que o processo formativo é desenhado para fornecer ao estudante as ferramentas intelectuais e metodológicas do método dialético, permitindo-lhe ultrapassar as aparências e compreender a Questão Social – objeto de estudo e de intervenção do Serviço Social – não como um desvio moral ou natural, mas como o “conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura” (IAMAMOTO, 2022, p. 38), cuja gênese e desenvolvimento estão atrelados ao capitalismo monopolista.

Os princípios éticos que emanam do Código de Ética de 1993 são o solo firme desta formação. O curso assume o compromisso com a defesa intransigente dos direitos humanos, a equidade e a justiça social, e a recusa do autoritarismo. A matriz curricular, com seus três Núcleos de Fundamentação (Fundamentos Teórico-Metodológicos, Fundamentos Sócio-Históricos da Sociedade Brasileira e Fundamentos do Trabalho Profissional), foi pensada para que a teoria não seja uma abstração distante, mas um instrumento ativo para desvendar as contradições do real (UFOP, 2018). Sendo que, os objetivos do curso se constituem pela:

formação profissional articulada com os processos sociais, que agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, que tem sua origem na “Lei Geral da Acumulação Capitalista”. A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício das atividades técnico operativas e para a potencialização do compromisso dos Bacharéis em Serviço Social com a construção de uma nova ordem societária, “para além do capital”(UFOP, 2018, p.9).

Nesse sentido, o perfil do bacharel em serviço social da UFOP é a do profissional crítico à ordem capitalista, em prol de uma sociabilidade emancipada.

Com isso, atua nas expressões da questão social por meio da criação e aplicação de políticas públicas junto à sociedade civil, se articulando também com os movimentos sociais. O profissional deve ser capaz de apreender os processos sociais, identificar as demandas sociais e formular respostas. Executar e elaborar projetos, realizar pesquisa, orientar a população, realizar visitas, perícias, supervisionar estagiários.

O currículo de 2018 estrutura a totalidade de 3000 horas (3600 horas/aula) em torno do princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. No entanto, é o Estágio Supervisionado que recebe o tratamento de “eixo articulador” e “centralidade” do processo formativo. Com um total de 480 horas, distribuídas estrategicamente nos períodos finais do curso, o Estágio não é visto como uma mera aplicação de técnicas, mas como o espaço onde a teoria crítica, a ética profissional e as dimensões técnico-operativas se fundem, exigindo do aluno a capacidade de intervenção planejada e reflexiva.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com suas 300 horas dedicadas à pesquisa, reforça que o perfil do egresso não é o de um repetidor de rotinas, mas sim de um intelectual orgânico, capaz de produzir conhecimento e intervir com intencionalidade nas instituições e nas lutas sociais. Este perfil de profissional, forjado em uma formação teórica rigorosa, é o que confere a ele a autonomia relativa e a versatilidade necessárias para transitar em diferentes “vertentes” – do SUAS à saúde, da educação à mineração –, sem se deixar aprisionar pela dimensão meramente burocrática, mantendo seu horizonte ético-político inalterado. Já a Extensão está englobada no conjunto de “Atividades Complementares” que tem como carga horária obrigatória apenas 120 horas a serem cumpridas. O documento traz uma seção sobre a “Extensão / Atividades Complementares” (UFOP, 2018, p. 41) que diz:

A visão de extensão, para além de sua compreensão tradicional, de disseminação de conhecimento, prestações de serviços e realização de eventos, traz uma relação contínua e perene com a sociedade, relação esta que possibilita uma oxigenação a vida acadêmica. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento via extensão se faz na troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, que, por sua vez, possibilita a democratização do conhecimento com a participação da comunidade. Por este motivo, é recorrente dizer que a extensão é uma via de mão dupla, em que a comunidade acadêmica elabora na práxis um saber e, no retorno, a universidade, submetida à reflexão teórica, será acrescida do conhecimento acadêmico. Esta dinâmica de troca de saberes acadêmico e popular tem como consequência a produção de conhecimento científico, tecnológico, artístico e filosófico, emanada com a realidade brasileira e regional, portanto, contextualizada.

Dessa forma, as ações de extensão devem buscar viabilidade social, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos produzidos dentro da universidade e os conhecimentos e saberes populares da comunidade. Nesse sentido, com a convergência de conhecimentos se tem uma transformação na relação entre ambos os âmbitos, alimentando a universidade com o propósito de busca e pesquisa e nutrindo a sociedade com estudo científico e comprovado. Ou seja, superando desigualdades, garantindo a diversidade e evitando a exclusão. Apesar do quadro de componentes curriculares e carga horária registrar obrigatórias 120 horas de atividades complementares, dentre estas podendo considerar a atuação em ações extensionistas, o curso disponibiliza 240 horas de exemplos de atividades que poderiam ser contabilizadas, conforme demonstra a Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Quadro De Pontuação Da Carga Horária Das Atividades Complementares
(Continua)

ATIVIDADES COMPLEMENTARES / CURSO DE SERVIÇO SOCIAL - UFOP			
Cód.	Atividades desenvolvidas	Número de horas válidas como atividade complementar	Valorização máxima
01	Atividades de monitorias, realizadas nos cursos de Serviço Social da UFOP em áreas afins ao Serviço Social.	30 horas por semestre	60 horas
02	Atividades de iniciação científica, realizadas na UFOP, com a devida comprovação.	30 horas por semestre	60 horas
03	Atividades de extensão, realizadas na UFOP, com a devida comprovação.	Paridade de 1h/atividade para 1h/atividade complementar - Máximo de 30 horas por semestre.	60 horas
04	Participação no programa Pró-Ativa.	30 horas por semestre	60 horas
05	Participação certificada em grupos de pesquisa e/ou estudos.	30 horas por semestre	60 horas
06	Participação, como ouvinte, em seminários ou palestras.	Paridade de 1h/evento para 1h/atividade complementar.	60 horas

(Continua)

ATIVIDADES COMPLEMENTARES / CURSO DE SERVIÇO SOCIAL - UFOP			
07	Participação na organização de eventos relacionados à área de Serviço Social.	Paridade de 1h/evento para 2h/atividade complementar.	60 horas
08	Participação em cursos presenciais de aperfeiçoamento na área do Serviço Social, cursos de extensão e oficinas.	Paridade de 1h/curso para 1h/atividade complementar.	60 horas
09	Participação em cursos à distância na área do Serviço Social.	Paridade de 2h/curso para 1h/atividade complementar.	20 horas
10	Participação como bolsista PROGRAD – PRACE/NACE acompanhado por assistente social.	Paridade de 1h/atividade para 1h/atividade complementar.	30 horas
11	Viagens de estudos organizadas por IES.	Paridade de 1h/estudo para 1h/atividade complementar.	60 horas
12	Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	Local – 15hs; Regional – 20hs; Nacional – 30hs; Internacional – 40hs.	60 horas
13	Publicação em periódicos científicos, livros, capítulos de livros e/ou anais de congressos como autor ou co-autor.	60 horas por livros indexados; 40 horas por capítulo de livro ou periódico indexados; 20 horas por publicações em anais; 20 horas por publicações não indexadas.	60 horas
14	Cursos de idiomas.	20 horas por semestre em cursos de, no mínimo, 2 horas por semana.	60 horas
15	Cursos de informática.	20 horas por semestre em cursos de, no mínimo, 2 horas por semana.	60 horas
16	Disciplina facultativa presencial cursada (além das obrigatórias) oferecida pela UFOP ou por outra IES.	Paridade de 1 h/disciplina para 1h/atividade complementar.	60 horas
17	Participação em atividades artísticas condizentes com a área, em instituições reconhecidas pela Coordenação de Curso.	10 horas por atividade.	30 horas

(Conclusão)

ATIVIDADES COMPLEMENTARES / CURSO DE SERVIÇO SOCIAL - UFOP			
18	Gestão em entidades estudantis.	30 horas por semestre	60 horas
19	Representação estudantil em instâncias da UFOP: CEPE, CUNI, CD, DECSO, COSER, COE.	15 horas por semestre	30 horas
20	Participação em movimentos sociais.	15 horas por semestre	30 horas
21	Outros (deverão ser avaliados pela Coordenação)	Paridade de 1h/atividade para 1h/atividade complementar	30 horas

Fonte: Projeto Pedagógico do Currículo 1 do Curso de Serviço Social da UFOP, p.42 e 43.

Em síntese, o PPC de 2018 da UFOP assume como base a formação crítica do Serviço Social brasileiro, preparando o profissional não apenas para o mercado de trabalho, mas para a intervenção qualificada e o compromisso ético com a transformação social e a defesa da classe trabalhadora, e trata a extensão como uma atividade opcional, podendo o(a) aluno(a) fazer ou não. Algo interessante de se notar é que apesar de não ter uma especificação ou cronograma específico para as atividades de extensão, na seção “Em Relação ao Espaço Físico e Laboratórios”, o projeto se propõe a um “Laboratório de Projetos Sociais: Espaço dividido em 05 (cinco) salas, com capacidade de 15 a 20 pessoas cada, para os Projetos de Extensão.” (UFOP, 2018, p. 46). Para finalizar, é importante mostrar o quadro geral do curso de serviço social da UFOP, como mostra o Quadro 2 a seguir, para posterior comparação com o currículo 2.

Quadro 2 - Quadro Geral Do Curso De Serviço Social Da UFOP

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA/horas
Disciplinas Obrigatórias	2640
Disciplinas Eletivas	240
Disciplinas Optativas	0
Oficinas Facultativas	0
Atividades Complementares	120

TOTAL	3000
-------	------

Fonte: Projeto Pedagógico do Currículo 1 do Curso de Serviço Social da UFOP, p.43

2.2.2 O Segundo Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFOP

A revisão curricular que deu origem ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2022 e que passou a ser aplicado a partir do semestre letivo de 2024/1 representa um movimento estratégico de aprofundamento do Projeto Ético-Político Profissional e de defesa e reivindicação da Extensão Universitária classista e popular. A força motriz desse projeto não foi uma mudança no paradigma teórico-crítico, que permanece inabalável e ancorado na crítica radical à ordem do capital, mas sim, a necessidade de adequação à Lei n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE), que traz a curricularização da Extensão Universitária como elemento obrigatório.

O presente projeto que ora apresentamos é fruto de tais processualidades e tem como marco central a II Semana Didático-Pedagógica do curso realizada em 2020/1, quando deliberou-se pelo início do processo de revisão curricular que foi conduzido pelo Núcleo Docente Estruturante do curso de Serviço Social. De lá para cá, foram inúmeras as reuniões do NDE, além do trabalho desenvolvido por docentes e discentes que compuseram as diversas equipes e frentes de trabalho, bem como os diversos Grupos de Trabalhos (GTs) (UFOP, 2022, p. 7).

Ao que cabe a esse documento, a seção “1.2.2” sobre a Curricularização da Extensão, a apresenta como reconhecida e afiançada, sobretudo ao reafirmar o caráter popular e classista das atividades. Para melhor aproveitar esse âmbito formativo é criada e apresentada uma Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP, concluída em 2021 “e que estabelece as referências legais, normativas, teóricas-metodológicas e ético-políticas das práxis e da inserção da extensão na matriz curricular e no projeto pedagógico do curso” (UFOP, 2022, p.35). De modo a constar a legislação por onde se baseia a Extensão no referido curso, pode-se citar que:

no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira, que estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), que “estabelece as bases e diretrizes da educação nacional”; na Política Nacional de Extensão Universitária - FORPROEX, de 2012; a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva “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”; na Resolução do CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, 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 e dá outras providências”; no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP, notadamente, no disposto nos tópicos “2.7 Políticas de Extensão”, e “10.11 Extensão”; nas Resoluções 7.609 e 7.852 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, onde a primeira “aprova o Regulamento das Ações de Extensão Universitária da UFOP” e a segunda estabelece “o Regulamento da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação da UFOP” (UFOP, 2022, p.35-36)

O novo PPC incorpora e atende a exigência de que, no mínimo, 10% da carga horária total do curso seja dedicada a atividades de Extensão. Para um curso de 3000 horas, isso se traduz em um mínimo de 300 horas de formação/atuação extensionista que precisa ser integralizada pelo estudante.

Esta não é uma alteração meramente quantitativa; ela inaugura uma nova dinâmica na trajetória acadêmica. Nesse sentido, a Extensão deixa de ser uma atividade complementar ou facultativa, passando a ser um componente obrigatório e orgânico, formalizando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A nova dinâmica exige que o estudante vá além da sala de aula e do campo de estágio, e adentre espaços de “interação transformadora” com a sociedade, o que confere maior concretude à análise, compreensão e intervenção nas expressões da Questão Social. Os objetivos da Extensão Universitária definidos a partir de tais premissas são: A consolidação de um processo acadêmico com atividades específicas de modo a gerar interações entre profissionais e contribuir para a proximidade com os setores populares e suas demandas. Potencializar a pesquisa e o ensino e fomentar a produção e o intercâmbio de saberes, dentro e fora da universidade (UFOP, 2022).

2.2.3. A Extensão e as Atividades Integradas

O documento de 2022 define a Extensão como um processo educativo, cultural e científico. Sua inserção se dá através do componente curricular “Atividades de Extensão” (ATV Extensionista – ATV 300), que passa a integrar a matriz curricular, exigindo o cumprimento das 300 horas ao longo dos semestres. Nesse sentido, 180 horas estão inseridas na matriz curricular como Oficinas de Extensão (I, II e III) sendo 60 horas cada, e as 120 horas restantes são reservadas para “Ações Usuais de Extensão”. Segundo o Projeto Pedagógico:

A curricularização da extensão, considerando seu duplo caráter: as Oficinas de Extensão inerentes ao currículo e a participação discente em Ações Usuais de Extensão, ao mesmo tempo em que potencializam a relação ensino-pesquisa-extensão, por garantir a ação extensionista como elemento intrínseco ao currículo, também fortalecem a autonomia e a escolha entre alternativas na participação discente em programas, projetos, ações e eventos de extensão (UFOP, 2022, p. 34).

As atividades que compõem essa nova carga horária são diversas e visam o aprofundamento da relação teoria-prática:

- **Participação em Eventos e Cursos:** O estudante pode integrar horas através da participação na organização e realização de eventos de extensão e em cursos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).
- **Programas e Projetos:** A forma mais significativa de integralização é a atuação como bolsista ou voluntário em Programas e Projetos de Extensão ligados ao Departamento. Tais projetos, dada a localização da UFOP, frequentemente abordam as manifestações da Questão Social atreladas à mineração e à superexploração da força de trabalho na região de Mariana.
- **Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC):** São atividades de pesquisa, extensão e produção científica. Essas atividades integram o curso através “do registro acadêmico (matrícula) sob código ATV100, correspondentes à carga horária de 30 horas” (UFOP, 2022, p.40), já o registro em ações usuais de extensão no tópico da curricularização, sob código ATV 300 correspondem a 120 horas. Nesse sentido, em 3000 horas de curso, 300 são de extensão (180 de Oficinas e 120 de Ações Usuais de Extensão), além disso, 30h em AACC que podem ou não serem feitas em atividades Usuais de Extensão no âmbito da Curricularização, ou seja:

Estão previstas 30 (trinta) horas de atividades complementares que têm como objetivo estimular a participação do estudante em experiências diversificadas que contribuam para a sua formação profissional. Devem possuir relação direta com os objetivos do Curso e serem devidamente comprovadas. Como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais poderão ser incorporadas ao currículo do estudante vivências acadêmicas de pesquisa, ensino, extensão entre outras (UFOP, 2022, p. 40.).

Como forma de diferenciação, a ATV 100 se refere a 30h a serem cumpridas em atividades como monitoria, iniciação científica, programa Pró-Ativa, grupo de pesquisa, participação como ouvinte em palestras e eventos, organização de eventos, cursos à distância, apresentação de trabalhos, cursos de idiomas, disciplinas facultativas e gestão de entidades estudantis. Já a ATV 300 se refere às Ações Usuais de Extensão⁸ realizadas em Programas, Projetos, Cursos ou Eventos de Extensão.

Para exemplificar a mudança do currículo 1 para o 2 é justificável mostrar o quadro geral do Curso de Serviço Social da UFOP instituído pelo currículo 2, conforme Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Quadro Geral Do Curso De Serviço Social Da UFOP

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA/horas
Disciplinas Obrigatórias	2.160
Disciplinas Eletivas	240
ATV 200 Estágio Supervisionado em Serviço Social	450
ATV 300 Extensão	120
ATV 100	30
TOTAL	3000

Fonte: Projeto Pedagógico do Currículo 2 do Curso de Serviço Social da UFOP, 2022, p.42 e 43.

Ao incorporar a Extensão como um elemento curricular obrigatório, o novo PPC pode robustecer o perfil do assistente social egresso do curso. A formação acadêmica passa a ofertar ao estudante uma produção de conhecimento e uma intervenção extensionista que se pautam diretamente nas demandas da classe trabalhadora, na atuação dos movimentos sociais e na realidade concreta e que carece intervenções da educação superior pública.

Essa nova dinâmica instiga e orienta o futuro profissional a desenvolver, desde o primeiro período da graduação, considerando que nele se localiza a Oficina de Extensão I, a capacidade de análise e síntese da realidade social em sua totalidade. Além disso, as 300 horas de Extensão servem como um campo de reflexão e práxis que pode se articular com o Estágio Supervisionado e ambos os momentos se

⁸ Convém explicitar que as 180h das Oficinas de Extensão I, II e III ficam contabilizadas na carga horária geral do componente curricular “Disciplinas Obrigatórias”.

potencializarem, garantindo que o assistente social formado pela UFOP seja um profissional com uma compreensão viva e orgânica dos princípios de liberdade e de emancipação humana, capazes de superar a atuação meramente burocrática e instrumentalizada a que a profissão é frequentemente pressionada a assumir.

O currículo de 2022, portanto, é uma resposta técnico-pedagógica a uma exigência legal, mas, sobretudo, é uma reiteração ético-política do compromisso com um Serviço Social de qualidade e socialmente referenciado a partir da classe trabalhadora, suas reivindicações e pautas.

2.2.4 Reflexões sobre o percurso de implantação e execução dos dois currículos no curso de Serviço Social

A transição entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 e o PPC de 2022, aplicado a partir do semestre letivo de 2024/1, portanto, não representa uma mudança de rota na base ideológica, mas sim um aprimoramento estrutural e pedagógico que fortalece o núcleo crítico da formação. O que se observa é a capacidade do corpo docente em absorver as exigências regulatórias nacionais sem ceder ao pragmatismo, utilizando a oportunidade para consolidar o Projeto Ético-Político Profissional (PEP) da categoria cada vez mais alinhado aos interesses da classe trabalhadora brasileira e da região em que a UFOP se insere.

No currículo de 2018, o curso já estava firmemente alicerçado na Teoria Social Crítica e nos princípios do Código de Ética de 1993, defendendo e reivindicando uma sociedade justa, com igualdade de classe, sem opressões e que se orientasse e fosse construída pela perspectiva da emancipação humana. A carga horária total de 3000 horas, bem como as 480 horas dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado, reconhecido como um eixo central da práxis, permaneciam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da profissão. Entretanto, no que tange à Extensão Universitária, o PPC de 2018 não trazia uma caracterização e exemplificação abrangente em sua matriz curricular. Embora o documento reconhecesse a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a materialização da Extensão ficava diluída em Atividades Complementares, o que gerava um desafio pedagógico: a Extensão era ideologicamente valorizada, mas estruturalmente dependente da iniciativa de adesão voluntária ou da sobrecarga de

trabalho docente, o que poderia limitar a experiência extensionista para todos os estudantes do curso.

A grande e substancial diferença introduzida pelo PPC de 2022 é o cumprimento do mandato estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014 (PNE), que tornou obrigatória a integralização de, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de Extensão. O que era uma "atividade complementar" ou um ideal programático no currículo anterior, agora se torna uma estrutura curricular obrigatória.

A Extensão é integrada formalmente, exigindo que o estudante cumpra 300 horas através do componente curricular Atividades de Extensão (ATV Extensionista - ATV300) e em 180 horas em Oficinas de Extensão I, II e III. O ganho qualitativo reside na materialização da práxis em formatos e momentos distintos do percurso formativo. Com isso, a manifestação da Indissociabilidade no novo currículo garante, no plano formal, que a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão seja de fato realizada. O conhecimento teórico (Ensino) e a produção científica (Pesquisa) são obrigatoriamente confrontados com a realidade social (Extensão) ocasionando o fortalecimento da intervenção orgânica e crítica: A Extensão é concebida como um processo educativo, cultural e científico que se traduz em interação transformadora. Dessa forma:

destacamos por último, o grande acúmulo construído a partir do debate sobre a extensão, fugindo à lógica da razão instrumental, própria da racionalidade formal-abstrata. Este acúmulo no que se refere a Curricularização se materializa na política de extensão do curso de Serviço Social, cuja proposta qualifica e concebe a extensão atrelada ao horizonte dos valores defendidos pelo nosso projeto de formação profissional (UFOP, 2022, p. 14).

A nova dinâmica coloca o estudante de Serviço Social a envolver-se em ações que vão além dos limites e muros da universidade, como programas e projetos que analisam e intervêm nas expressões da Questão Social na mineração, garantindo que a formação seja permanentemente atravessada pelas lutas e demandas da classe trabalhadora no território. Também, possibilita uma maior versatilidade e intencionalidade ao instituir a participação em Ações Usuais de Extensão, como organização de eventos, cursos e participação em projetos. Assim, o currículo de 2022 potencializa ainda mais a capacidade do futuro assistente social de intervir com intencionalidade, utilizando-se do método crítico dialético para além do espaço do

campo de estágio, mas também em uma articulação direta com a comunidade a partir da extensão.

Em suma, a reflexão sobre o percurso de implantação e execução dos dois currículos evidencia que o curso de Serviço Social da UFOP manteve seu compromisso com o PEP e fundamentação da formação a partir da Teoria Crítica. No entanto, o novo PPC deu um salto qualitativo ao reordenar sua estrutura para que a Extensão, o componente que liga a universidade diretamente à comunidade, deixe de ser um esforço individual, sobretudo feito por poucos docentes e se torna uma responsabilidade formativa institucionalizada, elevando o nível de envolvimento da comunidade acadêmica e a qualidade da vivência da práxis pelo estudante.

Para finalizar, importa ressaltar que o atual projeto pedagógico valoriza a indissociabilidade ao dizer que:

O curso de Serviço Social deverá primar pelo incentivo à pesquisa vinculada ao ensino, à extensão e ao estágio. Nessa direção, estima-se que as/os docentes também possam se organizar para o planejamento de pesquisas, para a elaboração de projetos de pesquisa que possam concorrer aos editais externos e internos da UFOP, com vistas a garantir envolvimento das/os discentes nas experiências de pesquisa e de iniciação científica. Desta forma, a pesquisa deverá ter um elo constante com conteúdos ministrados nas disciplinas, com os campos de estágio e com as atividades de extensão, visando levantar demandas para incentivar a dimensão investigativa e a articulação entre os três eixos (UFOP, 2022, p. 39).

Nesse percurso, o curso de Serviço Social da UFOP reafirma em seus documentos institucionais a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão como princípio formativo. Essa tríade não é apenas um cumprimento legal, mas a base que sustenta uma formação crítica e alicerçada na realidade concreta e na busca de superação de seus dilemas e contradições, permitindo que a universidade pública não seja apenas um local de transmissão de saberes, mas um agente de transformação social em profunda conexão com a realidade regional onde se insere.

2.2.5 A Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP

O Documento foi publicado em 2022 e contém as disposições preliminares, o conceito de Extensão Universitária, os objetivos, princípios e diretrizes, caracterização das ações e áreas temáticas da extensão. Nesse sentido, a Extensão Universitária é entendida e alinhada ao conceito definido nacionalmente pelo FORPROEX, isto é, como “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político” (FORPROEX,

2012, p. 28), rumo à transformação social mediante um intercâmbio entre a universidade e os outros setores da sociedade. Relevante mencionar que a Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP, conceitua e define como “outros setores da sociedade” a classe trabalhadora e os movimentos sociais. Acerca da construção do documento é relevante reivindicar o processo gradativo e participativo, isto é,

cabe registrar a realização, entre setembro e outubro de 2021, de quatro “Oficinas abertas para elaboração de uma Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP”, a primeira com o tema “Universidade e Extensão” (onde foram referenciados e debatidos, entre outros, (FERNANDES, 2020, e PAULA, 2013), a segunda com o tema “Política de Extensão”, a terceira com o tema “Curricularização da Extensão”, e a quarta com o tema “Política de Extensão e Curricularização da Extensão”. E cabe registrar também a realização de outras quatro oficinas, entre março e abril de 2022, concentradas na elaboração e discussão do texto da Política de Extensão e dos termos da Curricularização da Extensão no Curso de Serviço Social da UFOP.” (SILVA; BERTOLLO, A extensão universitária numa encruzilhada: desafios da curricularização da extensão ao projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, [prelo], p 12)

Podemos dizer que a natureza da extensão no curso de serviço social se alinha à construção de uma nova ordem societária, com o reconhecimento da eliminação de qualquer forma de exploração de classe, preconceito e discriminação, além de levar em conta a realidade local e regional, principalmente no que diz respeito às contradições causadas pela atividade da mineração extrativa, ou seja, é uma extensão que prioriza “ações que visem a superação das contradições da sociedade burguesa [...] e das expressões da questão social” (UFOP, 2022, p.8). E nesse sentido, diz respeito ao:

reconhecimento de que a Universidade não pode considerar-se proprietária de um saber absoluto, pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, enquanto partícipe dessa sociedade e das suas contradições, ela deve ser sensível aos problemas e às demandas do povo, dos destituídos em geral dos meios de produção, da maioria absoluta da população brasileira e mineira (UFOP, 2022, p.8).

Assim como no disposto pela Política Nacional de Extensão, os princípios que orientam essa atividade no curso de Serviço Social da UFOP também são: a Interação Dialógica - quando se trata da relação entre universidade e sociedade, fomentando o diálogo e a construção de saberes e alianças, não sendo apenas oferecimento de conhecimento produzido na universidade, mas também produção de um novo

conhecimento mediante a junção do que ambas as esferas tem a oferecer; o impacto na formação do estudante - no que diz respeito ao aprimoramento intelectual e acadêmico-profissional durante a formação; o impacto na transformação social – em que se impõe a negação da neutralidade na extensão e faz-se a opção pela escolha do lado social e da direção de pautar seus temas.

Quanto à seção V “Da Caracterização das Ações”, se continuem Ações Usuais de Extensão àquelas realizadas em Programas, Projetos ou Cursos de Extensão assim definidos e compreendidos:

a) Caracteriza-se como Programa de Extensão um conjunto articulado de ações de extensão, integradas à pesquisa e ao ensino; tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum sendo executado a médio e longo prazo; b) Caracteriza-se como Projeto de Extensão a ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado; pode ser isolado ou vinculado a um programa; c) Caracteriza-se como curso de Extensão a ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com prazo determinado e carga horária mínima de 8 (oito) horas e critérios de avaliação definidos. Ações dessa natureza com menos de 8 (oito) horas devem ser classificadas como "evento" (UFOP, 2022, p.10).

Já os eventos de Extensão, são os momentos de apresentação pública do conhecimento, eles podem ser conformados como Congressos, Seminários, Ciclo de Debates, Exposições e Ações Pontuais.

Em relação às Oficinas de Extensão I, II e III, podemos dizer que são os componentes curriculares previstos na matriz do Projeto Pedagógico e inseridos na grade curricular do curso. “Envolvem, obrigatoriamente, a interação teórico-metodológica e prática entre docentes, discentes e comunidade” (UFOP, 2022, p.10). São realizadas dentro e fora da universidade de modo a privilegiar os espaços sociais diversificados, também ligados às lutas e movimentos sociais.

Quanto às áreas temáticas da Extensão, destacam-se:

- Comunicação: de qualquer tipo, escrita, falada, política, rádio e televisão, etc;
- Cultura: patrimônio, memória, literaturas, tradição.
- Direitos humanos e justiça, assistência, cooperação.
- Educação: cidadania, EAD, continuada, básica, fundamental, média, etc.

- Meio ambiente e preservação, sustentabilidade, desenvolvimento.
- Saúde: qualidade de vida, cooperação na área, saúde de crianças, adolescentes, idosos, adultos, mulher, lazer e esporte.
- Tecnologia, inovação, ciência.
- Trabalho: superexploração, lutas sociais, sindicato, reforma agrária, organização popular, turismo, etc. (UFOP, 2022)

As ações devem ser realizadas a partir desses eixos temáticos, e como dito, é necessário cumprir 10% da carga horária total do curso (300 horas). Desses, 6% (180h) são reservados para as Oficinas de Extensão I, II e III e 4% (120h) para as Ações Usuais de Extensão e Eventos de Extensão. Essas ações e eventos devem estar inscritas no Sistema de Gestão da Extensão (SGE) e são nomeadas na grade curricular como ATV Extensionista. O responsável por oferecer essas ações é o Departamento de Serviço Social (DESSO), de modo semestral (UFOP, 2022).

A partir desse contexto estabelecido para a oferta e vivência da extensão a partir do processo da curricularização, os autores (SILVA; BERTOLLO [prelo], p.17) explicitam que

Cabe considerar neste ponto que a ampliação dos processos da extensão universitária, quando se tem em vista as modalidades de extensão tomadas em sentido estrito, que envolvem uma exigente interação, constituição e consolidação de liames, laços e entrelaçamento com a sociedade, com as organizações populares, com as demandas, as potencialidades e a cultura populares, implica na contratação de mais docentes e mais trabalhadoras e trabalhadores técnico-administrativos, condições de trabalho apropriadas ao desempenho de atividades de extensão, recursos materiais específicos para trabalhos extensionistas internos e externos diversos, recursos financeiros na forma, por exemplo, de bolsas para estudantes extensionistas, recursos financeiros suficientes para deslocamento, transporte e alimentação, entre tantos outros pressupostos e requisitos.

É importante evidenciar que é permitida a participação em ações de extensão de outros cursos da UFOP e ao final do semestre letivo o aluno deve enviar ao Colegiado do Curso de Serviço Social (COSER) o certificado que comprove a sua participação na referida atividade extensionista. Os eventos de extensão seguem essas mesmas regras. O Quadro 4 a seguir mostra a carga horária validada em ATV no âmbito da extensão.

Quadro 4 - Pontuação Da Carga Horária Das Atividades De Extensão ATVE

Atividade desenvolvida	Número de horas válidas como atividade complementar	Valorização máxima
Curso de extensão	80 horas por semestre	80 horas
Projeto de extensão	80 horas por semestre	80 horas
Evento de extensão	40 horas por semestre	40 horas

Fonte: Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP, 2022, p.15

Quanto às oficinas de extensão, inseridas na matriz curricular do Curso de Serviço Social, elas se organizam em Oficina I, II e III, sendo que cada uma tem 60h semestrais. O conteúdo das oficinas segue “as determinações primárias da realidade social, a lógica curricular e o percurso formativo [...], interagindo também com as Ações Usuais de Extensão e os Eventos de Extensão” (UFOP, 2022, p.15).

A Oficina de Extensão I, no primeiro período do Curso, dialoga sobre a realidade da dinâmica entre a universidade, extensão e sociedade, refletindo sobre a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão; A Oficina de Extensão II, no terceiro período do curso, aborda mais profundamente as interações entre universidade e sociedade por meio da extensão, trazendo os conteúdos relacionados aos fundamentos da vida social, a formação social brasileira, a realidade dos movimentos e lutas sociais, as expressões da questão social, etc. Quanto à Oficina de Extensão III, no quinto período, se discute os fundamentos do trabalho profissional e busca-se a aproximação com os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social na região.

A Política de Extensão no curso de Serviço Social da UFOP orienta que a oficina I tenha como docente o professor de qualquer período, a Oficina II os professores do período 1º ao 4º e a Oficina III tenha como docente responsável docentes que ministram disciplinas do 5º ao 8º período. Também orienta que deve haver uma alternância entre os docentes por semestre letivo, sendo o responsável pelas oficinas chamado de “Coordenador Docente de Ação Extensionista”, cabendo a ele:

- a) assumir e responder formalmente pelo encargo “Oficina de Extensão”;
- b) responder primariamente pela estrutura e pelos balizamentos gerais do Plano de Oficina de Extensão, e de sua dimensão político-pedagógica;
- c) atuar no sentido de garantir as articulações universidade-extensão-comunidade;
- d) avaliar e traduzir em termos acadêmicos a participação e o desempenho discente nas Oficinas de Extensão (UFOP, 2022, p.16).

As metodologias de ensino se orientam por uma educação popular e cultural, com aulas realizadas dentro e fora de sala de aula, em espaços sociais diversos, sendo que os recursos para a realização das oficinas em espaços sociais além dos muros da universidade devem ser garantidos pela PROEX/UFOP (UFOP 2022). A avaliação deve ser feita como em qualquer outro componente curricular obrigatório, onde a frequência mínima é de 75%.

Nas disposições gerais do documento, já é possível perceber um produto dessa articulação extensionista, a “Semana Pedagógica do Curso de Serviço Social da UFOP”, que intenta ser realizada anualmente e onde são apresentados os projetos e é construído um Fórum de Extensão do curso. Nesse sentido:

Envolvem, obrigatoriamente, a interação teórico-metodológica e prática entre docentes, discentes e comunidade. Privilegiam saberes e práticas pedagógicas ligados aos referenciais teórico-metodológicos da educação popular, pautando-se pelo reconhecimento, troca e potencialização das diferentes formas de conhecimento: cotidianos, científicos, políticos, artísticos, saberes e representações diversos ligados a matrizes culturais populares diversas etc. Pautam-se também pelos princípios da dialogicidade e da horizontalidade (SILVA; BERTOLLO [prelo], p. 19).

3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: ANÁLISE DA PRÁXIS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS DA UFOP

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise dos resultados obtidos na terceira etapa da pesquisa intitulada “Serviço Social e extensão universitária: reflexões a partir dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP” iniciada em 2023 sob a coordenação da Profa. Dra. Kathiúça Bertollo. O estudo contou com o suporte institucional das bolsas disponibilizadas pelos editais do Programa Pró-Ativa (UFOP) e de Iniciação Científica (FAPEMIG).

A primeira etapa, desenvolvida entre os anos de 2023 e 2024, concentrou-se no levantamento, identificação e análise histórica dos dados relativos às ações de extensão no curso de Serviço Social. A partir de informações sistematizadas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e pelo Centro de Extensão de Mariana (CEMAR), os resultados foram consolidados em um relatório técnico-científico⁹, que serve como base fundamental para compreender a trajetória e a abrangência da extensão no âmbito desta graduação.

No que se refere ao levantamento histórico, o relatório aponta uma ausência de registros oficiais de ações de extensão entre 2009 e 2014, contudo, essa lacuna documental não indica a inexistência de atividades, mas sim a falta de mecanismos formais e institucionais da PROEX para o registro das ações realizadas nesse período de 05 anos. Para suprir essa lacuna, recorreu-se ao relato de um docente extensionista do curso de serviço social que atuava no curso neste período, o que permitiu identificar algumas das ações extensionistas anteriores a 2014. Conforme sistematizado no relatório (DOS PASSOS, 2024, p. 17), entre 2012 e 2013, destaca-se:

um programa de extensão intitulado: ‘Centro de Difusão do Comunismo (CDC)’ que possuía 04 ações a ele vinculadas, sendo 02 projetos e 02 cursos, respectivamente: I) Liga dos Comunistas – Núcleo de Estudos Marxistas (CNPq); II) Equipe Rosa Luxemburgo: Debate e militância anticapitalista; III) Mineração e exploração dos trabalhadores na região da UFOP; IV) Relações Sociais na ordem do capital.

⁹ DOS PASSOS, Kessy Isabel Vicente. Orientadora: Profa. Dra. Kathiúça Bertollo. Serviço Social e extensão universitária: reflexões a partir dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP. Relatório final referente ao período de 01 de setembro de 2023 a 31 de agosto de 2024, apresentado à Universidade Federal de Ouro Preto, como parte das exigências do programa de iniciação científica / PROPPI e FAPEMIG. Ouro Preto-MG, 2024.

A partir de 2014, os registros formais/institucionais tornam-se mais consistentes. No entanto, é importante observar que, até 2017, as ações do Serviço Social eram contabilizadas conjuntamente com os cursos de Jornalismo e Ciências Sociais, devido à estrutura do antigo Departamento de Ciências Sociais (DECSO). Somente em 2018, com a criação do Departamento de Serviço Social (DESSO), as atividades passaram a ter uma identificação institucional própria e exclusiva.

A análise quantitativa dos dados revela oscilações significativas no engajamento extensionista. Em 2014, o curso registrou 3 projetos e 1 curso, mobilizando 35 bolsistas (uma média expressiva de 8 bolsistas por ação). Em 2015, houve uma redução drástica no número de bolsistas (menos da metade), com uma retomada em 2016, ano que apresentou uma diversificação maior de atividades entre programas, projetos e cursos, embora sem atingir o patamar de bolsistas de 2014. Em 2017, observou-se nova queda no número de bolsistas. Com a autonomia departamental em 2018, o curso registrou 27 bolsistas distribuídos em 1 programa, 6 projetos e 1 curso. O ano de 2019 representou um marco quantitativo com o recorde de 7 projetos, embora o número de bolsistas tenha caído para 11 (DOS PASSOS, 2024).

Durante o período pandêmico (2020-2021), o curso manteve sua atuação e passou a ofertar ações registradas como "Ações de Curta Duração", modalidade que se iniciou já com 5 registros. Em 2022, houve um incremento no interesse discente, com 21 bolsistas distribuídos em um leque variado de 7 projetos, 2 programas e 5 cursos. O último ano consolidado no relatório, 2023, apresentou o maior volume de atividades: 12 projetos, 6 ações, 4 cursos e 2 programas, embora os dados sobre o número de bolsistas não estivessem disponíveis para este período específico.

Em síntese, entre 2014 e 2023, o curso de Serviço Social da UFOP viabilizou um quantitativo geral de 50 projetos, 22 cursos, 12 programas e 15 ações de curta duração, envolvendo diretamente 179 bolsistas (excetuando-se o dado de 2023). Ressalta-se no entanto, que deste quantitativo geral, muitos programas, projetos e cursos são ações continuadas, sendo reproduzidas ano após ano.

Efetivamente, em termos de atividades com mesma nomenclatura, o curso teve 4 programas, sendo que "Mineração do Outro - Programa de Cultura Crítica" se repetiu de 2015 a 2023 (9 vezes), 24 projetos, dentre eles "Cine Faísca", que se repete desde 2016 (8 vezes), valendo menção também dos que evoluíram: Antes "Lavras de Versos" depois "Lavras de Versos - Santo Antônio" e "Lavras de Versos - Bairro

Cabanas”, Antes “Observatório do Sujeito do Trabalho” e “Observatório do Sujeito”, em 2023 ganhou mais um projeto, sendo chamado de “Observatório Digital do Trabalho”. Já os cursos, 13 nomes, sendo “Ontologia e Estética - Arte e Sociedade” aquele que se repete sete vezes, ganhando expansão para “Ontologia e Estética - Categorias Peculiares do Estético” e “Ontologia e Estética - O ideal e a Ideologia”. Se tratando das ações de curta duração, iniciadas em 2020, nenhuma das 15 se repete ao longo dos anos.

No que tange às temáticas, observa-se uma forte identidade com o projeto ético-político do curso. Nos programas, destacaram-se as categorias “Questão Social” (9), “Serviço Social” (9) e “Emancipação Humana” (8). Nos projetos, as temáticas mais recorrentes foram: “Arte” (22), “Emancipação Humana” (20) e “Assistência Social” (19), seguidas por discussões sobre infância, juventude e cultura. Nos cursos se tem mais atenção a “Arte” (9), “Sociedade” e “Serviço Social” (7) e nas ações de curta duração, prevaleceram reflexões sobre “Lutas Sociais” (3), “Cultura”, “Estágio”, “Ritmo”, “Emancipação Humana” e “Poesia”, todas com duas menções, evidenciando uma extensão preocupada com a formação crítica e a articulação com as pautas da classe trabalhadora abarcando importantes, diferentes e amplos âmbitos de debate.

Ao que se refere à segunda e terceira etapas da pesquisa, estas consistiram na elaboração e aplicação de um Questionário composto por questões abertas e fechadas, direcionado aos egressos do curso de Serviço Social da UFOP. A coleta de dados ocorreu entre janeiro e junho de 2024, via plataforma *Google Forms*, sendo a divulgação realizada por meio de correio eletrônico (institucional e pessoal) e grupos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*). Para viabilizar o contato com o público-alvo, solicitou-se ao Colegiado de Serviço Social (COSER) o acesso aos contatos digitais dos 468 egressos graduados que iniciaram a formação antes da implantação da curricularização da extensão, iniciada no semestre letivo 2024/01

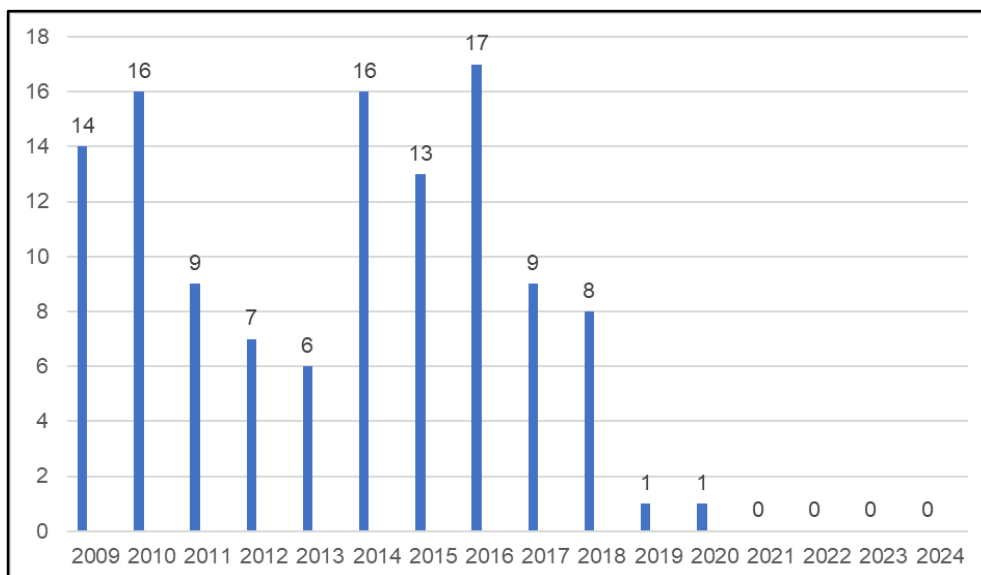
O processo de tabulação e análise das respostas foi realizado entre o final de 2024 e novembro de 2025. O Questionário teve 123 respostas no total que durante a fase de análise passaram por um filtro, resultando em 117 respostas de pessoas que de fato eram egressas, que iniciaram a graduação antes da curricularização da extensão e finalizaram o percurso formativo até a data fim da coleta de dados via Questionário, resultando na sistematização apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso.

O objetivo central desta investigação foi apreender a percepção dos egressos acerca da extensão universitária em seu processo formativo e, também, buscar identificar elementos acerca do recente processo de implantação da curricularização da extensão no curso, e nesse sentido, analisar os impactos da dimensão extensionista em suas trajetórias formativas. A seguir, apresentam-se os dados coletados, organizados de modo a evidenciar as principais tendências e reflexões apontadas pelos participantes. O estudo se baseia em uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de cunho exploratório-descritivo, realizada com 117 egressos que se formaram entre 2012 e 2024 e que responderam o Questionário de forma espontânea e voluntária, permitindo a construção da análise a seguir apresentada.

3.1 Percorso Metodológico, Perfil e Contexto de Atuação dos Egressos

A compreensão dos impactos da extensão universitária na formação profissional exige, primordialmente, a caracterização sociodemográfica e acadêmica dos sujeitos que compõem esta pesquisa. Ao analisar o percurso histórico do curso de Serviço Social da UFOP, torna-se necessário identificar os diferentes momentos em que esses egressos ingressaram e concluíram sua formação, permitindo correlacionar suas vivências às mudanças curriculares e conjunturais da instituição. A distribuição temporal dos discentes que participaram deste estudo revela uma amostra que abrange desde as turmas pioneiras até os formandos mais recentes. Conforme demonstra o Gráfico 1, observa-se uma concentração significativa de ingressantes nos anos de 2016, 2014 e 2010, evidenciando uma memória acadêmica que precede a implementação da curricularização da extensão no curso.

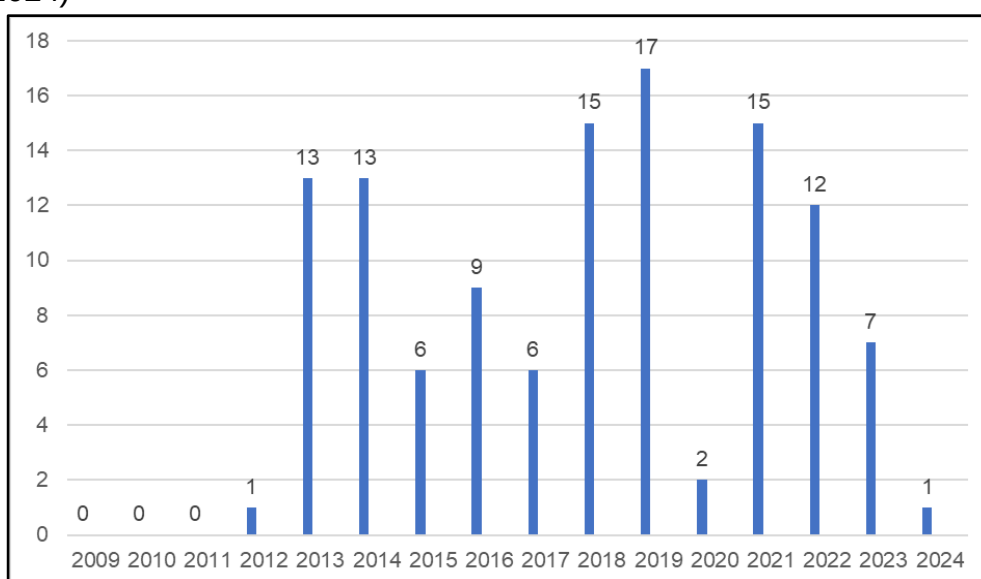
Gráfico 1 - Distribuição histórica dos respondentes por ano de ingresso na graduação (2009-2024)



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Em complemento ao fluxo de entrada, a análise do período de conclusão do curso permite observar o tempo de maturação da formação e os ciclos de formatura ao longo de quinze anos. O total de 117 participantes apresenta uma distribuição heterogênea de egressos, com o pico de conclusões registrado no ano de 2019, como detalhado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos egressos por ano de conclusão do curso de Serviço Social (2009-2024)

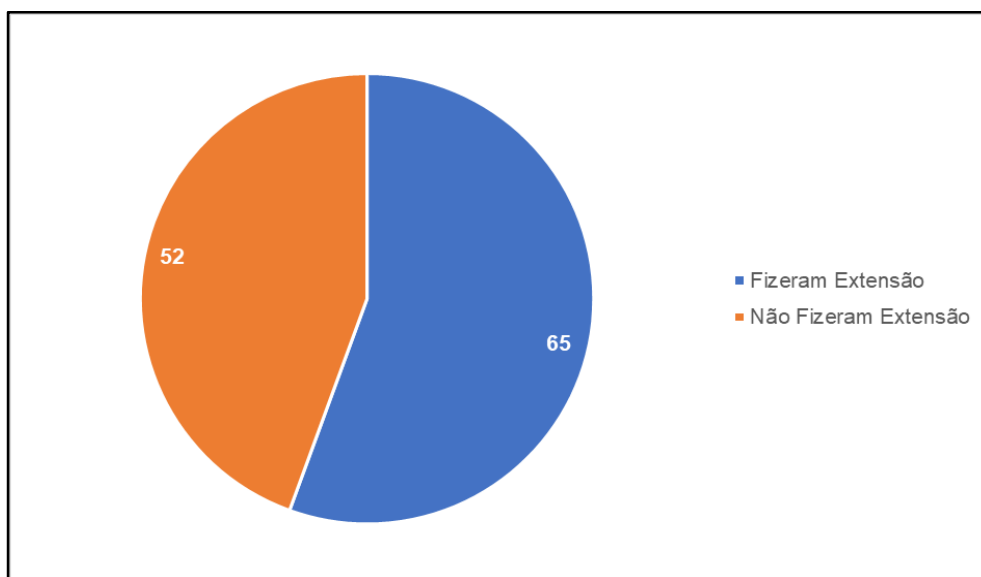


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Ao traçar este perfil histórico desde a criação do curso em 2009, o dado central para esta investigação reside na diferenciação entre os estudantes que tiveram o

suporte da vivência extensionista e aqueles que percorreram a graduação sem tal inserção. Dentre os 117 respondentes, identifica-se uma divisão equilibrada que permite uma análise comparativa consistente: 65 egressos participaram de ações de extensão, enquanto 52 não tiveram vínculo formal com essa modalidade, conforme ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Caracterização da amostra segundo a participação em atividades de extensão universitária

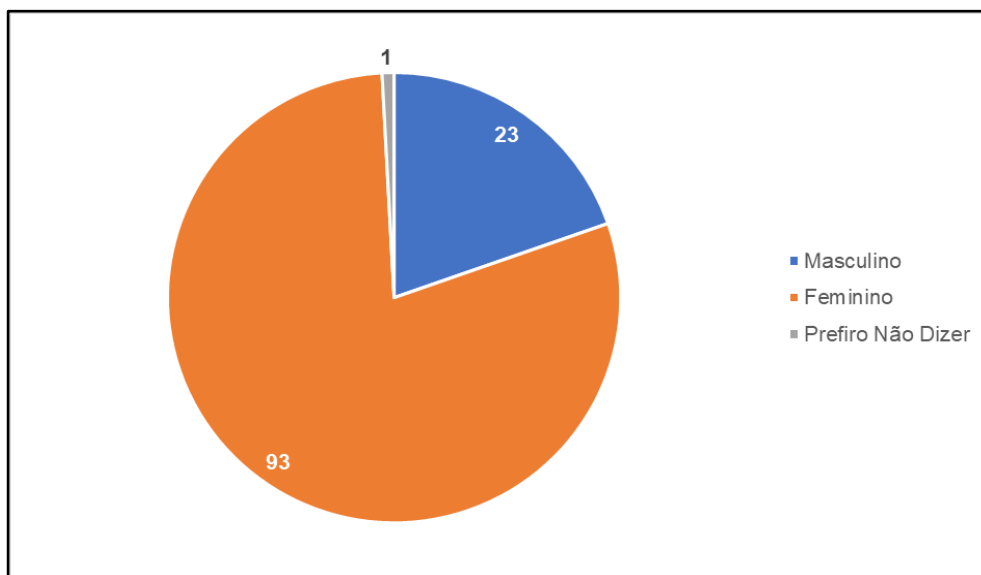


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

3.1.1 Perfil Sociodemográfico e a Heterogeneidade da Amostra

A análise das características sociodemográficas dos egressos é fundamental para compreender a composição do corpo discente e profissional formado no Serviço Social na UFOP. Como o curso é historicamente marcado por uma forte presença feminina (um reflexo da divisão sexual do trabalho e da atribuição social do cuidado às mulheres), os dados de gênero da amostra confirmam essa tendência estrutural. Conforme demonstra o Gráfico 4, 93 egressas identificam-se com o gênero feminino, enquanto 23 pertencem ao gênero masculino, evidenciando a tendência de continuidade da hegemonia feminina na categoria.

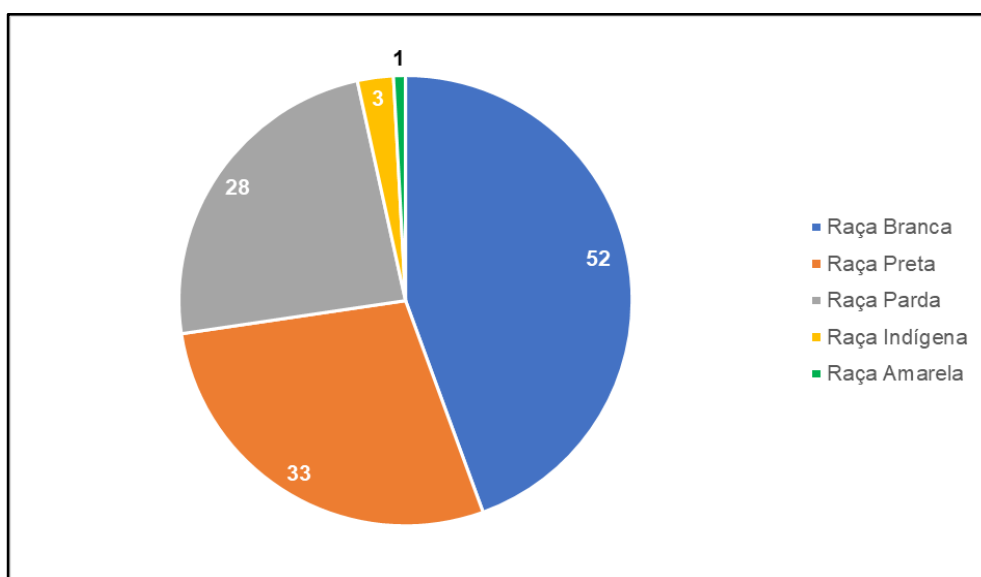
Gráfico 4 - Distribuição dos respondentes por identidade de gênero



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

No que tange à autodeclaração étnico-racial, a amostra revela uma composição que reflete as tensões e os avanços das políticas de democratização do acesso ao ensino superior. Observa-se um equilíbrio entre os respondentes que se identificam como brancos (52) e aqueles que se declaram como pretos (33) e pardos (28), totalizando uma maioria de estudantes negros na composição geral da amostra (61 respondentes). A presença de sujeitos que se identificam com as raças indígena (3) e amarela (1), embora em menor número, aponta para a diversidade racial presente no cotidiano universitário, como ilustra o Gráfico 5.

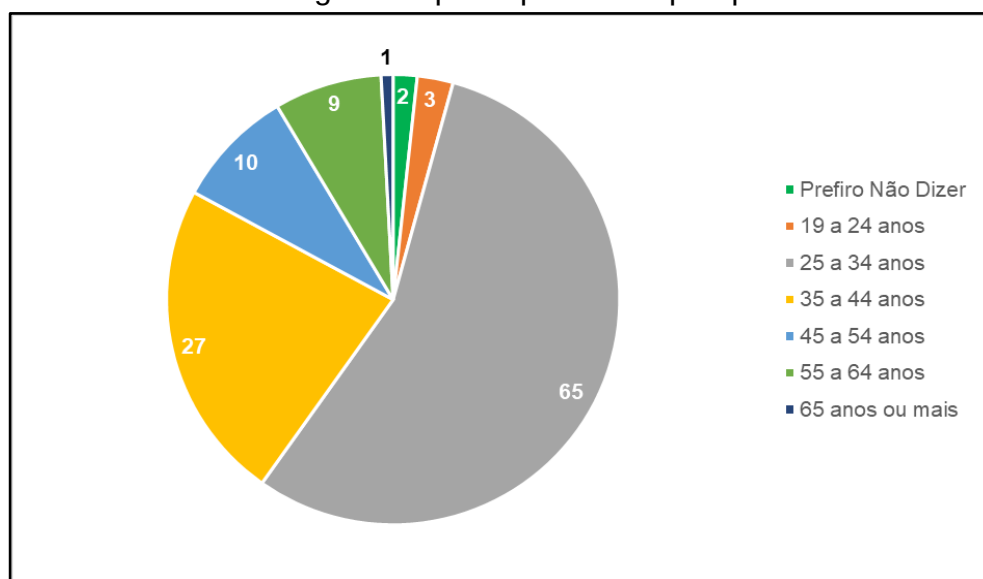
Gráfico 5 - Distribuição étnico-racial dos egressos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

A análise da faixa etária revela que o maior contingente de respondentes se concentra entre 25 e 34 anos (65 indivíduos), o que indica que a pesquisa alcançou, majoritariamente, profissionais que estão na fase inicial de inserção no mercado de trabalho ou em processo de consolidação de suas carreiras. Este dado é relevante para compreender as percepções sobre a formação acadêmica recente e os desafios do primeiro decênio de atuação profissional, conforme detalhado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Perfil etário dos egressos participantes da pesquisa

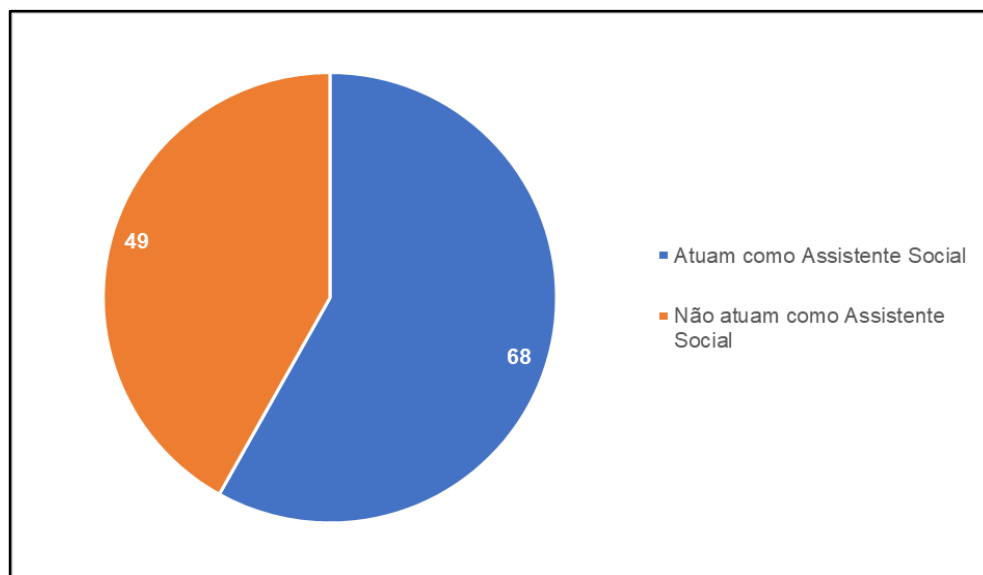


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

3.1.2 Atuação: A Inserção no Mercado de Trabalho e a Precarização

No que tange à inserção dos graduados no mercado de trabalho, buscou-se identificar quantos dos respondentes exercem efetivamente a profissão para a qual se formaram. A trajetória pós-acadêmica revela um cenário de absorção significativa, com 68 profissionais atuando diretamente no Serviço Social. Entretanto, os dados também expõem uma parcela relevante de 49 egressos que ainda não ingressaram em postos específicos da área ou migraram para outros campos de atuação, como demonstra o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição de egressos segundo o exercício profissional em Serviço Social

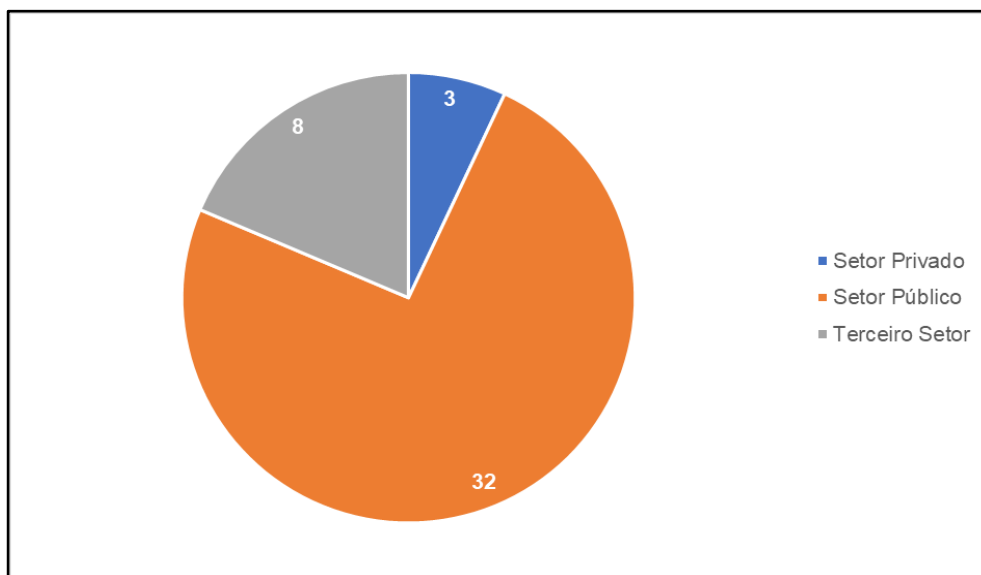


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

3.1.3 Egressos que atuam como Assistentes Sociais

Ao recortar os dados para o grupo que vivenciou a extensão universitária, percebe-se uma predominância de inserção em espaços públicos de gestão e atendimento ao público usuário. Dos 65 extensionistas, 43 (27,95%) atuam como assistentes sociais, com forte concentração no setor público, especialmente nas políticas de Assistência Social e Educação. No que concerne à distribuição geográfica, nota-se uma dispersão para além da região de formação, (região Inconfidentes que abarca os municípios de Mariana, Ouro Preto e Itabirito), com destaque para a capital mineira, Belo Horizonte, em detrimento de Mariana município em que o curso é ofertado e Ouro Preto, município limítrofe a Mariana. A divisão por setores de atuação deste grupo é detalhada no Gráfico 8.

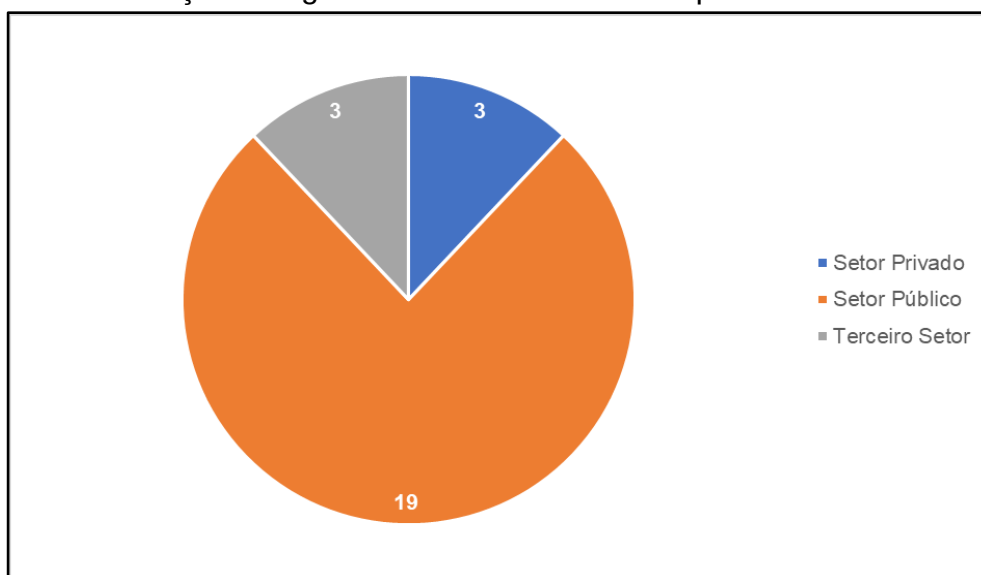
Gráfico 8 - Distribuição de egressos extensionistas por setor



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Em uma análise comparativa com o grupo que não participou de projetos de extensão, observa-se que 25 egressos (13%) exercem a função de assistente social. Assim como no grupo anterior, o setor público permanece como o principal empregador, com 19 profissionais alocados em órgãos estatais. A política de Assistência Social configura-se como o campo de atuação majoritário para este segmento, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir. No âmbito territorial, a atuação concentra-se de forma mais expressiva em Ouro Preto, apresentando um perfil de fixação regional distinto dos egressos extensionistas. A distribuição detalhada dos setores em que este grupo se insere é apresentada no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Distribuição de egressos não extensionistas por setor

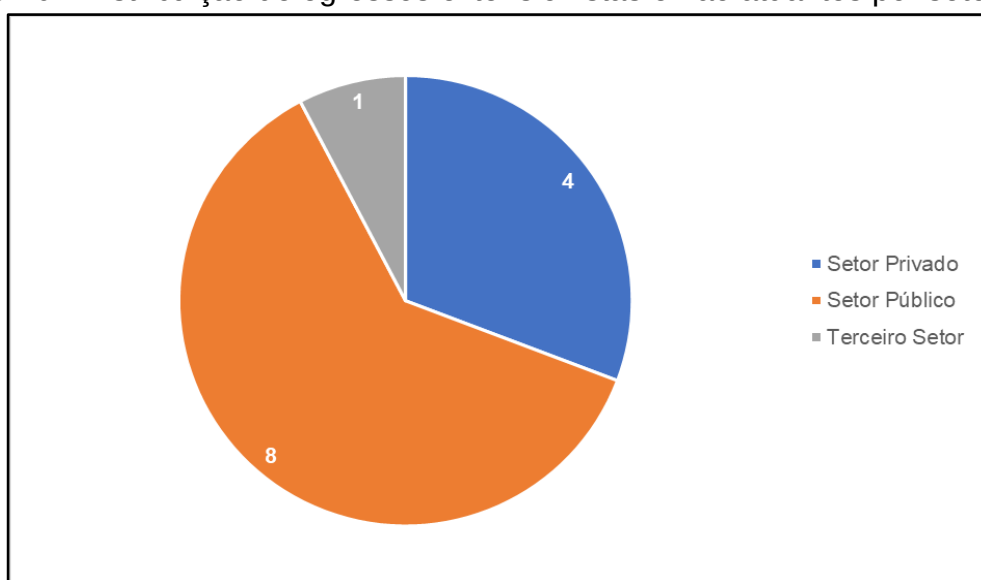


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

3.1.4 Egressos que Não Atuam como Assistentes Sociais

A pesquisa também buscou compreender a trajetória daqueles que, embora tenham vivenciado a extensão, não exercem atualmente a função de assistente social. Dos 65 egressos extensionistas, 22 (14,3%) encontram-se fora da área, ocupando postos majoritariamente no setor público, conforme detalhado no Gráfico 10. No que se refere à localização geográfica, observa-se uma distribuição equitativa entre Mariana e Ouro Preto.

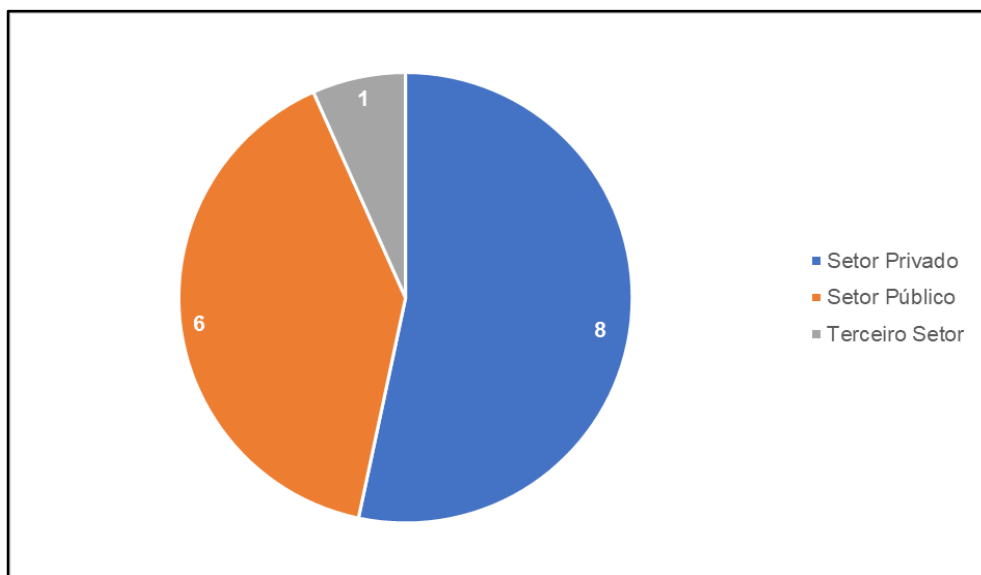
Gráfico 10 - Distribuição de egressos extensionistas e não atuantes por setor



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Por fim, ao analisar os egressos que não realizaram extensão e que também não atuam na área de formação, observa-se que este subgrupo totaliza 27 pessoas. Diferente dos grupos anteriores, nota-se aqui uma inclinação maior para o setor privado, seguido pelo setor público, com uma fixação territorial predominante em Mariana. O Gráfico 11 ilustra a divisão setorial dessa parcela dos respondentes.

Gráfico 11 – Distribuição de egressos não extensionistas e não atuantes por setor



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

A dificuldade de inserção no mercado de trabalho e na área de formação é evidente, com 49 egressos que, independentemente da experiência extensionista, não atuam na área de formação. Essa situação reflete a tendência mais ampla de precarização do trabalho do assistente social, que, segundo Carrara *et al.* (2022, p1), manifesta-se em contratações que visam invisibilizar, desqualificar e desprofissionalizar a categoria. Diante de um mercado de trabalho tão adverso e saturado, a extensão universitária, ao reforçar a identidade e a competência técnico-política, torna-se um diferencial crítico na disputa por espaços qualificados de atuação, munindo o egresso de ferramentas para resistir à prática burocrática e à precarização mencionada.

3.2 A Extensão na Ótica dos Egressos Extensionistas: O Fortalecimento da Identidade Profissional

Os egressos extensionistas responderam em torno de quarenta questões, sendo 23 abertas. As respostas foram divididas por tema, os temas mais citados ou as respostas mais relevantes à pesquisa serão apresentadas a seguir. Nesse sentido, importa ressaltar que nem todas as respostas foram colocadas, mas sim as mais significativas a partir da análise desta autora e da orientadora da pesquisa, que consequentemente também é a orientadora deste TCC.

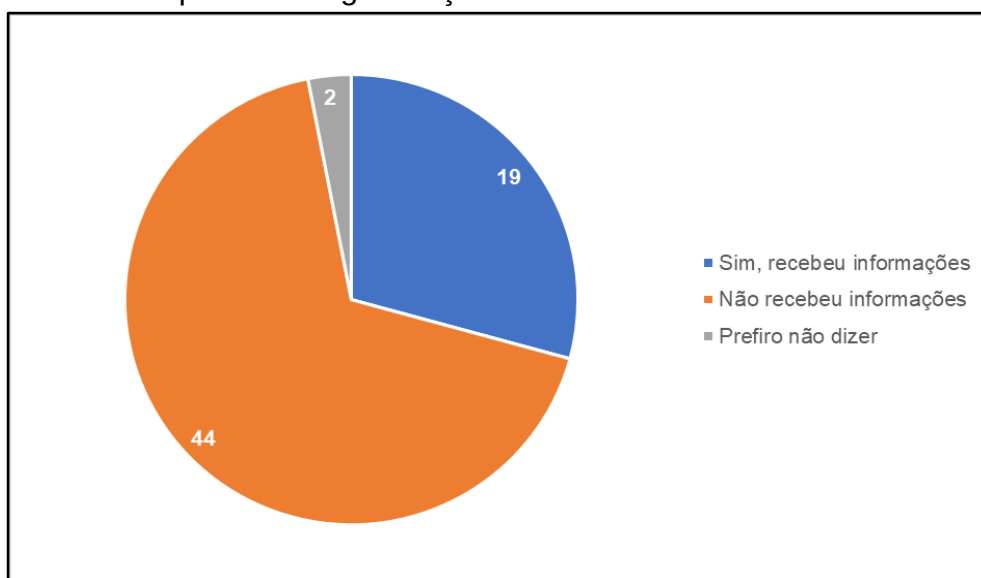
O grupo de 65 egressos que participaram da extensão (indicados pelo código F nas respostas a seguir) apresenta uma perspectiva positiva, classificando a

experiência como fundamental e indispensável para o desenvolvimento de suas competências e para a consolidação de seu posicionamento político.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a curricularização da extensão, os dados revelam que a grande maioria dos egressos não vivenciou essa discussão ou viu as alterações normativas durante a graduação. Dos 65 participantes, 44 afirmaram nunca ter ouvido falar sobre o tema, enquanto 19 sujeitos tinham ciência do processo, refletindo o caráter recente dessa implementação nos currículos acadêmicos, como mostra o Gráfico 12. Entre os que possuíam conhecimento, 14 detalharam suas percepções, expondo pertinentes preocupações que transitam entre a formalidade institucional e a manutenção do rigor ético-político da extensão.

Destacamos ainda, que 19 pessoas respondentes desta coleta de dados, ao explicitar que tinham conhecimento sobre a curricularização da extensão, significa um percentual de 16,23% da amostra total, o que consideramos um percentual significativo, pois a coleta de dados abarcou, considerando o período total analisado, somente 02 anos em que a temática estava sendo pautada e debatida no curso, isto é, foi o período correspondente à construção da Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP. Isso expõe que o processo foi participativo e envolveu diretamente docentes e discentes nas discussões e elaboração deste documento orientador da extensão no curso.

Gráfico 12 - Informação e conhecimento sobre o processo de curricularização da extensão durante o período de graduação.



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

O eixo central das reflexões críticas em torno da curricularização da extensão concentra-se na falta de recursos financeiros e nas condições objetivas para que essa obrigatoriedade se efetive. Os relatos destacam a complexidade de se implementar a meta de 10% da carga horária em um contexto de precarização das políticas educacionais. Há um receio de que a compulsoriedade, sem o devido aporte de bolsas e suporte financeiro, comprometa a qualidade das ações e a própria permanência estudantil. Conforme apontado por alguns egressos, a linha entre a defesa da extensão como momento vital do ensino-aprendizagem e a sua transformação em uma tarefa burocrática é tênue, sendo fundamental que o processo se mantenha alinhado aos interesses da classe trabalhadora e ao projeto ético-político do Serviço Social.

Outro ponto de tensão identificado refere-se ao possível afastamento da comunidade e à descaracterização da prática extensionista. Parte dos egressos manifestou preocupação de que a curricularização possa centralizar as atividades no espaço da sala de aula, dificultando a construção de vínculos reais com o território e a continuidade das ações junto à população. A crítica recai sobre o caráter impositivo da medida, que poderia gerar um fluxo de estudantes sem interesse orgânico nos projetos, transformando a extensão em um cumprimento burocrático de carga horária em vez de uma construção coletiva. Por fim, os relatos de egressos mais engajados no tema descrevem a curricularização como a formalização de oficinas e ações extensionistas em áreas temáticas necessárias para cumprir o novo desenho curricular do curso. Em suma, os dados sugerem que, para os egressos, o processo da curricularização é visto com cautela, exigindo uma análise, reflexão e avaliação constante para que a extensão não perca sua essência transformadora e seu compromisso com a qualidade da formação profissional.

Ainda assim, diante do valor agregado da experiência extensionista, há um consenso, quase unânime, entre os egressos que participaram de atividades extensionistas, ao fato de a Extensão se tornar obrigatória. A curricularização, para este grupo, é vista como à medida que pode universalizar as oportunidades de aprendizado e corrigir as falhas estruturais de acesso relatadas pelos não-extensionistas (como a falta de divulgação e conhecimento das atividades de extensão do curso). Ao tornar a Extensão obrigatória, a universidade garante que a formação não fique à mercê da disponibilidade individual do estudante ou da mera divulgação institucional, mas sim que ela se consolide como um componente

estruturante e vital para a competência e o compromisso ético-político dos futuros assistentes sociais.

Se ouviu falar sobre curricularização da extensão, o que você pode mencionar sobre:

Quando indagados sobre o que poderia mencionar acerca da curricularização da extensão, tivemos 14 respostas, dos 19 que indicaram ter ouvido falar da curricularização, ou seja: 5 preferiram não elaborar. Os temas mais abordados nas respostas falaram sobre a falta de recursos ou o afastamento da comunidade.

Alguns egressos apontaram preocupações quanto ao processo de curricularização:

Em partes eu acredito que com este processo a universidade irá contribuir com a comunidade local, mas por outro lado acredito que possa perder a qualidade da extensão, isto é um objeto de estudo. Acredito que seja uma oportunidade onde a universidade se aproxime da comunidade local, mas ao mesmo tempo pode se perder a qualidade da extensão, acredito que deva ter dentro do orçamento uma parcela boa de bolsas, até mesma como forma de permanência de alguns alunos na universidade. (F9, indígena, 51 anos)

Começo dizendo que a curricularização da extensão é um tema bastante complexo e caro para nós. Em 2021, junto do meu orientador, escrevemos que a espinhosa implementação da curricularização da extensão vem sendo impulsionada nas universidades brasileiras e nos respectivos cursos. Ainda que esse processo esteja ocorrendo, que tenha avançado, e que há experiências até interessantes, digamos, sigo concordando com Bertollo que: “de um lado, a compulsoriedade de cumprimento desta meta sem maiores condições objetivas por parte das Instituições de Ensino e pelos/as discentes haja visto contexto de precarização cada vez mais agravado da política educacional, e por outro, a luta e defesa da extensão enquanto um momento importante do processo de ensino-aprendizagem de novos/as assistentes sociais e que pode contribuir direta e significativamente no enfrentamento dos dilemas da sociedade brasileira, se assumir e se orientar pelo caráter popular e classista. A linha que separa e une estas questões é tênue. Diante disso, apontamos a importância de que a graduação seja de qualidade a partir da efetiva articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e socialmente referenciada e alinhada aos legítimos interesses da classe trabalhadora materializando no âmbito da formação acadêmica o exposto e defendido no Projeto ético-político profissional das assistentes sociais”. (F41, Masculino, Preta, 28 anos)

Outra preocupação é quanto ao afastamento da comunidade e a utilização do tempo de extensão como mais um momento em sala, não se efetivando os objetivos da pratica:

Participei e acompanhei as discussões, que envolviam o objeto de pesquisa do discente Lucas Aredes¹⁰, em relação a curricularização das ações extensionistas e de quanto isso centralizaria a prática de extensão para a sala de aula e a descontinuidade das ações, dificultando a adesão da população a esses processos. E a obrigação da participação de discentes que não têm interesse em participar. (F11, Masculino, Branca, 28 anos)

Sim. Foi pauta de discussão no período em que compus gestões do CA de Serviço Social. Nos manifestávamos contra devido a curricularização ser uma proposta que descaracterizaria a proposta da extensão, transformando-a em um ponto de grande fluxo de estudantes sem construção do vínculo com as ações, programas e projetos, como também de seu público-alvo. É importante ampliar a extensão na universidade, mas não desta forma, que se apresentou de forma impositiva e sem ampla discussão com toda a comunidade acadêmica. (F34, Feminino, Preta, 28 anos)

Alguns extensionistas estavam informados sobre a curricularização:

Tornar a extensão como uma atividade obrigatória, isto é, parte do currículo a ser cumprido pelos ingressos no curso a partir de 2024, com um percentual mínimo na carga horária dos cursos para as atividades de extensão. (F23, Feminino, Parda, 22 anos)

A curricularização, descrita no documento da "Política de Extensão" é uma forma de formalizar Oficinas de Extensão e ações voltadas para as áreas temáticas, referenciais e conceituais específicas, no intuito de curricularizar enquanto parte da carga horária obrigatória do curso, a Extensão (cerca de 10% da carga do curso). (F24, Feminino, Branca, 23 anos)

No que tange à percepção dos egressos sobre o conceito de extensão universitária, os dados revelam um panorama significativo de 65 respostas, sendo que apenas 06 sujeitos indicaram não possuir clareza sobre o termo e 59 apresentaram compreensões fundamentadas. A temática central, que reuniu 37 apontamentos, gravita em torno da aproximação entre a universidade e a sociedade, sendo a extensão interpretada como uma ferramenta indispensável no processo formativo. As respostas indicam que essa modalidade de ensino ocorre em espaços externos à sala de aula, promovendo a interação entre discentes, docentes e comunidade em uma dinâmica que articula o conhecimento científico ao popular.

Observa-se, nos relatos, uma ênfase na superação da dicotomia entre teoria e prática, situando a extensão como uma via que conecta os estudantes às expressões

¹⁰ TCC intitulado "Determinações históricas e socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira e problemas contemporâneos". Disponível em: Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso: Determinações históricas e socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira e problemas contemporâneos.

da questão social e à busca por soluções para problemas reais. Existe um alinhamento crítico que compreende a extensão não como um serviço assistencialista ou um produto mercadológico, mas como um compromisso sistemático com a transformação social e a emancipação política.

Para os participantes, a experiência extensionista é o que permite a imersão nos territórios e o despertar para áreas de interesse profissional, consolidando uma educação engajada com a construção de uma sociabilidade mais justa e equitativa. Tais percepções evidenciam que a extensão é reconhecida como o eixo que confere sentido social à produção acadêmica, conforme detalhado nas respostas que seguem abaixo, apresentadas na íntegra para possibilitar uma análise mais abrangente.

Se tratando do movimento de aproximação entre a universidade e a sociedade, os egressos destacam que

Compreendo a extensão universitária como uma ferramenta fundamental no processo de formação de discentes, em vista que essa ocorre em momentos externos a formalidade de sala de aula, e sendo este um dos pilares, possibilita aos estudantes outras interações entre eles e para com os docentes e com a comunidade. Explorar outros lugares da universidade e do território, além de instigar novas formas de conhecimento e conexões com leituras, filmes e músicas. Portanto, compreendo a extensão universitária como uma das principais articuladoras de conhecimento científico e popular, e como um dos principais meios dos estudantes se revelarem nas áreas de maior interesse de pesquisa e atuação profissional. (F23, Feminino, Parda, 22 anos)

Gosto de uma definição de Paula (2013, p. 6), que diz: "a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social". Tanto na minha experiência como extensionista, quanto a partir dos estudos sobre a extensão, essa segue sendo um dos mais profundos e importantes entendimentos da potencialidade da extensão universitária. Ao contrário de uma visão que a coloca como produto especialmente no âmbito empresarial ou como mera devolução da universidade à sociedade, a extensão possui potencial e capacidade histórica de movimentar a universidade brasileira, histórica e concretamente, bem como contribuir para a produção e divulgação de saberes populares. (F41, Masculino, Preta, 28 anos)

Compreendo a extensão universitária como uma prática acadêmica que busca promover a interação entre a universidade e a sociedade, aplicando e trocando os conhecimentos e saberes produzidos na academia junto à população para dar encaminhamentos e resoluções de problemas reais e contribuir para o desenvolvimento social. Além da prática universitária, há uma importância de superar a dicotomia entre teoria e prática, defendendo uma abordagem integrada que envolva a comunidade acadêmica e a população em projetos que tenham impacto direto na sociedade. A extensão universitária não deveria ser apenas uma atividade complementar, mas sim uma parte essencial da formação acadêmica, conectando os discentes e docentes com as expressões da questão social e contribuindo para a

construção de uma sociabilidade mais justa e equitativa. Assim, a extensão universitária vai além da simples transferência de conhecimento e saber para a comunidade, envolvendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre as estruturas sociais e a busca por soluções que promovam a transformação social, na tentativa de uma emancipação política, tanto do meio acadêmico, quanto da população. A extensão universitária contribui para o desenvolvimento de uma educação mais engajada e comprometida com as demandas da realidade social do território (F11, Masculino, Branca, 28 anos)

No que diz respeito à articulação entre o estágio supervisionado e as atividades de extensão, os dados revelam uma predominância de trajetórias em que essas duas dimensões da formação não se cruzaram tematicamente. Entre os 65 egressos que participaram de ações extensionistas, 41 indicaram que seu estágio não possuiu referência aproximativa com a extensão realizada, enquanto 23 sujeitos confirmaram a existência de um vínculo temático entre ambas as experiências, conforme Tabela 6 a seguir. Apenas um participante optou por não responder. Esse cenário sugere que, para a maioria dos estudantes, a inserção na extensão e o exercício do estágio ocorreram em campos distintos de atuação, o que evidencia uma diversificação de experiências durante a graduação, mas também sinaliza um distanciamento entre essas duas frentes de formação prática no cotidiano acadêmico.

Tabela 6 - Interface entre a experiência de estágio supervisionado e as ações de extensão universitária.

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim	23
Não	41
Prefiro Não Dizer	1

Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

No que se refere ao detalhamento da relação entre a extensão e o estágio supervisionado, as 23 respostas obtidas revelam como a integração dessas frentes potencializa o aprendizado prático e a atual intervenção profissional. O tema central nas descrições diz respeito ao território e à atividade mineradora, ao ponto que os egressos relataram as discussões e vivências extensionistas sobre os impactos da mineração, esses que atravessaram diretamente a atuação nos campos de estágio. Os relatos indicam que a extensão forneceu subsídios para o trabalho em assessorias técnicas independentes e no atendimento a populações atingidas, evidenciando que

as expressões da questão social no território são indissociáveis da dinâmica minerária. Há exemplos, inclusive, de projetos como o "Lavras de Versos" que serviram de base para a atuação em equipamentos como o CRAS Volante nos Bairros de Mariana-MG.

Outro ponto de convergência relevante aparece na articulação voltada para a área da educação. Para esses egressos, as ações de extensão focadas em educação crítica e movimentos sociais forneceram os fundamentos para a atuação profissional na Política de Assistência Estudantil e na educação especial. Nesses casos, a extensão é descrita como um palco de observação das expressões da questão social que permitiu uma prática profissional mais reflexiva e metodologicamente inclusiva durante o estágio.

Por fim, as práticas de acolhimento ao público usuário também surgem como um elo importante na trajetória dos estudantes, com destaque para a transposição de metodologias desenvolvidas na extensão e aplicadas no campo de estágio. Os participantes descreveram a aplicação do conhecimento adquirido em experiências extensionistas, como grupos de recepção em CAPS ou o manejo de salas de espera em unidades de saúde, para a elaboração de projetos de intervenção do estágio em outro equipamento, como o CRAS. Um exemplo marcante demonstra como o aprendizado sobre a dimensão não biológica do adoecimento, a saúde mental, debatido na extensão, permitiu redefinir a acolhida aos usuários da assistência social. Em suma, os relatos indicam que, quando houve aproximação temática, a extensão funcionou como um laboratório de reflexão crítica que qualificou a intervenção direta no estágio, fortalecendo a compreensão das particularidades do território e das demandas da população.

A relação direta do território com a atividade mineradora aparece em 5 respostas, dentre as quais destacamos:

Todas as expressões da questão social apresentadas no estágio têm como elemento central ou atravessamento a contradição gerada no território pela atividade mineradora. (F34, Feminino, Preta, 28 anos)

Estava inserida em uma assessoria técnica independente aos atingidos e atingidas pela barragem de Fundão, a extensão propiciou fortes debates trazidos e levados para o campo de estágio. (F46, Feminino, Preta, 31 anos)

Sim! A participação no Lavras de Versos se dava tanto enquanto bolsista quanto estagiária. Foi um dos motivos de ter inserido no estágio no CRAS Volante em Mariana, na época. (F52, Feminino, Branca, 26 anos)

Em relação à prática voltada para a educação as 2 respostas a seguir demonstram:

Meu estágio foi na educação, na Política de Assistência Estudantil. Além de viver a realidade de bolsista (em outra instituição) as ações extensionistas que participei sempre tinham ligação direta com a educação crítica, organização social e movimentos sociais, além de ser palco das mais diversas expressões da Questão Social, que podiam ser observadas também durante a execução das ações extensionistas. (F4, Feminino, Branca, 31 anos)

Estágio em educação especial e a extensão foi toda voltada a política de educação, em âmbito das metodologias educacionais inclusivas. A articulação com o serviço na perspectiva de pensar a prática profissional nesse espaço. (F5, Masculino, Preta, 27 anos)

E acerca da prática de acolhimento, se destacam as 2 respostas abaixo:

Realizei estágio I no CAPS juntamente com a extensão, onde fui responsável pela organização, desenvolvimento do Grupo de Acolhimento. (F12, Masculino, Parda, 27 anos)

A partir da minha participação no PET Saúde, cujo projeto de intervenção foi a sala de espera com os usuários da UBS Santa Cruz, em Ouro Preto, compreendi a importância do acolhimento inicial precedente a consulta médica. Pois compreendo, tal qual os debates na disciplina de Saúde Mental e os projetos de extensão, que o adoecimento não é somente biológico. Logo, uma dor que pode se manifestar fisicamente, expressa outras questões relacionadas a vida pessoal e comunitária dos indivíduos. A sala de espera enquanto um espaço de trocas, sem o intuito de exposições dos usuários da unidade, tem por objetivo transformar este momento de espera, em espaço de acolhimento. Assim, ao chegar na segunda etapa do estágio, momento em que é elaborado o projeto de intervenção, a proposta foi de realizar a Sala de Espera, desta vez o equipamento de atuação era a assistência social, o CRAS Cabanas. A decisão se deu tanto pela ausência de vínculo dos usuários com a unidade, quanto pela perceptível desinformação da população e ausência de participação política, como foi observado diante da Pré-Conferência e na Conferência de Assistência Social. Assim surgiu o ACOLHENDO MOMENTOS: Redefinindo a Experiência na Sala de Espera. (F23, Feminino, Parda, 22 anos)

Para os extensionistas, o principal ganho da atividade não foi apenas o acúmulo de horas, mas sim a possibilidade de materializar a práxis defendida e reivindicada pela profissão. As respostas convergiram para a extensão universitária como o espaço em que a teoria social crítica adquire significado concreto: “Conhecimento, contatos profissionais, oportunidade de aprofundamento na teoria” (F56, Feminino, Parda, 32 anos). A capacidade de analisar a intervenção, tendo como base a teoria apreendida,

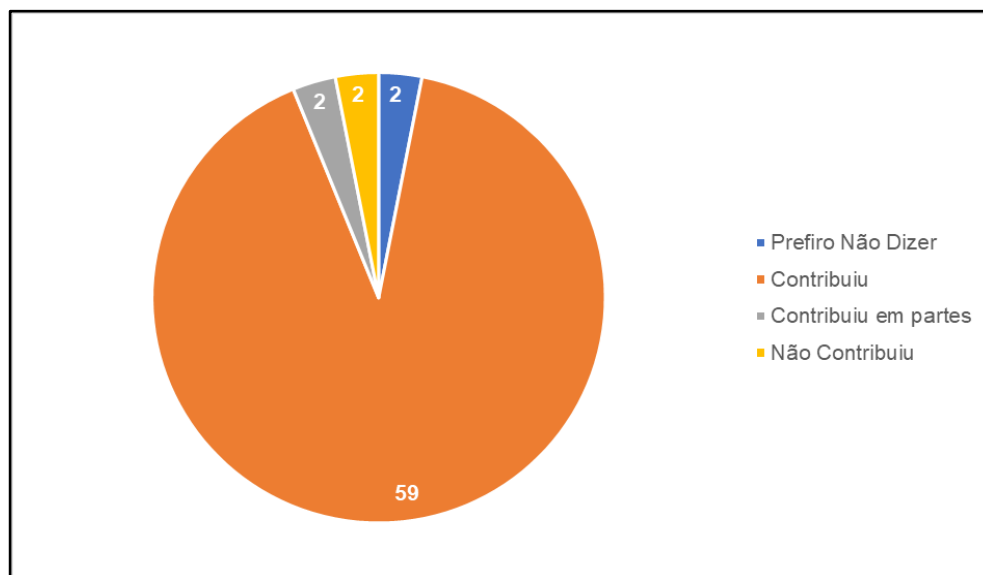
é justamente o cerne da competência profissional exigida para atuar no enfrentamento às expressões da Questão Social.

A extensão, ao fornecer a oportunidade de contato direto com as demandas sociais (como exemplificado pelos projetos citados pelos respondentes: Cine Faísca ou Núcleo de Estudos Rosa Luxemburgo), funciona como um momento interventivo que se aproxima do exercício profissional alinhado ao rigor teórico. Nesse sentido, a Extensão é percebida como um fator decisivo para a construção do posicionamento ético-político. Uma egressa destacou que a atividade foi crucial para o seu

Amadurecimento teórico e prático profissional, pude conhecer e passar por diferentes espaços sócio-ocupacionais e reafirmar a minha escolha em lutar especialmente pelo SUS e por todas as outras políticas públicas havendo clareza acerca das diferenças de abordagens e como essas conversas nos diferentes espaços sócio-ocupacionais (F7, Feminino, Preta, 25 anos)

Este relato concreto é o ponto de intersecção entre o Projeto Ético Político da profissão e a obrigatoriedade da extensão universitária, já que: a vivência extensionista, ao colocar o estudante em contato com as “áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2001, p.73), reforça o compromisso com a defesa dos direitos humanos e a luta por equidade, princípios que são os pilares do Código de Ética Profissional do Assistente Social (CFESS, 1993). A Extensão, portanto, não apenas prepara o profissional tecnicamente, mas o engaja politicamente, vitalizando a identidade profissional do assistente social em um contexto de ofensiva neoliberal contra os direitos sociais. Nesse sentido, no que concerne à avaliação da experiência como bolsista de extensão para a formação profissional, os dados demonstram uma valorização expressiva dessa modalidade, com 59 dos 65 egressos afirmando que a participação contribuiu para sua trajetória como assistente social, como demonstrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Avaliação qualitativa da vivência extensionista para a consolidação da formação em Serviço Social



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Entre as justificativas apresentadas, o eixo central, que reuniu metade dos respondentes, destaca o desenvolvimento de uma leitura e postura crítica na atuação profissional. Os relatos indicam que a extensão proporcionou um amadurecimento teórico-prático que permitiu aos estudantes ultrapassar a formalidade e o ambiente físico da sala de aula, ampliando o repertório para a articulação de casos e o diálogo com a população usuária/comunidade. Para muitos, essa vivência foi fundamental para a compreensão das particularidades do território, evidenciando aspectos econômicos e de exploração que atravessam a realidade social, além de reafirmar o compromisso com as políticas públicas e com a defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

Outro ponto relevante nas respostas diz respeito ao entendimento de mundo e das estruturas do capitalismo. Os egressos mencionaram que a extensão possibilitou um exercício de aproximação com a classe trabalhadora, permitindo identificar como as estruturas de classe, gênero e raça operam na manutenção das desigualdades. Esse contato direto com o cotidiano e com as relações sociais degradantes foi apontado como um divisor de águas na trajetória acadêmica, contribuindo para uma formação humana e cidadã que ultrapassa os limites técnicos da profissão. Iamamoto (2022, p. 55-56) aponta que:

o Assistente Social exerce seu papel intelectual, embora este transcenda o âmbito estritamente profissional. Atuando em organizações públicas e privadas dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, o Assistente Social exerce uma ação eminentemente “educativa”, “organizativa”, nas classes trabalhadoras. Seu objetivo é

transformar a maneira de ver, de agir, de se comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano, embora se realize através da prestação dos serviços sociais, previstos e efetivados pelas entidades a que o profissional se vincula contratualmente. Este tipo de prática faz do Assistente Social um “profissional da Assistência”, já que ele opera com recursos institucionais para a prestação de serviços, racionalizando e administrando sua distribuição, controlando o acesso e o uso desses serviços pela “clientela”.

Nesse sentido, vivenciar a realidade local da comunidade e aprender a lidar com a diversidade de demandas é essencial para que o profissional não acabe aderindo ao conservadorismo e a culpabilização dos usuários. Aqui, portanto, a extensão também aparece como potencial aliada no pensar crítico, entendendo o movimento de criação do Serviço Social e a expectativa voltada para uma atuação que seja compromissada e bem feita junto aos usuários.

Ademais, os respondentes destacaram como a extensão abriu portas para oportunidades profissionais e acadêmicas concretas. Há relatos de egressos cujo primeiro emprego, especialmente em assessorias técnicas voltadas às populações atingidas pelo rompimento/crime de barragens de rejeitos da mineração, foi um desdobramento direto da experiência extensionista. Além disso, a inserção na extensão motivou o ingresso em programas de pós-graduação e a continuidade de pesquisas em temas como educação permanente.

Por fim, o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas, como a escuta ativa, a capacidade de trabalho em grupo e a apropriação de metodologias de educação popular, como a perspectiva freiriana, foi amplamente citado. Em suma, as respostas indicam que a extensão funcionou como o principal espaço de mediação técnica e política, qualificando o exercício profissional e fortalecendo a identidade do assistente social diante das demandas da sociedade. Dos 59 egressos que apontaram que a extensão universitária trouxe contribuições à sua formação acadêmica, 44 justificaram sua resposta, sendo que o grupo com temas de mesmo eixo contou com 22 egressos, a metade dos respondentes do tópico, em que destacamos as seguintes reflexões:

A articulação entre o ensino, e as possibilidades de construir intervenções ampliadas para além da sala de aula, que hoje contribuem para minha afiação profissional. Ampliam o repertório em âmbito da discussão e articulação de casos a serem acompanhados e dialogados juntamente com a população usuária. (F5, Masculino, Preta, 27 anos)

Amadurecimento teórico e prático profissional, pude conhecer e passar por diferentes espaços sócio-ocupacionais e reafirmar a minha escolha em lutar especialmente pelo SUS e por todas as outras políticas públicas havendo clareza acerca das diferenças de abordagens e como essas conversas nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. (F7, Feminino, Preta, 25 anos)

O Projeto de extensão contribuiu bastante pois através da experiência do projeto, a leitura da realidade de cada território nos remetia ao entendimento dos aspectos culturais econômicos e de exploração que perpassam a realidade exposta. (F9, Indígena, 51 anos)

O projeto permitia dialogar com os jovens moradores dos bairros e distritos da abrangência de atendimento dos serviços da política de assistência social dos municípios de Mariana-MG e Ouro Preto-MG, o que possibilitou aprendizados práticos sobre a dimensão da educação popular, trazendo para o cotidiano aplicações das teorias estudadas, sobre a potência da classe trabalhadora para pensar a si própria. Além disso, ensinou sobre a importância da análise crítica da realidade, da coletividade, de ocupar os espaços públicos, e trouxe o entendimento de que somos sujeitos políticos e que podemos contribuir com a sociedade, semeando o aprendizado que labutamos na Universidade. (F51, Feminino, Parda, 31 anos)

Em relação ao entendimento acerca do mundo do trabalho e do capitalismo, destacamos as seguintes respostas:

Contribuiu no sentido de exercitar a minha aproximação junto à realidade das pessoas que, assim como eu, compunham e compõe a classe trabalhadora e enfrentam todos os dias na carne as mazelas de uma estrutura que é sexista, misógina, racista e que se move para nos excluir de todos os processos e dificulta que entendamos nossa função na manutenção dessa estrutura. (F4, Feminino, Branca, 31 anos)

Foi uma contribuição para além da área de formação profissional em Serviço Social, mas para qualquer profissão, foi uma contribuição enquanto pessoa, cidadã. (F16, Feminino, Parda, 39 anos)

Pude compreender sobre as dificuldades e falta de informação a respeito do exame de Papanicolau que trata-se de um direito sexual e reprodutivo da mulher. (F26, Feminino, Branca, 30 anos)

Mudou toda a minha trajetória acadêmica. Uma oportunidade maravilhosa, de muita troca, conhecimento, discussões formidáveis, aproximação com a sociedade e com o seu cotidiano degradante. (F31, Feminino, Branca, 35 anos)

Ampliação da visão de mundo e suas respectivas relações sociais. (F61, Masculino, Preta, 33 anos)

Já em relação a atuação profissional e a trajetória acadêmica destacamos as seguintes respostas, onde é possível perceber que há uma estreita relação entre graduação, extensão universitária e pós-graduação.

Por causa do projeto de extensão, meu primeiro emprego como Assistente Social, foi em um projeto para a Assessoria Técnica dos atingidos pela barragem de Fundão, no Município de Barra Longa - MG, posteriormente, fui Assessora Técnica dos atingidos pela barragem de Córrego do Feijão em Brumadinho, atualmente, faço mestrado em Educação, onde para o processo de seleção apresentei o certificado do projeto extensionista, me possibilitando pontuação para passar. (F6, Feminino, Preta, 29)

Contribuiu muito, pois quando me formei e comecei a atuar, sempre busquei articular com as universidades da minha região, a partir da experiência que tive e sabendo o quanto o projeto de extensão contribuiu para a educação permanente e reafirmação do projeto ético político profissional. O tema da educação permanente me marcou tanto, que após 6 anos atuando em campo como assistente social e coordenadora do NUCRESS (CRESS-SP), fiz meu projeto de mestrado e hoje estudo sobre o tema da educação permanente. (F32, Feminino, Branca, 33)

Hoje atuo no núcleo ampliado de saúde da família dando a mesma capacitação pra profissionais de saúde que ministrava no projeto de e extensão (F63, Masculino, Branco, 26 anos)

A relação entre a extensão e as habilidades profissionais foi evidenciada em 5 respostas, das quais destacamos:

Agregou em vários sentidos, principalmente na valorização das ações coletivas e na escuta ativa. (F19, Feminino, Branca, 28 anos)

Começo dizendo que a extensão foi e é o meu principal e mais importantes espaço de formação enquanto estudante de Serviço Social, mestrando e também assistente social recém atuante. As mediações que consegui e ainda consigo realizar hoje se devem muito a extensão e, especialmente, a extensão que pude fazer e onde pude aprender e a construir coletivamente, através da arte, cultura, círculos de cultura, leituras, discussões, planejamentos, avaliações e imensas trocas. (F41, Masculino, Preta, 28 anos)

Contribuiu em todas as partes. Hoje enquanto profissional, percebo que a aproximação desde a graduação ao público usuário da política de assistência social foi um bônus importante. Além disso, a extensão me possibilitou aprender melhor como trabalhar com grupos, a perspectiva de Paulo Freire do ensino-aprendizagem e demais temáticas e referências que utilizo diariamente em meu cotidiano profissional. (F52, Feminino, Branca, 26 anos)

Contribui para a formação e exercício de outras habilidades importantes para formação profissional, no trabalho em grupo, comunicação com a comunidade na divulgação dos projetos e busca pela adesão. (F54, Feminino, Branca, 27 anos)

No que tange aos desafios e dificuldades enfrentados durante a experiência na extensão, os dados revelam um cenário marcado por obstáculos de ordem financeira e organizacional, com 51 respostas válidas e 14 abstenções. O entrave mais expressivo, citado por 13 egressos, refere-se à insuficiência do valor das bolsas e à

escassez de recursos institucionais. Os relatos indicam que a manutenção das atividades muitas vezes exigiu que os estudantes custeassem, por conta própria, despesas de transporte e alimentação para atuar nos territórios. Além disso, as críticas estendem-se à hierarquização institucional que, historicamente, privilegia o financiamento da pesquisa em detrimento da extensão, resultando em cortes de bolsas que inviabilizam a permanência estudantil e sobrecarregam grupos específicos, como as mães universitárias, que carecem de auxílios de permanência direcionados. Esses elementos apresentados se relacionam diretamente com o que evidenciamos nos capítulos anteriores, os inúmeros desafios e limites que incidem sobre o orçamento público destinado à educação, consequentemente, em relação à realização da extensão universitária.

Outro desafio central, mencionado por 12 participantes, diz respeito à complexidade de conciliar o volume de atividades extensionistas com as exigências acadêmicas regulares. A dedicação demandada por leituras densas, discussões teóricas e o acompanhamento das ações de campo impõe um rigoroso gerenciamento de tempo, dificultado pelo acúmulo de disciplinas e outras atividades acadêmicas.

Também foi evidenciado pelos egressos a dificuldade de construir ações que tivessem adesão real da comunidade, somada às tarefas operacionais e à falta de contato mais próximo com a orientação/coordenação docente, especialmente durante o período de atividades remotas imposto pela pandemia.

A condição de estudante-trabalhador aparece como um complicador específico para seis respondentes, demonstrando que a incompatibilidade de horários entre o emprego formal e as demandas da extensão em horário comercial constituiu um entrave significativo. Para esse grupo, o desafio de equilibrar a jornada de trabalho com a proatividade exigida nos projetos revela as barreiras enfrentadas por aqueles que precisam compor renda fora da universidade, além das bolsas recebidas.

Por fim, questões ligadas à organização dos processos coletivos e à dificuldade de inserção nos territórios foram citadas como obstáculos que demandam mediações contínuas. Em suma, os relatos expõem que a experiência extensionista, embora valorizada, é atravessada por limitações objetivas e orçamentárias que tensionam o cotidiano da formação profissional, conforme as respostas destacadas abaixo evidenciam.

Acerca do valor da bolsa e da falta de recursos:

No caso da ação não remunerada, a dificuldade era chegar no bairro Cabanas pagando passagem e alimentação do próprio bolso. No caso da ação na qual eu era bolsista, foi um período na qual eu estava com um recém-nascido em casa e decidi não parar os estudos por que já estava atrasada no curso devido à pandemia da Covid-19 e foi um período de muita sobrecarga. Na época em que eu estudei na UFOP ainda não havia bolsa permanência específica para mães universitárias. (F37, Feminino, Branca, 25 anos)

A baixa quantidade de projetos, bem como de bolsas e, também, o menor valor das bolsas de extensão, se compararmos com a importância e privilégio dado à Pesquisa. (Como se fazer extensão não fosse também fazer pesquisa!). Sempre vista e colocada como setor mais enfraquecido da Universidade, a extensão carrega consigo grandes desafios para realizar-se: seja pelas condições objetivas e orçamentárias, seja pelo próprio interesse de docentes em fazer extensão. (F41, Masculino, Preta, 28 anos)

A pior parte foi quando cortaram as bolsas! Foi difícil me manter extensionista sem a bolsa e ver os demais colegas na mesma situação. Certamente, a maior dificuldade. (F52, Feminino, Branca, 26 anos)

Em relação ao volume de demandas da extensão e demais atividades acadêmicas:

Foram inúmeros, mas acredito que o desafio seja conciliar a dedicação que as atividades demandam assim como a carga horária que passamos em aula (demanda muita leitura, discussão, acompanhar outras atividades correlacionadas, etc). Como desafio percebi o compromisso de construir ações que tivessem adesão do público-alvo, que muitas vezes ainda sente que a universidade não é algo acessível a eles. (F4, Feminino, Branca, 31)

Gerir o tempo dedicado a extensão e as disciplinas e outras atividades acadêmicas e não acadêmicas; Aprender a criar sites e gerir redes sociais do projeto; Em alguns momentos, lidar com o trabalho coletivo; e Ausência de contato com os docentes (tanto pela ausência do prof. orientador), quanto por realizar atividades remotas devido à Pandemia de Covid-19. (F23, Feminino, Parda, 22 anos)

Conciliar os estudos da sala de aula e pesquisas de iniciação científica com o comprometimento da qualidade das atividades extensionistas. (F54, Feminino, branca, 27 anos)

Em relação ao conflito de horário entre as atividades extensionistas e a vida laboral do estudante trabalhador, dentre as respostas destacamos que as dificuldades perpassaram:

Participar das atividades em horário comercial, pois era trabalhador de empresa. (F3, Masculino, Indígena, 51 anos)

Compatibilidade de horários entre aulas, extensão e estágio. (F19, Feminino, Branca, 28 anos)

Quase nenhum desafio, apenas uma questão básica de horário: às vezes os encontros eram muito longos, visto que era só uma vez por semana, e portanto, muitas horas em um mesmo dia. (F24, Feminino, Branca, 23 anos)

Apesar de não interferirem nos horários de aula, os desafios relacionavam-se ao fato de ser uma estudante trabalhadora. (F51, Feminino, Parda, 31 anos)

Quando indagados sobre a questão organizativa, evidenciamos a resposta a seguir que expõe elementos da conformação da equipe de bolsistas com alguns sendo remunerados e outros voluntários, o que, segundo a pessoa respondente, pode gerar alguns dilemas:

Um das dificuldades, como eram vários estudantes voluntários, acabou que o conteúdo e os processos da extensão se perderam no decorrer. Desafio que presenciei foi a dificuldade da professora de conseguir conciliar todo o processo da extensão com outras atividades relacionadas ao seu trabalho na universidade. Outro desafio é a aproximação com a comunidade. (F59, Feminino, Preta, 29 anos)

Quando indagados acerca do que poderiam destacar como pontos positivos de terem sido bolsistas extensionistas, os 48 egressos que responderam a este tópico apresentam, majoritariamente, a expansão do conhecimento e a aproximação com a realidade social como os maiores ganhos da trajetória como bolsistas extensionistas.

A ampliação do saber aparece não apenas como um acúmulo de informações, mas como a capacidade de mediar e articular a teoria e a prática de forma indissociável. Os relatos enfatizam que a extensão proporcionou uma formação interdisciplinar e o acesso a referências culturais e bibliográficas que extrapolam os limites da sala de aula, como o contato com a arte, o cinema e a poesia. Para muitos, esse processo fomentou uma postura proativa e motivada para a pesquisa, permitindo a construção coletiva de saberes junto às comunidades e o desenvolvimento de habilidades de síntese e oratória.

A ruptura com a chamada "bolha universitária" é outro ponto central nas respostas, sendo a aproximação com a realidade local descrita como um fator determinante para o amadurecimento da leitura de mundo e da análise de conjuntura. Os egressos ressaltaram que o contato direto com a população e com os equipamentos públicos permitiu um despertar da criticidade frente às expressões da questão social, especialmente em sua particularidade em território minerado, e uma maior sensibilidade no trato com os sujeitos/usuários atendidos.

Essa vivência extra-classe possibilitou ainda, que alguns estudantes identificassem seu perfil profissional e direcionassem suas inclinações para a interação direta com os usuários das políticas públicas, preparando-os para os desafios futuros do mercado de trabalho.

Ademais, a dimensão objetiva da bolsa de extensão foi apontada como um fator crucial de permanência estudantil. Para os discentes de baixa renda, o auxílio financeiro não foi apenas um complemento, mas uma condição necessária para a sobrevivência e continuidade dos estudos na UFOP, garantindo gastos básicos como transporte e manutenção em repúblicas/moradias estudantis.

Paralelamente ao suporte financeiro, o desenvolvimento de competências profissionais específicas — como a escuta ativa, a elaboração de relatórios detalhados, o trabalho em equipe e a capacidade de comunicação — foram citados como elementos fortemente qualificados via experiência e atuação extensionista. Em suma, os pontos positivos destacados revelam que a extensão funcionou como um espaço de formação integral, unindo o suporte à permanência, a qualificação técnica e o compromisso ético-político com a transformação social, cujo alguns relatos detalhados são explicitados a seguir.

Em relação a uma formação com rigor teórico, destaca-se:

Me sentir motivada em pesquisar mais e levar novidades à extensão, tendo uma atuação atenta e proativa. Isso me motiva a trabalhar e ter esse retorno por parte do docente e outros discentes é muito motivador. Destaco também as oportunidades de conhecer outros lugares, pessoas e experiências. Ter uma formação interdisciplinar e uma vida social para além da sala de aula, com momentos que só se vive na extensão/pesquisa. (F23, Feminino, Parda, 22 anos)

Capacidade de apropriação, mediação e articulação entre teoria e prática; a possibilidade de construir atividades e saberes em conjunto com as comunidades e sujeitos envolvidos; poder desenvolver a oratória e capacidade de síntese; particularmente, me aproximei da arte (poesia e cinema); acesso à bibliografias e referências culturais para além da sala de aula; experiências e momentos construídos coletivamente (oficinas, saraus, cinema de rua; confraternizações; debates e tensionamentos dentro da universidade); contato com assistentes sociais e espaços de trabalho de assistentes sociais para além da vivência no estágio ou leituras e escrita, isto é, para além do âmbito do ensino e da pesquisa, entre outras questões. (F41, Masculino, Preto, 28 anos)

Entendimento da realidade enquanto teoria-prática; aprendizado de outras vivências profissionais; orientação dos professores autores em relação aos encontros e participação do discente; formação profissional e outros. (F8, Masculino, Branca, 26)

Contato com a o população e outros discentes do ICSA-UFOP, trocas de saberes e conhecimento, produção cultural, articulação em rede socioassistencial e artística, conhecimento dos equipamentos públicos, aproximação com teorias para além das disciplinas, contato com a arte a partir dos usuários e etc. (F11, Masculino, Branca, 28 anos)

Muitos pontos: mais conhecimento na minha área de interesse, rica interação com outros extensionistas que estavam em períodos/cursos diferentes, desenvolvimento de uma maior noção de debate, seminário, pesquisa e estudos no geral. (F24, Feminino, Branca, 23 anos)

Acerca da aproximação direta com a comunidade:

Já estive no mesmo projeto enquanto bolsista e enquanto voluntária. Considero pontos positivos: Ter agregado muito conhecimento para além da sala de aula. conhecer a realidade da comunidade local (Na época, começamos a fazer um livro de poesias com as vivências dos adolescentes atendidos pelo projeto Alferes, uma espécie de “associação” que acolhia crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no contraturno escolar). Criar conexão com mais alunos e professores. E enquanto bolsista, ajudou para que eu pudesse me manter na república. (F19, Feminino, Branca, 28)

Troca de saberes academia/comunidade, melhora do currículo, vivência extra sala de aula, aprimoramento da leitura de mundo/análise de conjuntura, despertar da criticidade frente a questão social e da sensibilidade frente aos sujeitos que atendemos, preparo para desafios profissionais futuros, etc. (F29, Feminino, Parda, 28 anos)

A extensão permitiu ter contato com outras realidades além da “bolha” universitária e contribuiu que eu fizesse uma auto-avaliação do meu perfil acadêmico e profissional, onde identifiquei maior inclinação para atuar em extensão, o que fomentou um desejo de direcionar a atuação para a interação com os usuários das políticas públicas (F51, Feminino, Parda, 31 anos)

O aprendizado, contato maior com a população - fora da “bolha” da Universidade, aprendizados trabalhando em grupos e tendo que encontrar saídas para os desafios diários. (F52, Feminino, Branca, 26 anos)

Já a questão do recebimento da bolsa de extensão é evidenciada da seguinte forma:

Conhecer as possibilidades enquanto aluno, receber um valor trabalho que me garantiu complementação dos passes de ônibus, conhecer pessoas e instituições, aproximação com o debate teórico metodológico e algumas práticas do serviço social. (F3, Masculino, Indígena, 51 anos)

Complemento de renda do discente de baixa renda; Aproximação com a realidade da comunidade/território local; Encontro de saberes distintos; Aproximação com a realidade profissional em distintos espaços sócio-ocupacional que envolva trabalho interdisciplinar e em rede; Aproximação

profissional de outras abordagens, de um outro lugar. (F7, Feminino, Preta, 25 anos)

Me ajudou a sobreviver e poder continuar meus estudos na UFOP. (F31, Feminino, Branca, 35 anos)

A remuneração, maiores conhecimentos, necessidade de estudos , mais contato com a teoria e materiais bibliográficos (F36, Masculino, Parda, 35 anos)

Em relação às habilidades profissionais, destacam-se as seguintes respostas:

Desenvolvimento interpessoal, desenvolvimento da capacidade de se aproximar dos usuários e convidá-los a participar ativamente do processo... entender que o usuário vai te trazer os principais elementos dos quais você seguirá as discussões. O envolvimento das pessoas é necessário para que elas se sintam mais a vontade de participar e possam, com o passar do tempo, se reconhecer nas ações e compreender a importância desses momentos de troca. (F4, Feminino, Branca, 31 anos)

Tudo foi positivo, me abriu portas de emprego, aprendi a me comunicar melhor, aprendi utilizar ferramentas de trabalho como gravadores de voz, fazer relatórios detalhados, decupagem de áudio, trabalhar em equipe. (F6, Feminino, Preta, 29 anos)

Responsabilidade, comprometimento, engajamento, compromisso com os objetivos e entrega de resultados. (F25, Feminino, Branca, 56 anos)

Aproximação com a prática profissional, experiência e preparo para o mercado de trabalho. (F27, Masculino, Branca, 35 anos)

Ser um profissional proativo, propositivo, e que consegue ao lidar com os desafios fazer uma leitura qualificada das expressões da Questão Social. (F38, Masculino, Preta, 51 anos)

Favorecer para compreensão das articulações no cotidiano profissional (F38, Masculino, Preta, 51 anos)

Quando indagados se atualmente tinham ou se tiveram contato direto em momentos posteriores a graduação, por meio de sua atividade profissional, com alguma ação extensionista do curso de Serviço Social as respostas indicam um cenário que gera certa preocupação, uma vez que os dados revelam que a maioria dos egressos não mantém contato direto com as ações extensionistas do curso de Serviço Social da UFOP em suas trajetórias profissionais atuais. Dos 65 participantes,

54 indicaram a ausência desse contato, enquanto apenas 09 sujeitos afirmaram manter algum tipo de relação profissional com as atividades de extensão da universidade. Dois egressos optaram por não responder, como aponta a Tabela 7.

Este cenário sugere que, embora a extensão seja reconhecida como um pilar fundamental durante a formação, a articulação entre a universidade e os egressos já inseridos no mercado de trabalho ainda enfrenta desafios de continuidade. O distanciamento da maioria dos profissionais em relação às ações extensionistas vigentes pode indicar tanto a rotatividade dos projetos quanto a necessidade de fortalecer mecanismos de educação permanente que reintegrem os ex-alunos às dinâmicas acadêmicas e territoriais promovidas pelo curso. Consideramos que esta questão deve ser enfrentada pelo curso de Serviço Social como um todo, é uma tarefa coletiva, assim como todas as que se põe ao conjunto de docentes. No entanto, entendemos que, mais especialmente, poderia ser enfrentada pelo Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, uma vez que há um conjunto de docentes que ministram disciplinas e que possuem trajetória de pesquisa, como por exemplo, a elaboração de dissertações e teses, publicação de livros, etc, que tem este núcleo como central. Resta, portanto, que os/as docentes que pautam mais diretamente esta temática no âmbito do ensino e da pesquisa, também passem a desenvolver e realizar mais atividades extensionistas nesta área. Assim, se avançaria nas respostas a este distanciamento que a coleta de dados demonstrou existir.

Tabela 7 - Continuidade do diálogo após a graduação/formação acadêmica com a extensão universitária do curso de Serviço Social

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim, acontece	9
Não acontece	54
Prefiro Não Dizer	2

Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Para os que sinalizaram positivamente acerca da continuidade do contato, foi indagado como a avaliavam, assim, ao que diz respeito ao detalhamento da relação mantida com a extensão após a graduação, os relatos dos egressos que permanecem vinculados/que possuíam algum tipo de vínculo a essas atividades são invariavelmente positivos. Para esse grupo, a continuidade do contato com a

universidade é descrita como um fator de resistência ao desgaste e à alienação impostos pelo cotidiano profissional. A extensão é interpretada como um "respiro" e um espaço de suspensão da rotina, permitindo que o assistente social retome a reflexão teórica sobre sua prática. A disponibilidade e a dedicação do corpo docente foram citadas como elementos valiosos que qualificam esse processo de educação permanente.

Além disso, as respostas destacam que a relação se materializa tanto na coordenação de novos projetos, como na realização/oferta de clubes de leitura, quanto na atuação voluntária em frentes de luta social. Um exemplo significativo reside na articulação entre profissionais de assessorias técnicas independentes (ATIs) com as populações atingidas pelo rompimento/crime de barragens de rejeitos da mineração e os projetos extensionistas, onde a troca de experiências entre a academia e o espaço sócio-ocupacional amplia os horizontes da prática profissional. Em suma, para os egressos que mantêm esse vínculo, a extensão funciona como um elo que reforça e mantém o pertencimento à universidade sendo fundamental para oxigenar o exercício profissional e fomentar a continuidade da trajetória acadêmica através de um diálogo constante entre o serviço social e a realidade social.

Os respondentes que avaliam como boa a relação com a extensão após o término de sua graduação, destacam:

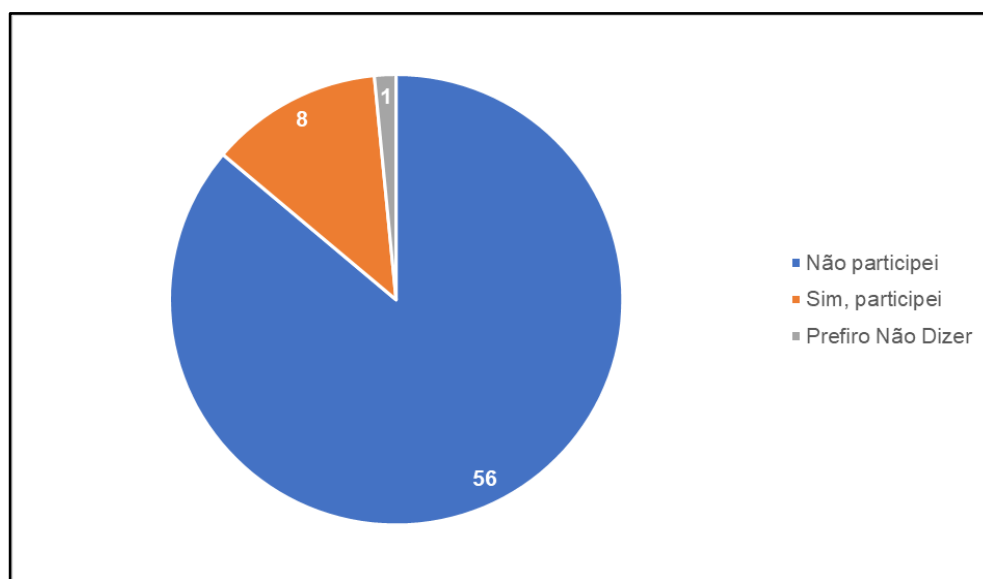
Crucial e indispensável. Constitui um respiro e um momento de suspensão do cotidiano. O estudo sobre nossa prática profissional é essencial, e contar com uma professora tão dedicada e disponível é uma contribuição valiosa, aliviando a alienação e o desgaste do cotidiano. (F31, Feminino, Branca, 35 anos)

Foi ótima, primeiro porque mesmo longe foi uma forma de me manter conectada com a UFOP, universidade a qual eu tenho muita gratidão e carinho, segundo pela experiência de coordenar um projeto e partilhar sobre literatura com as demais participantes do clube de leitura. (F32, Feminino, Branca, 33 anos)

Enquanto trabalhadora na Assessoria Técnica das pessoas atingidas pelo rompimento da Barragem de Fundão, contribuí como voluntária nos encontros do projeto, auxiliando nos debates e acompanhando as mulheres atingidas que compartilharam suas experiências de Luta Social. Essa relação é importantíssima, pois agrega ao cotidiano profissional, possibilitando aproximar da Universidade após formação e ampliando horizontes de segmento na prática acadêmica. (F51, Feminino, Parda, 31 anos)

Em contraponto a essa relação positiva, também merece atenção o distanciamento entre o egresso e a universidade após a conclusão do curso. Como aponta o Gráfico 14, a participação de egressos em atividade extensionista na modalidade de cursos de extensão é mínima, o que sinaliza um desafio para as políticas de educação permanente da instituição e o cuidado que o curso de Serviço Social dá a esse âmbito.

Gráfico 14 - Retorno do egresso à UFOP como público-alvo de ações de educação permanente e cursos de extensão.



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

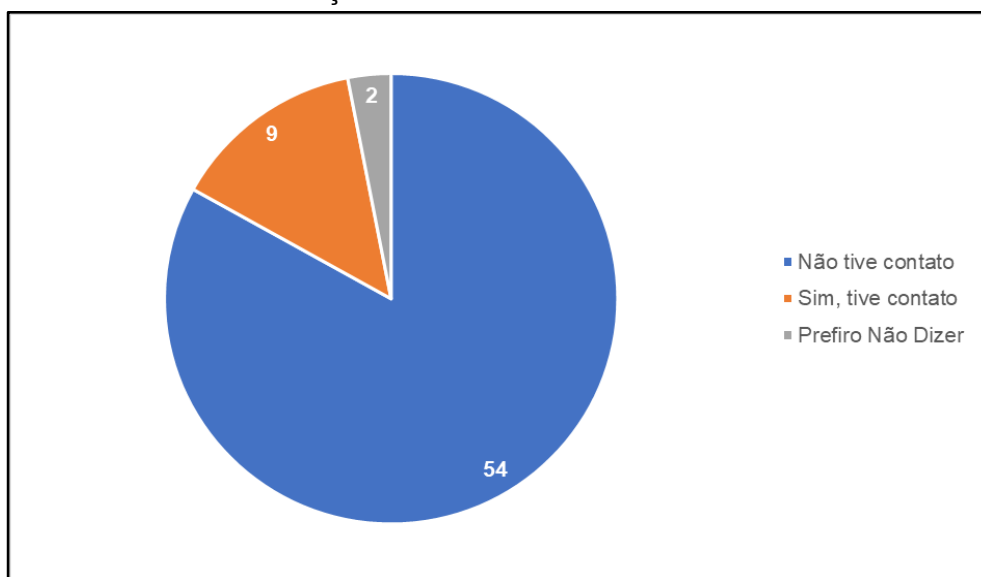
A fragilidade desse vínculo acende um alerta sobre a natureza do exercício profissional “solitário”. Se a aproximação com a realidade social não for mediada pela extensão, seja ela obrigatória ou espontânea, durante a graduação, o primeiro contato real do assistente social com a “questão social” ocorrerá apenas no campo de estágio. Posteriormente já inserido no campo de trabalho poderá acontecer situação de certa insegurança laboral/interventiva, caso se mantiver distante das reflexões, do suporte docente e do rigoroso acompanhamento teórico/reflexão que a extensão oferece para uma análise crítica da realidade.

Sem essa aproximação à realidade social, possível de ser executada desde o primeiro período da graduação proporcionada pela extensão, o profissional poderá tornar-se mais vulnerável às pressões institucionais. Como adverte Iamamoto (2022), o Assistente Social é frequentemente solicitado não por seu saber técnico-especializado, mas por funções de cunho educativo, moralizador e disciplinador,

exercendo um papel da "coerção e do consenso" sobre a classe trabalhadora. No cotidiano das instituições, a tendência é que as respostas às necessidades coletivas sejam individualizadas e pulverizadas em programas sociais que visam, prioritariamente, a preservação da ordem e da estabilidade requerida pela lógica da acumulação de capital.

Dessa forma, a ausência de uma base extensionista sólida durante a graduação pode fragilizar a capacidade de resistência do profissional frente às pressões por uma atuação meramente burocrática e disciplinadora. Quando o assistente social se distancia do suporte crítico da universidade, o risco de ser absorvido pela lógica da individualização dos atendimentos e da manutenção da ordem social torna-se mais iminente. Essa preocupação ganha contornos reais quando analisamos o atual cenário de inserção dos egressos: a grande maioria dos profissionais inseridos no mercado de trabalho relata um isolamento quase total em relação às ações extensionistas da instituição formadora, como demonstra o Gráfico 15.

Gráfico 15 - Atual relação técnica e profissional com atividades de extensão universitária do curso de Serviço Social.

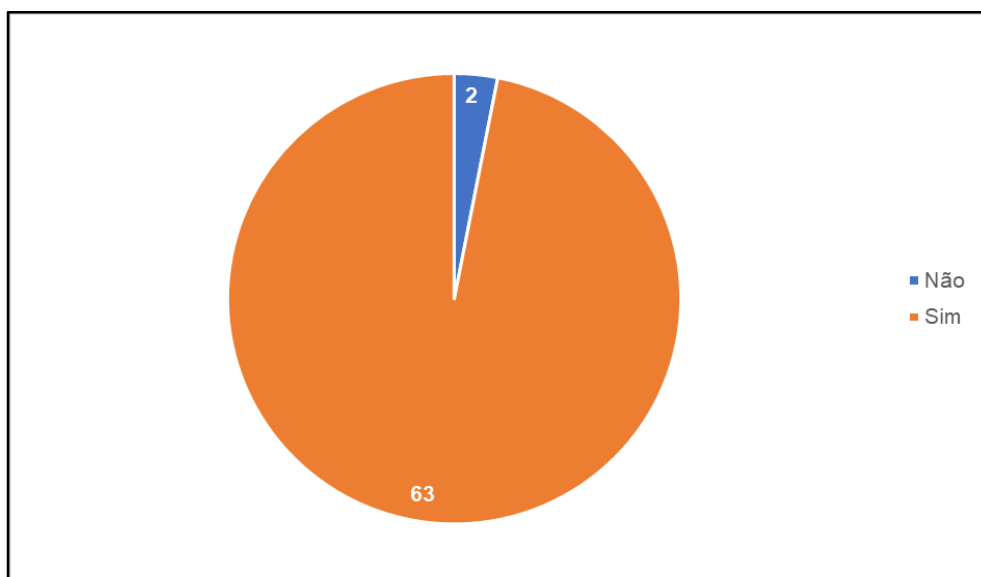


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Independente da trajetória individual formativa de cada egresso, há um consenso quase absoluto sobre a relevância dessa experiência para a formação acadêmica. Quando questionados se consideram importante que o discente vivencie a extensão durante a graduação, a esmagadora maioria respondeu positivamente,

como demonstra o Gráfico 16. E nesse sentido, destaca-se também a suposição de que consideram essencial o recebimento de bolsa para o desenvolvimento da extensão e possibilidade de dedicação, sobretudo quando entendemos a preocupação em relação à participação dos estudantes trabalhadores em atividades extensionistas após a curriculação.

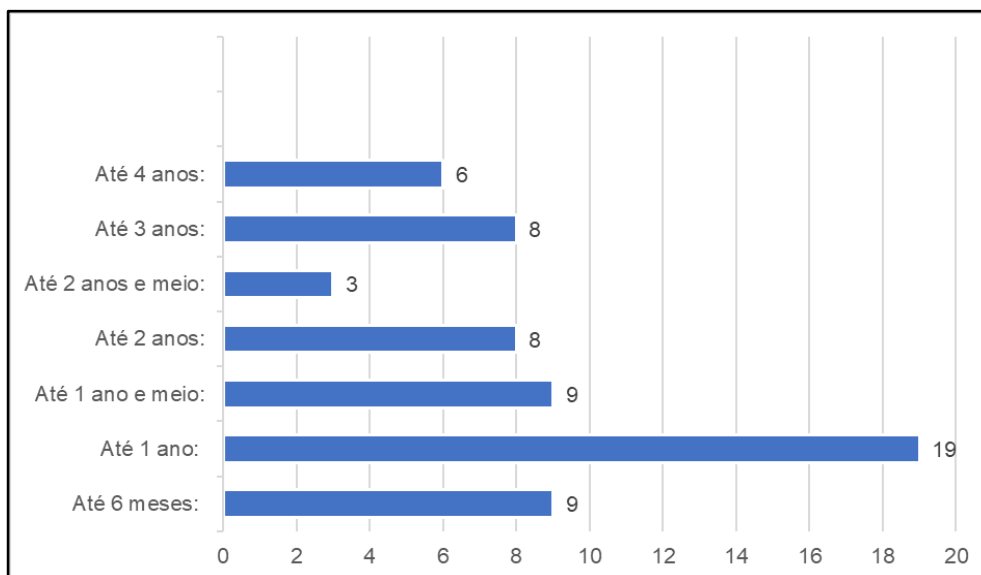
Gráfico 16 - Percepção dos egressos sobre a relevância da bolsa remunerada na formação discente



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

A profundidade da experiência extensionista também pode ser mensurada pelo tempo de dedicação dos alunos aos projetos. Os dados revelam uma variação considerável, com a maioria dos vínculos concentrada no período de até um ano, embora existam trajetórias que acompanharam quase toda a graduação, conforme detalhado no Gráfico 17.

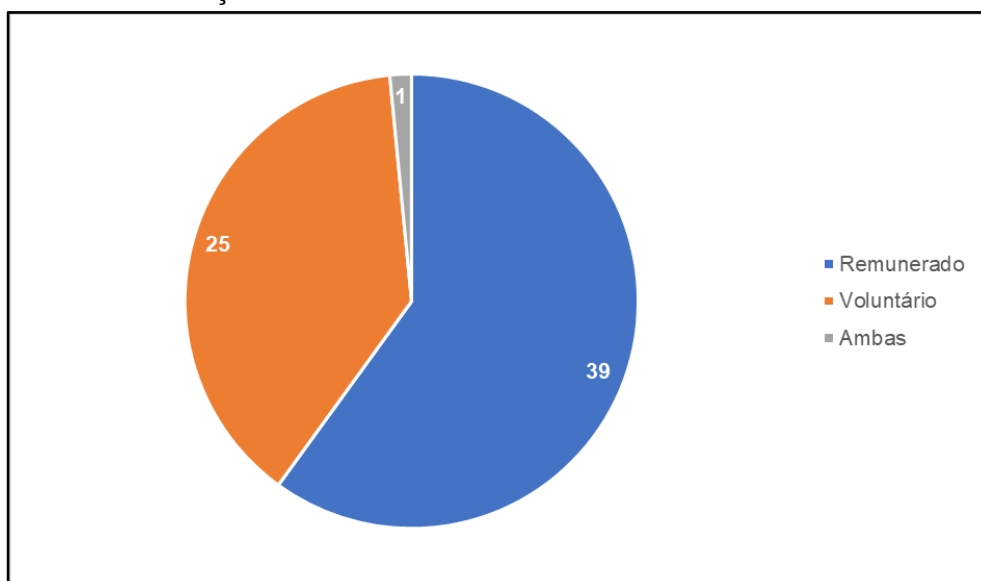
Gráfico 17 - Tempo de permanência e continuidade do vínculo estudantil em ações de extensão



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

A garantia de condições objetivas para a participação na extensão reflete-se na modalidade de vínculo estabelecida. Observa-se que a maioria dos egressos contou com o suporte de bolsas remuneradas, fator decisivo para a permanência estudantil, conforme ilustra o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Caracterização da natureza do vínculo extensionista: bolsas remuneradas ou condição voluntária.

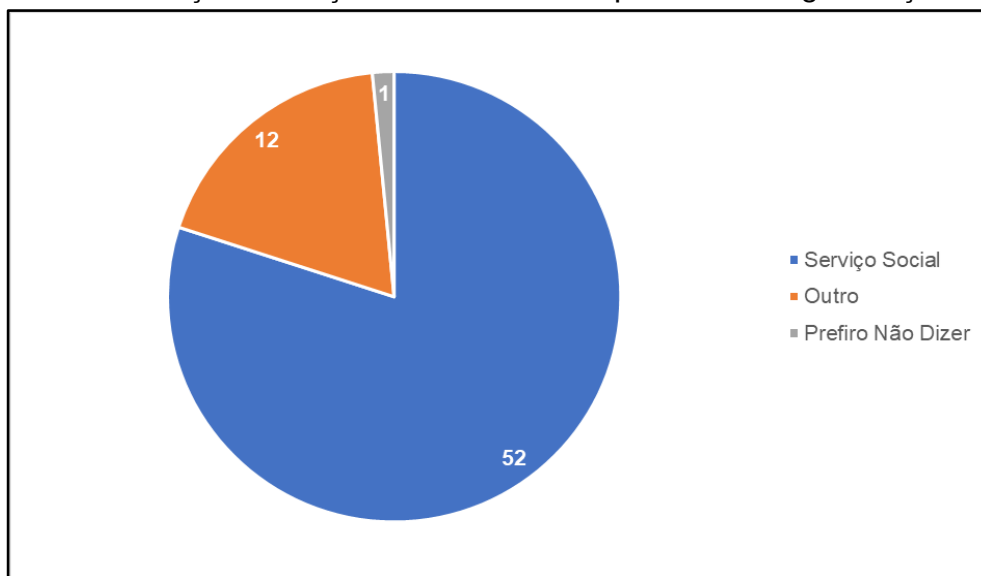


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Embora a maioria das ações estivesse diretamente vinculada ao curso de Serviço Social, uma parcela de alunos buscou experiências em outros

departamentos/cursos da UFOP, indicando uma busca por formação interdisciplinar. A caracterização desse percurso é apresentada no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Realização das ações extensionistas por curso de graduação da UFOP



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Acerca da opção "outro" foram recebidas 11 respostas e estas citaram 6 cursos e 1 respondente optou por não especificar em que curso/departamento vivenciou a experiência extensionista. Como demonstra a Tabela 8 a seguir.

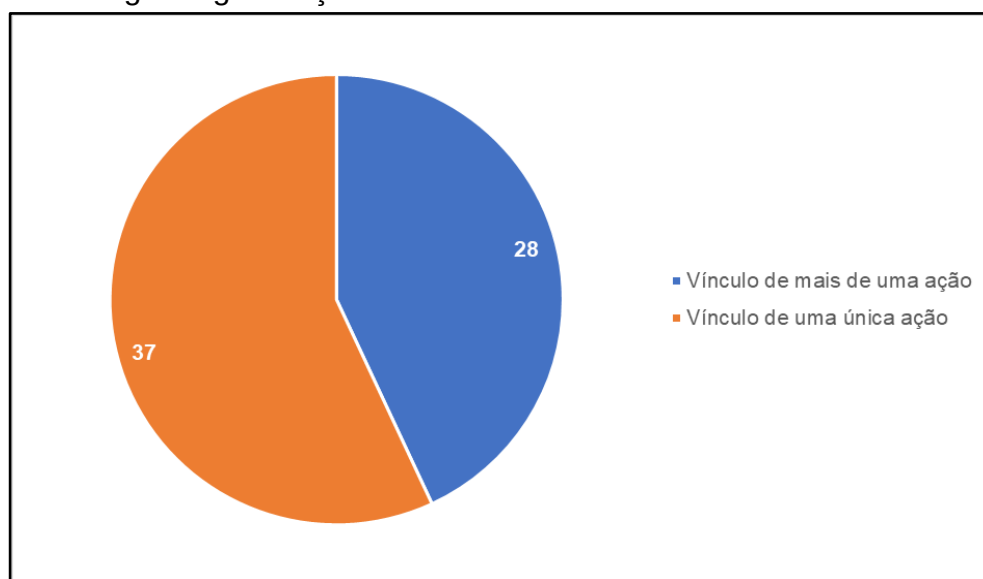
Tabela 8 - Especificação da área de vinculação das ações extensionistas realizadas em outros cursos

CURSO	VINCULAÇÕES
Medicina	2
Educação	2
Arquitetura	1
Jornalismo	1
Nutrição	1
Farmácia	1
Outros	3

Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Mais do que buscar entender a que cursos os extensionistas se vincularam, buscou-se identificar se a trajetória extensionista foi marcada pela continuidade em um único projeto ou pela circulação em diferentes ações extensionistas. Enquanto a maior parte dos alunos permaneceu vinculado em uma única ação, um número expressivo de egressos participou de dois ou mais programas, cursos ou projetos, conforme aponta o Gráfico 20.

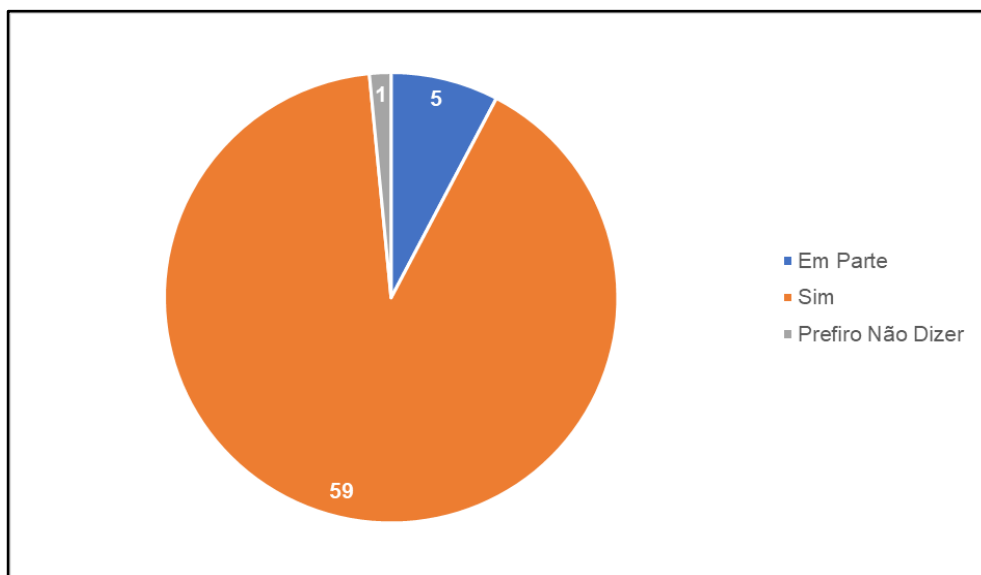
Gráfico 20 - Incidência de participação múltipla em programas, projetos ou cursos de extensão ao longo da graduação.



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

A eficácia da formação profissional no Serviço Social reside na capacidade do discente em realizar a mediação entre o arcabouço teórico-crítico e a realidade empírica. Como demonstra o Gráfico 21, a percepção da indissociabilidade entre os conteúdos de sala de aula e a vivência na extensão é quase unânime, sugerindo que a extensão é o espaço por excelência onde a teoria ganha materialidade.

Gráfico 21 - Capacidade de correlação entre os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula e a prática nas ações extensionistas



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Das 39 justificativas apresentadas, se sobressai a percepção de que a extensão funciona como um espaço de integração entre teoria e prática, permitindo que categorias densas da teoria social crítica (como trabalho, sociabilidade, capitalismo dependente e questão social) ganhassem materialidade através das vivências territoriais.

Os relatos destacam que o planejamento e a avaliação das atividades extensionistas eram momentos cruciais de reflexão coletiva, onde os conhecimentos acadêmicos fomentavam ações de qualidade e, em contrapartida, a realidade das comunidades enriquecia o debate em sala de aula. Exemplos específicos foram citados, como a articulação entre o PET Saúde e a disciplina de Saúde Mental, ou o papel do Observatório do Trabalho no aprofundamento da categoria trabalho. Além disso, temas transversais como relações étnico-raciais, gênero e o contexto da mineração foram apontados como recortes imprescindíveis que atravessaram disciplinas, pesquisas e trabalhos de conclusão de curso.

Outro ponto relevante foi a menção à extensão como um canal de aproximação com o exercício profissional. Projetos voltados à educação continuada de profissionais da região permitiram aos discentes confrontar o conteúdo teórico sobre políticas de assistência social, saúde e previdência com os relatos de quem já atua na área. Para os egressos, essa troca de saberes e a utilização de metodologias como os círculos de cultura reforçaram a importância da participação na luta coletiva pela democracia e a defesa de uma formação socialmente referenciada, alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social. Em suma, a extensão é descrita como o principal palco de

experimentação da práxis, onde o "sentir-se pertencente" e o contato com a classe trabalhadora deram sentido concreto aos estudos acadêmicos. Destacamos as seguintes respostas que evidenciam o acima exposto:

Todas as atividades extensionistas e de Iniciações Científicas me possibilitaram um horizonte mais amplo, mais crítico e reflexivo e com maior capacidade de comparação e relação com os conteúdos ministrados em sala de aula e no campo de estágio. Como a pesquisa trata sobre as ações extensionistas, destaco a relação do PET Saúde com a disciplina de Saúde Mental. E as relações étnico-raciais com as extensões do prof. Clézio e Adriana, que acompanham meu debate em todas as disciplinas, trabalhos e discussões acadêmicas, bem como no meu trabalho de conclusão de curso, visto que para mim é um recorte imprescindível. O Observatório do Trabalho, do prof. Rodrigo também foi de suma importância para aprofundar o debate do trabalho que realizava nas pesquisas científicas. Estudar a categoria do trabalho me foi desperto no segundo período do curso, ao realizar a disciplina de Trabalho e Sociabilidade com o mesmo. (F20, Feminino, Preta, 43 anos)

O Forró de Ouro possibilitava trabalhar aspectos muito presentes durante o exercício profissional, como por exemplo, entender as especificidades de cada sujeito, bem como propiciava um momento extremamente fundamental para nós, a aproximação com os moradores da cidade, mas uma aproximação em que eles se deslocavam até o campus e se sentiam pertencentes aquele local. Já O trabalho de assistentes sociais em territórios atingidos pela mineração, corroborou muito com meu tema de TCC, foi momento de grandes aprendizados e trocas que agregou muito a minha pesquisa, bem como possibilitou o vislumbrar da atuação profissional. (F46, Feminino, Preta, 31 anos)

Os encontros para discussão, planejamento e avaliação das atividades eram momentos muito importantes de reflexões do coletivo a partir da vivência e da observação individuais. Era uma simbiose entre teoria e prática. (F4, Feminino, Branca, 31 anos)

O projeto do qual eu fui bolsista matinha profunda relação com a teoria social crítica, assim sendo, o debate sobre questão social, questão étnico-racial, relações de gênero, como também o contexto da mineração em Mariana-MG, as discussões sobre o capitalismo dependente e a formação social brasileira, entre outros aspectos, apareciam de diversas formas nas atividades de extensão, de modo mais explícito ou não. Destaco a fome e o ódio contra a classe trabalhadora (expressões do sistema do capital) como temas sempre presentes nessas atividades. (F41, Masculino, Preta, 28 anos)

Completamente, as ações envolviam muito estudo e diálogo entre as disciplinas do curso. Na prática, encontrávamos na extensão uma forma de vivenciar muitas das coisas que apareciam em sala de aula. (F19, Feminino, Preta, 43 anos)

Demais! Era um momento de relacionar a teoria e a prática e compreender que, de fato, elas complementam-se e dialogam. Os conhecimentos da sala de aula permitiam e fomentavam uma ação extensionista de qualidade e vice-versa. (F52, Feminino, Branca, 26 anos)

Tínhamos oficinas que eram previamente discutidas dentro de um referencial teórico específico, íamos para campo dentro de uma dinâmica círculo de cultura ,onde dialogávamos com a realidade local em uma grande troca de conhecimentos. (F9, Indígena, 51 anos)

Em ambas as ações, o conteúdo se relacionava com as disciplinas. No curso de Serviço Social, muito se fala sobre a importância da participação na luta coletiva pela democracia e ações extensionistas são de grande relevância para fortalecer ainda mais a junção da teoria com a prática (F37, Feminino, Branca, 25 anos)

Sim, pois o projeto consistia na educação continuada das profissionais da região dos inconfindentes, dividido por módulos “saúde/previdência”, “criança/adolescente”, “assistência social” etc. e eu estava estudando isso também na graduação, então era possível fazer diretamente a ligação dos conteúdos, além de ter sido muito enriquecedor ouvir os relatos e a partilha dos profissionais, uma vez que quando estamos na graduação temos uma certa “sede” em conhecer mais sobre o exercício profissional. (F32, Feminino, Branca, 33 anos)

Quando indagados se participaram de eventos científicos (encontros, congressos, seminários, outros) e nestes apresentaram trabalho (artigos ou banners) relacionado com a ação extensionista que participava, obtivemos o seguinte cenário positivo, demonstrado na Tabela 9:

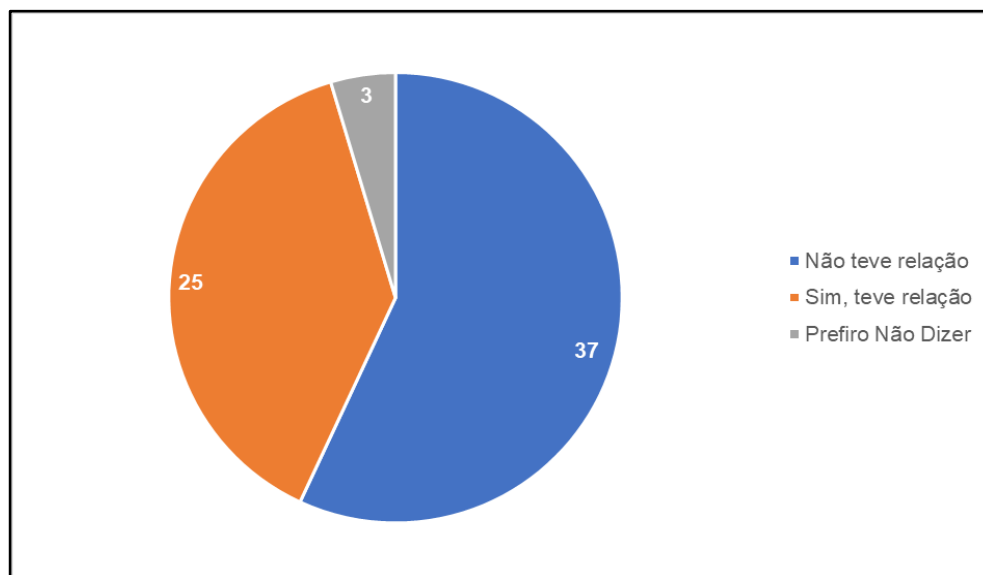
Tabela 9 - Produção científica e divulgação de resultados em eventos acadêmicos a partir da prática extensionista.

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim	49
Não	16

Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Quando observamos o desdobramento dessa vivência na produção de conhecimentos a partir da extensão com o Trabalho de Conclusão de Curso, nota-se que nem sempre a temática extensionista se converteu em objeto de pesquisa neste momento de desfecho da graduação. O Gráfico 22 detalha essa relação, apontando que, para a maioria, a extensão e o TCC percorreram caminhos temáticos distintos.

Gráfico 22 - Influência da temática extensionista na delimitação do objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Por fim, o questionário continha um espaço destinado para algum comentário que o respondente considerasse relevante para que a equipe da pesquisa pudesse melhor entender o contexto histórico da extensão no curso de Serviço Social. Nesse sentido, destacamos que as 27 manifestações obtidas oferecem um olhar aprofundado sobre os desafios e as potencialidades da extensão no curso de Serviço Social. Um dos eixos centrais dessas contribuições refere-se à necessidade de uma maior ocupação política e física dos territórios de Mariana e Ouro Preto. Os egressos sugerem que a universidade deve intensificar sua presença na comunidade externa e, simultaneamente, fomentar a ocupação dos espaços do campus com atividades culturais e acadêmicas que integrem graduação e pós-graduação. Há, também, um alerta sobre a necessidade de melhorar os mecanismos de divulgação das ações, garantindo que alunos trabalhadores e aqueles com menos acesso às redes de informação acadêmica não sejam excluídos das oportunidades de bolsas e projetos.

A importância da extensão para a permanência estudantil e para a formação da identidade profissional foi outro ponto amplamente reafirmado. Para muitos participantes, a prática extensionista foi o elemento que conferiu sentido à trajetória acadêmica, permitindo o desenvolvimento de uma sensibilidade profissional voltada para a arte, a cultura e a defesa dos Direitos Humanos. Destacou-se que a extensão, ao lado da pesquisa e do ensino, compõe o alicerce que permite ao estudante compreender a realidade social em sua totalidade. No entanto, os relatos reiteram que essa importância esbarra em questões objetivas: a remuneração/recebimento das bolsas é vista como uma ferramenta de justiça social, fundamental para garantir que

estudantes negros e pobres possam vivenciar a universidade em sua plenitude sem comprometer sua subsistência.

Por fim, os comentários trazem um componente afetivo e de memória institucional, reconhecendo o papel inspirador do corpo docente e a evolução do curso ao longo dos anos. Enquanto alguns egressos recordam um período de poucas oportunidades e dificuldades organizacionais, outros celebram a abertura de novos horizontes e o acolhimento recebido. Contudo, permanece a preocupação com os impactos da obrigatoriedade da extensão, especialmente para os estudantes que cumprem jornadas duplas de trabalho e estudo. Em suma, as considerações dos egressos reforçam que a extensão é um espaço único de formação crítica e propositiva, mas que sua sustentabilidade depende de investimentos contínuos, de uma comunicação mais democrática e de um olhar atento às desigualdades socioeconômicas que atravessam o corpo discente.

Divulgar mais as ações extensionistas, inclusive para os alunos trabalhadores, (algumas ações ficam segregadas aos estudantes que só estudam, diversos outros alunos, não sei se por falta de divulgação ou curiosidade dos mesmos de buscar informações, ficam de fora e não participam das atividades, Extensão; ICs... IC, por exemplo, é uma coisa que nem ouvi durante minha graduação, tinha? Tinha...divulgação falha, mesmo com editais abertos para quem quisesse ver, participavam uma pequena parcela). Convidar e divulgar mais na comunidade não acadêmica. (F30, Feminino, Prata, 36 anos)

Os professores precisam investir na extensão. Na minha época os alunos que queriam fazer extensão ou iam buscar em outros departamentos ou ia fazer o Mineração do Outro. (F63, Masculino, Branca, 26 anos)

Particularmente eu acredito que a extensão para o curso de serviço Social é de grande importância, e que deveria haver mais projetos, mas acredito que dentro do orçamento deveria se pensar na remuneração como forma de permanência de determinado perfil socioeconômico de alguns alunos. (F9, Indígena, 51 anos)

A prática extensionista foi primordial para meu entendimento de ações para além das designações institucionais. De ter a possibilidade de criar práticas culturais, embasadas em teoria e na prática, mas uma prática faltante em relação a capacitação dos discentes no desenvolvimento sensível, que seria uma forma de defender a arte como força de trabalho e valorizar suas potencialidades (F11, Masculino, Branca, 28 anos)

A minha vivência acadêmica se deu melhor e mais proveitosa quando ingressei nas atividades de extensão, iniciação científica e monitoria. São pilares da Universidade que nos proporciona conhecimento acerca do todo e da realidade que vivemos enquanto discentes, futuros assistentes sociais e sujeitos. (F8, Masculino, Branca, 26 anos)

Na minha graduação me inseri tardiamente na extensão. Mas mesmo de forma tardia, as atividades e as ações que participei enquanto extensionistas foram as que mais me motivaram na trajetória do curso. (F42, Masculino, Branca, 27 anos)

Na minha época, no curso de Serviço Social, as oportunidades eram poucas, acredito que agora muita coisa mudou, espero que muitos projetos tenham surgido, principalmente de forma remunerada, pois para o estudante pobre é uma oportunidade e tanto. Que os professores possam selecionar para a participação, analisando as diferentes realidades, como a dos estudantes negros e pobres. (F6, Feminino, Preta, 29 anos)

A extensão era muito “nova” quando comecei, enfrentamos algumas dificuldades e fiquei feliz em receber o convite para participar da pesquisa! Enquanto bolsista, participei da organização de alguns seminários e grupos do curso e isso colaborou para eu pudesse ter ainda mais interesse no diálogo horizontal e repleto de colaborações! Espero que vocês possam ter uma experiência tão boa quanto a minha e que criem possibilidades para que mais pessoas vivam a universidade em sua totalidade também! Me coloco a disposição de vocês para mais conversas e trocas. (F19, Feminino, Branca, 28 anos)

Acho a extensão um momento muito único e importante durante a graduação, mas ela precisa ser feita não só por se identificar com o tema como também por ter condições de participar deste processo. Muitos de nós, estudantes, lidamos não só com a demanda de estudos como também de trabalho e etc, talvez essa “obrigatoriedade” possa ser um empecilho, por exemplo, para aqueles que trabalham o dia todo e estudam a noite. Acredito que isso é algo que possa já ter sido pensado, porém, achei importante ressaltar. (F46, Feminino, Preta, 31 anos)

Fui aluna do ensino público a minha vida inteira. Vir de uma escola estadual pública e adentrar em uma universidade pública federal na qual tive lado a lado com professores capacitados, inspiradores foi crucial para formação do meu perfil profissional. E a extensão é um meio de mergulhar nesse universo que é o ensino superior, bem como as pesquisas de iniciação científica. Ambos contribuem para formação de profissionais críticos, propositivos, criativos e engajados. (F54, Feminino, Branca, 27 anos)

3.3 A Extensão na Ótica dos Egressos Não Extensionistas: A Crítica Estrutural aos limites de acesso e democratização da extensão na universidade pública.

O total de egressos que não fizeram extensão foi de 52. Estes responderam 12 questões abertas e 10 fechadas. Esse grupo de 52 egressos que não participaram de atividades extensionistas (indicados pelo código N nas respostas a seguir) oferece uma perspectiva fundamental para este estudo: a análise das barreiras que limitam o acesso e a democratização da extensão na universidade pública.

Quando indagados acerca do que compreendiam por extensão universitária, os dados revelam que, das 52 respostas, 46 sujeitos apresentaram

definições e 6 se abstiveram. A perspectiva predominante, com 28 menções, define a extensão como um conjunto de ações junto à comunidade. Para este grupo, a extensão é interpretada como o movimento de "extrapolar os muros" da universidade, levando os conceitos apreendidos em sala de aula para a sociedade. As respostas enfatizam a integração entre ensino e pesquisa como um processo educativo que permite a socialização do conhecimento e a troca de saberes, sendo vista por muitos como uma forma de "devolutiva" à sociedade pelos recursos públicos investidos na instituição/universidade.

Um segundo agrupamento relevante, que reuniu 15 respostas, foca na dimensão do aprendizado e da especialização. Nesta ótica, a extensão é compreendida como uma oportunidade de desenvolvimento técnico e profissional que vai além do currículo tradicional, permitindo ao estudante o contato com temáticas específicas do cotidiano de trabalho. Os egressos destacam que essas ações funcionam como um aprimoramento prático da teoria, qualificando a formação e servindo como um espaço de capacitação tanto para o corpo discente quanto para a comunidade externa.

Em suma, mesmo entre aqueles que não vivenciaram a extensão como bolsistas remunerados ou voluntários, prevalece a visão de que ela é um pilar essencial para a qualificação profissional e para o fortalecimento do vínculo ético e social da universidade com a realidade local.

Destacamos algumas respostas recebidas:

É um processo educativo que integra ensino e pesquisa, onde os conhecimentos adquiridos são utilizados em ações junto à comunidade. (N3, Feminino, Branca, 55 anos)

Ação desenvolvida que contribui no processo de ensino aprendizado, articulada com a universidade e as comunidades de forma a socializar e ampliar o conhecimento além dos muros das universidades. (N25, Feminino, Parda, 47 anos)

A meu ver, é uma forma de devolutiva a sociedade ao que é produzido e pesquisado com os recursos públicos dentro da universidade.

É a forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações, é estender a universidade para além dos seus muros, interagindo com a comunidade, visando à troca de saberes. (N7, Feminino, Parda, 47 anos)

Entendo como cursos, ações e projetos que aproximam o estudante da prática e vivência profissional a partir de temas específicos (N31, Feminino, Preta, 28 anos)

Cursos voltados para capacitação, aprendizagem de profissionais ou não profissionais, ou seja, para comunidade. (N11, Feminino, Branca, 36 anos)

Quando indagados acerca dos motivos pelos quais não participaram como bolsista remunerado ou voluntário de ação extensionista ao longo da sua graduação, os dados revelam que a ausência de inserção não decorreu de falta de interesse acadêmico, mas por barreiras estruturais e socioeconômicas. Dos 52 egressos que não foram extensionistas, 43 apresentaram justificativas. Dentre estas, a necessidade de trabalhar foi o fator predominante, mencionado por 18 respondentes. Os relatos evidenciam o perfil do estudante-trabalhador que, para garantir sua subsistência e permanência na universidade, precisou priorizar o emprego formal no contraturno das aulas. Já a sobrecarga é acentuada no caso das mães universitárias, que apontam o despreparo das instituições para acolher quem precisa conciliar a graduação com a dinâmica familiar e os cuidados com os filhos.

A falta de oportunidade e de informações adequadas surge como o segundo maior entrave, citado por 13 sujeitos. Os egressos das turmas iniciais do curso de Serviço Social destacaram a escassez de projetos e a descontinuidade dos grupos existentes. Outro ponto relevante foi a menção a processos seletivos pouco transparentes ou que pareciam restritos a grupos fechados, o que desmotivou a aproximação de parte do corpo discente.

Por fim, questões logísticas e de tempo foram destacadas, especialmente por estudantes que não residiam em Mariana-MG à época. O desgaste com o deslocamento para as aulas, somado à participação em outras frentes (como monitoria, centro acadêmico e projetos), inviabilizou o encaixe dos horários das ações extensionistas na rotina. Surgem, inclusive, sugestões para a criação de polos extensionistas em localidades vizinhas, como Ouro Preto e distritos, visando descentralizar as ações. Em suma, os relatos expõem que a universalização da extensão enfrenta desafios objetivos relacionados à renda, à localização geográfica e à necessidade de políticas de apoio específicas para estudantes que acumulam múltiplas jornadas.

Dentre os respondentes que evidenciaram a questão laboral como um entrave, destacamos as seguintes respostas:

Precisava trabalhar e sou mãe. Não foi possível vivenciar todas as possibilidades que a universidade oferece. As universidades não estão preparadas para as mães. (N1, Feminino, Parda, 30 anos)

Não participei porque tinha que conciliar a dinâmica familiar, os cuidados com a minha filha, o trabalho formal e a universidade. (N25, Feminino, Parda, 47 anos)

Vagas muito limitadas. Além disso, trabalhava para me manter na faculdade, limitando o tempo para dedicar a projetos de extensão. (N51, Feminino, Branca, 29 anos)

Devido à jornada de trabalho (N29, Feminino, Preta, 44 anos)

Trabalhava no contraturno da faculdade (N30, Feminino, Parda, 39 anos)

Estava trabalhando durante o dia. (N41, Feminino, Preta, 34 anos)

Devido a necessidade de conciliar a graduação com trabalho e, portanto, não ter tempo disponível. (B43, Feminino, Branca, 34 anos)

Não me interessei na época. Já tinha trabalho formal, do lar e filhos. (N50, Feminino, Branca, 54 anos)

Trabalhava na época da graduação (N18, Masculino, Preta, 36 anos)

Como trabalhava, não dispunha das horas que a extensão exigia. (N19, Feminino, Preta, 44 anos)

Em relação aos que apontaram falta de oportunidade e informação sobre as atividades extensionistas, destacamos:

Falta de informação e de oportunidade (N5, Feminino, Parda)

Fui da 4ª turma de SS da UFOP, a princípio não tinham muitos projetos. (N8, Feminino, Branca, 32 anos)

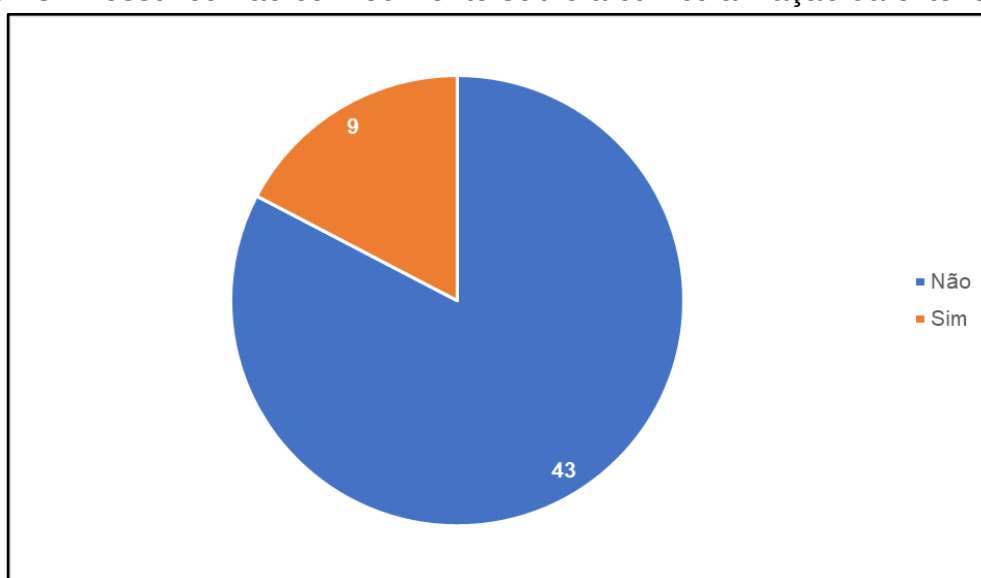
Tinha pouquíssimos grupos de extensão e que não foram mantidos ao longo da minha graduação com poucas possibilidades de ingressar. Tentei uma atividade com o curso de medicina (atendimento de pessoas com diabetes) que a proposta era interessante, acontecia em Ouro Preto, mas não tinha professor para orientar os alunos do serviço social. Portanto era uma professora da sociologia que orientava e muito infeliz nas definições que nós deveríamos fazer (ser secretária dos estudantes de medicina) (N11, Feminino, Branca, 36 anos)

Em relação à questão geográfica como um aspecto limitador da participação, destaca-se:

Apesar de receber muito feedback sobre as ações, e admirar demais os projetos como aluna do SeSo, o grupo de extensão parecia relativamente fechado e eu não me senti muito propensa a participar na época. Lembro também de não ter ficado muito ciente da abertura dos processos seletivos ao longo dos períodos. O fato de não residir em Mariana na época também foi um agravante, pois já era cansativo fazer o deslocamento para as aulas (que se estendiam da tarde até a noite), e eu participei também do CASS, fui monitora por 3 períodos, participei como bolsista Pró-Ativa, etc... Então o horário dos encontros dos projetos/ações de Extensão acabavam não se encaixando na minha rotina. Seria interessante se tivessem "polos extensionistas" e ações na região de Ouro Preto e distritos vizinhos para que os alunos que residem nessas localidades possam se envolver. Com a comodidade atual de realizar encontros online, acho que seria bastante possível fazer essa integração (caso já não esteja acontecendo nesse formato). (N22, Feminino, Branca, 32 anos)

Ao analisar o nível de informação desse grupo que não foi bolsista ou voluntário em atividades extensionistas ao longo da sua graduação sobre os novos rumos da formação, percebe-se um desconhecimento majoritário acerca dos processos de reforma pedagógica. A fim de abarcar a questão da curricularização da extensão no currículo acadêmico, foi constatado que grande maioria dos egressos que não participaram da extensão também não tiveram acesso a discussões sobre a inserção obrigatória dessa modalidade na grade curricular, conforme ilustra o Gráfico 23.

Gráfico 23 - Possui ou não conhecimento sobre a curricularização da extensão



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Dessa forma, no que concerne ao conhecimento sobre a curricularização da extensão entre os egressos que não participaram de projetos, os dados revelam que a grande maioria, composta por 43 sujeitos, não ouviu falar sobre o tema durante a graduação. Apenas nove participantes indicaram ter ciência do processo, dos quais, seis apresentaram suas percepções sobre o assunto. As respostas concentram-se na dimensão técnica e normativa, definindo a curricularização como a inclusão de atividades extensionistas na grade curricular obrigatória e a consequente adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para garantir o percentual mínimo de carga horária.

Entretanto, as justificativas também trazem um tom crítico e reflexivo sobre a implementação dessa obrigatoriedade. Para alguns egressos, o processo é visto como problemático por carregar o risco de mitigar o caráter prático da extensão junto à comunidade, podendo restringi-la apenas ao campus da universidade. As discussões relatadas apontam para o receio de uma possível precarização e banalização das ações frente à sua massificação, dada a dificuldade histórica de manutenção e oferta de projetos. Por outro lado, há menções sobre a ambiguidade do processo: se por um lado a impositividade é questionada, por outro, admite-se que, com o devido financiamento e planejamento político, a curricularização poderia fortalecer a extensão ao torná-la acessível a todos os alunos. Os relatos sugerem que este processo de implantação/obrigatoriedade nacional deixou lacunas sobre as potencialidades positivas dessa mudança na matriz curricular.

Destacamos as seguintes respostas obtidas:

intenção de incluir a extensão no currículo, o que é problemático em vários sentidos. (N6, Feminino, Branca, 28 anos)

Consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) visando garantir um percentual mínimo na carga horária dos cursos para as atividades de extensão. (N7, Feminino, Parda, 47 anos)

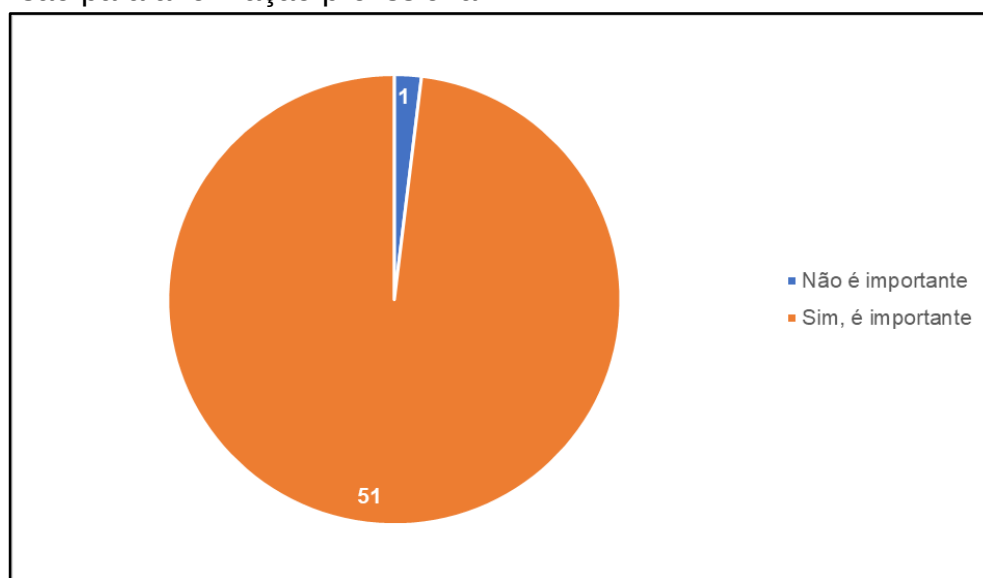
Se eu não estiver enganada, seria a obrigatoriedade das atividades de extensão a todos os alunos, junto à grade curricular, no "interior da sala de aula", de forma a mitigar seu caráter extensionista junto à comunidade. Não tenho certeza se a curricularização de fato resultaria nesse efeito negativo, ou se teria potencial para expandir as ações, já que passaria a abranger todos os alunos de forma obrigatória no currículo mínimo. Participei de poucos debates sobre esse tema durante a graduação e as discussões foram sempre enviesadas no sentido de serem contrárias à curricularização. Senti falta de entender quais seriam os argumentos favoráveis para ponderar se essa

mudança é de fato negativa ou se pode ser positiva. (N22, Feminino, Branca, 32 anos)

Sim. A grosso modo, entendi que era algo relacionado a obrigatoriedade de horas de extensão dentro da matriz curricular básica. A crítica maior penso que seja a dificuldade na efetiva oferta e manutenção de ações extensionistas e a possível banalização e/ou precarização dessas frente à sua massificação. Ainda que, com uma maior exigência e interesse político, é possível o fortalecimento da extensão universitária a partir de planejamentos, financiamentos e avaliações comprometidas com a melhoria da qualidade da educação. (N38, Masculino, Parda, 28 anos)

Apesar da não-vivência, este grupo, quase unanimemente, demonstrou uma valorização conceitual da Extensão, classificando-a como importante, como mostra o Gráfico 24 apresentado abaixo. Esse dado reforça que a ausência de participação não decorreu de uma desvalorização da atividade, mas sim das barreiras objetivas. As respostas se concentraram em dois grandes eixos de dificuldade: a sobrecarga de trabalho e incompatibilidade de horários e a barreira logística e de comunicação.

Gráfico 24 - Compreensão dos egressos não extensionistas acerca da importância da extensão para a formação profissional.



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Os dados do grupo de Egressos Não Extensionistas a seguir apontaram a incompatibilidade de horário e a sobrecarga de trabalho como os principais fatores de não participação. Essa realidade não é acidental, mas sim um reflexo do perfil sociodemográfico das universidades públicas, que acolhem um crescente número de estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo. A fala de um egresso não extensionista é exemplar desse conflito:

Como me formei durante o período da pandemia, não estava sendo possível realizar muitas ações presenciais. Se tiveram ações "virtuais", não tomei conhecimento ou aconteceram durante o horário comercial (infelizmente não consigo participar por conta do trabalho). (N22, Feminino, Branca, 32 anos)

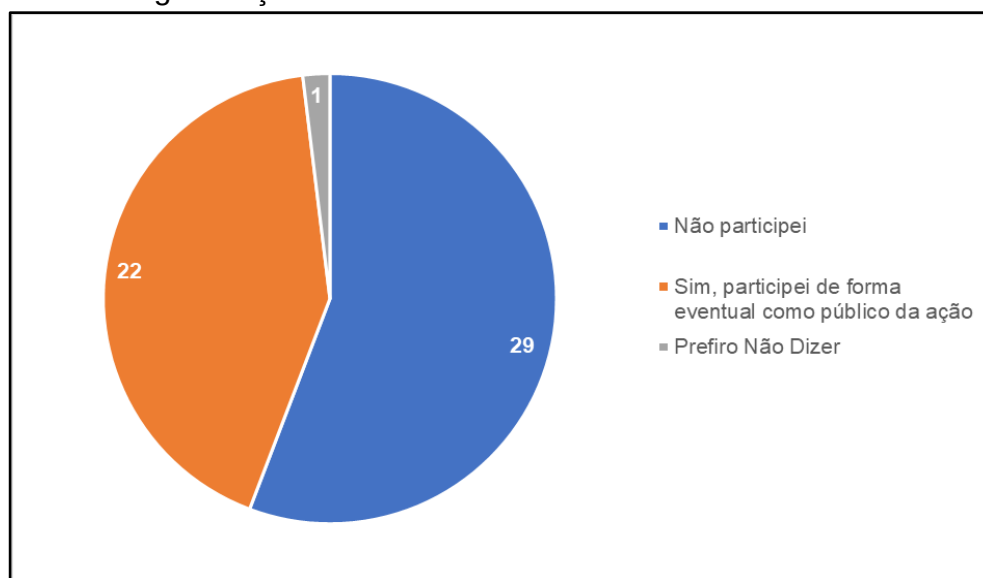
A prevalência de atividades extensionistas no horário comercial demonstra uma contradição flagrante com o princípio da "pertinência social" defendido pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Gadotti (2014) destaca que a PNE, em sua Estratégia 7 da Meta 12, exige que a extensão seja orientada “prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2001, p. 73). No entanto, a forma de execução (horário, flexibilidade) ignora a pertinência social da própria composição do corpo discente. Ao não contemplar o estudante-trabalhador, a universidade reproduz a exclusão social no acesso à plenitude da formação. A superação desse impasse exige, conforme alerta Fontenele (2024, p. 1), que a curricularização venha acompanhada de “garantia de condições e os aportes institucionais”, incluindo a flexibilização de formatos, o investimento em projetos noturnos ou de finais de semana, e o apoio logístico para o discente e o docente.

Importa relatar que, mesmo pontuais, ocorrem atividades extensionistas em finais de semana e no horário noturno, porém a oferta nestes dias e horários exige mudanças na agenda de trabalho do docente uma vez que o fim de semana é considerado descanso semanal, também modificaria a agenda dos próprios bolsistas extensionistas gerando indagações como: um estudante trabalhador de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial, realmente teria condições de aumentar suas tarefas e assumir atividades extensionistas à noite ou no fim de semana, já que estes são os momentos de seu descanso, se assumir tarefas familiares, etc.

Além disso, é relevante explicitar que muitas das entidades parceiras não possuem funcionamento em finais de semana, o que inviabiliza a realização e oferta das atividades. Além disso, demandaria mobilizar a equipe de trabalho parceira da ação extensionista, para que também trabalhasse em período noturno e em fim de semana, o que modifica estruturalmente sua dinâmica laboral, gerando inclusive o pagamento de horas extras, uma vez que a grande maioria dos profissionais parceiros das ações extensionistas são assistentes sociais e temos garantida a carga horária de 30 horas semanais, e na região são raríssimos os profissionais que atuam em turnos que abarcam o período noturno.

Então, a questão da oferta das atividades extensionistas e a possibilidade efetiva de um estudante trabalhador estar presente e ser ativo nelas, é uma questão mais profunda do que a demanda por atividades à noite ou em finais de semana, diz respeito ao tempo dedicado à graduação e ao tempo dedicado à própria existência social do estudante que possui mais demandas além do trabalho e estudo, e do esgotamento de sua condição física e mental com uma sobrecarga evidente que se geraria. Apesar dos aspectos limitadores da participação ao estudante trabalhador, ainda que sem a vinculação como bolsista remunerado ou voluntário, uma parcela significativa desses egressos buscou algum nível de aproximação de forma eventual com a extensão, participando como público ouvinte. Entretanto, a maioria permaneceu totalmente à margem dessas atividades, o que acentua a fragmentação da vivência acadêmica, como aponta o Gráfico 25.

Gráfico 25 - Participação eventual em atividades de extensão na condição de público ouvinte durante a graduação.

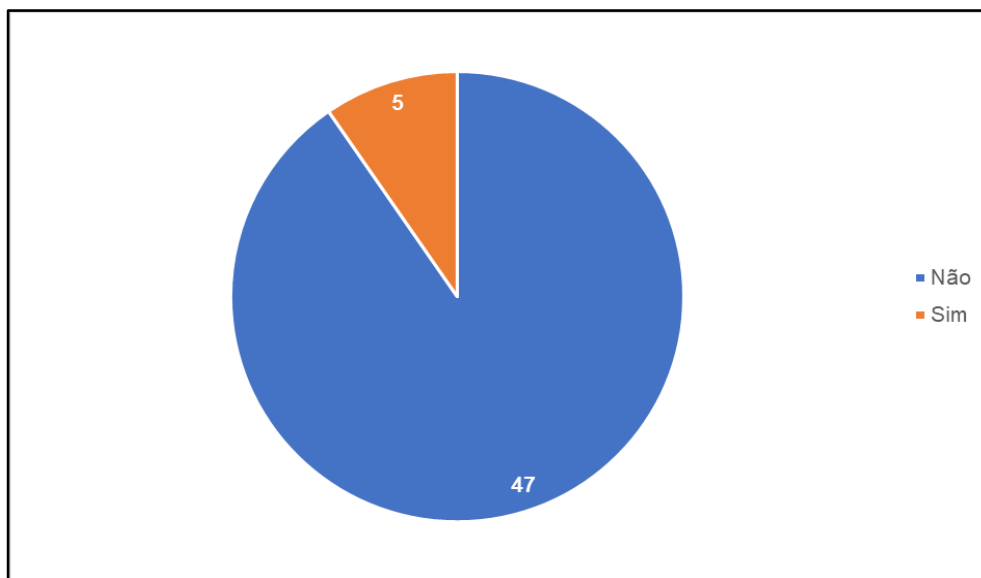


Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Outro dado que merece atenção é o de que o distanciamento observado durante a graduação tende a se cristalizar após a conclusão do curso. Entre os não extensionistas, a participação em atividades promovidas pelo curso de Serviço Social como profissional formado é quase inexistente. Este dado, apresentado no Gráfico 26, corrobora a tese de que a falta de inserção extensionista na base da formação, ou seja, ao longo da graduação, fragiliza o elo de educação permanente entre o profissional e a universidade. Da mesma forma também sinaliza que é preciso haver

oferta de ações extensionistas que tenham a educação permanente aos assistentes sociais como objetivo.

Gráfico 26 - Participação em ações de extensão do curso de Serviço Social da UFOP após a conclusão do curso.



Fonte: Questionário Para os Egressos (2024)

Nesse sentido, a pesquisa também revelou a dificuldade de manter o vínculo com a universidade após a conclusão do curso, mesmo para aqueles interessados em atividades contínuas, e os motivos são diversos como os a seguir apresentados: "Infelizmente me mudei de Estado e não tive mais oportunidade de manter esse vínculo (presente) com a UFOP." (N11, Feminino, Branca, 36 anos). Adiciona-se a isso a questão da desinformação. Uma egressa não extensionista afirmou que o tema da extensão ainda é um "Assunto novo, convivo com alguns alunos que são estudantes e muitos não sabem" (N42, Feminino, Parda, 42 anos). Essa percepção corrobora a tese de que a Extensão, sem a curricularização e seu caráter de obrigatoriedade, pode ser vista como periférica, sendo mal comunicada e de difícil acesso. A não-participação, neste caso, funciona como uma crítica estrutural à gestão da política de extensão na UFOP, e nesse sentido, permanece o desafio de o curso de Serviço Social também qualificar essa questão. Nesse sentido, aponta-se que há documentos elaborados pelo curso que buscam suprir esta demanda, como o documento que orienta as atribuições da vice-chefia de departamento, em que uma das demandas deste cargo é divulgar amplamente, a cada começo de semestre letivo, as ações extensionistas do curso. Infelizmente não temos visto essa tarefa ser realizada, então aponta-se a necessidade de que todos assumam e efetivem suas

atribuições para o adequado funcionamento da extensão e da curricularização no curso, afinal é uma tarefa coletiva.

Também a este grupo de respondentes foi aberta a possibilidade de deixarem comentários e sugestões que ainda não haviam sido indagadas, e no que diz respeito às considerações finais sobre o contexto histórico da extensão, os relatos de 20 egressos evidenciam uma percepção crítica sobre os limites institucionais que marcaram suas trajetórias. A carência de divulgação das ações surge como o principal entrave, sendo apontada como uma barreira que impediu o acesso de muitos estudantes a uma formação mais qualificada. Para os respondentes, a falta de informações claras e sistemáticas sobre os projetos ofertados resultou em uma participação restrita, apenas como ouvinte, privando parcela do corpo discente do aprofundamento técnico e profissional que a extensão proporciona.

Outro ponto central nas manifestações refere-se à invisibilidade das demandas do estudante-trabalhador e das mães universitárias. Os egressos destacam que a estrutura acadêmica e a oferta de projetos não consideram as limitações de tempo de quem precisa conciliar a graduação com o trabalho formal e o cuidado familiar. Há uma defesa enfática de que a extensão deve ser pensada a partir de uma perspectiva inclusiva, criando mecanismos que permitam a participação de todos os perfis socioeconômicos, sob pena de tornar a vivência universitária integral um privilégio de poucos.

Ademais, os comentários trazem uma reflexão sobre o papel da instituição no fomento a essas atividades. Observa-se a percepção de que a extensão muitas vezes se sustentou no esforço isolado de docentes comprometidos, carecendo de um investimento orçamentário e institucional mais robusto por parte da UFOP. A ausência de programas de pós-graduação e de uma política contínua de educação permanente para egressos também é citada como um reflexo desse desinvestimento. Por fim, a extensão é reafirmada como um espaço vital de interação e suspensão das tensões acadêmicas, capaz de promover o diálogo horizontal entre a universidade e os movimentos sociais, sendo sugerida, inclusive, a sua expansão para municípios vizinhos que carecem da presença de instituições públicas de ensino superior.

Destacamos algumas respostas que evidenciam o acima explicitado:

Infelizmente não temos muitas informações sobre o que a universidade oferece, poderia dar ampla divulgação nos serviços ofertados. Muitas vezes

deixamos de participar por não termos o devido conhecimento. Obrigado. (N7, Feminino, Parda, 47 anos)

Durante a graduação sempre vi e ouvi divulgação dos cursos de extensão. Na maioria das vezes o assunto/tema me interessavam e eu desejava participar, mas foi uma das atividades que não consegui participar na Universidade. Os cursos de extensão enriquecem o conhecimento do estudante e permite um aprofundamento no universo profissional escolhido. (N29, Feminino, Preta, 44 anos)

Minha consideração diz sobre a relevância que a extensão traz para o processo de formação. Acredito ser de suma importância que estes projetos sejam propagados no início e no decorrer da graduação, ampliando o entendimento sobre os pilares - ensino, pesquisa e extensão, de modo a direcionar os(as) discentes para uma formação mais qualificada. (N43, Feminino, Branca, 34 anos)

Como disse, a universidade não está preparada para as pessoas que precisam trabalhar e não possam se manter somente como estudante. Isso faz com que os estudantes não aproveitem a universidade na sua integralidade. Dito isso, também no período de faculdade havia poucas oportunidades de extensão para os estudantes, então a oferta também era pequena e faz com que essa concorrência seja desleal com aqueles que vivem outras realidades. Reitero a importância de ações extensionistas que promovam a inclusão de todos que na universidade estão. (N1, Feminino, Parda, 30 anos)

É necessário desenvolver atividades que permitam que os estudantes trabalhadores e mães possam participar, dentro do que é considerado no processo de ensino aprendido: Ensino, Pesquisa e Extensão. (N25, Feminino, Parda, 47 anos)

Parabenizo os professores interessados em criar as atividades de extensão, porém, percebo que este não era um interesse da universidade e sim apenas dos professores, que ofertavam o que podiam com recursos mínimos. Ou seja, não existia um interesse da UFOP na ampliação dos conhecimentos em relação ao curso de Serviço Social, tanto é que, até hoje não existe pós nem outras atividades ofertadas aos egressos. (N32, Feminino, Preta, 36 anos)

A relação instituição de ensino e políticas sociais municipais ou organização de movimentos sociais é de fundamental importância, principalmente no curso de serviço social, a prática não avança sem o suporte teórico e a educação permanente. Acredito que essas ações são realizadas na região de Mariana e OP, a sugestão seria estender aos outros municípios próximos, como Ponte Nova, por exemplo. Nesta região temos apenas cursos privados e EAD, então acredito que a contribuição da UFOP seria muito grande. (N39, Feminino, Parda, 35 anos)

As experienciarias junto as ações de extensão universitária fizeram parte da minha trajetória e formação acadêmica e considero essencial dentro da vivência universitária. Enquanto ouvinte, a participação nas ações de extensão favoreciam momentos de suspensão da tensão acadêmica e de interação com estudantes de diferentes cursos e com a população de Mariana-MG. (N38, Masculino, Parda, 28 anos)

A universidade pública, ao assumir o tripé ensino-pesquisa-extensão, propõe-se a ser um espaço de democratização do saber e de compromisso social. No Serviço Social, isso implica formar profissionais capazes de atuar nas expressões da questão social que, conforme Iamamoto e Carvalho (2020), derivam do antagonismo fundamental entre o capital e o trabalho. No entanto, a pesquisa revelou que o mesmo conflito que o assistente social deve enfrentar na sociedade manifesta-se internamente na formação e nas suas trajetórias de vida enquanto parte da classe trabalhadora, sob a forma de barreiras estruturais que restringem o acesso à extensão.

A prática profissional, em seus diversos campos, representa muitas vezes uma vivência contraditória, sobretudo enquanto persistir o estigma de que Serviço Social é um âmbito de caridade e o assistente social um indivíduo de "bom coração" que exerce uma vocação. Nesse sentido, muitos egressos podem vivenciar dilemas, tais quais os apontados por Iamamoto (2022), quando diz que o profissional é tensionado a adaptar-se à condição de "técnico inferior" (IAMAMOTO, 2022, P. 56), especialmente em setores como educação ou saúde, uma vez que nesses espaços, as chances de ocupar cargos de liderança são reduzidas, pois o profissional mais relevante aos olhos da instituição não é o assistente social. Segundo a autora (IAMAMOTO, 2022, p. 57):

o assistente social tem a sensação de estar presente em segmentos da realidade particulares e particularizados, "apropriados" pelas várias disciplinas, sem ter reconhecido o 'seu' lugar. Sente a pressão diluída, difícil de ser definida e qualificada.

Nessa perspectiva, o Serviço Social é constantemente visto como "uma atividade secundária" (IAMAMOTO, 2022, p. 58), mas não dispensável à manutenção da ordem e da estabilidade social. A autora também aponta que as atividades assistenciais recrudescem em períodos de crise, sobrepondo-se à organização coletiva para controlar descontentamentos ao individualizar necessidades coletivas em soluções temporárias. De acordo com Iamamoto (2022, p. 59):

Quando toda a sociedade encontra-se regida pela lógica da acumulação, os serviços sociais também passam a ser estruturados como campo de investimentos, como locus de aplicação do capital. A organização e distribuição dos serviços subordina-se aos requisitos do crescimento ampliado do capital

Essa luta de resistência ideológica e política organizativa vivida pelo profissional também chama a atenção da autora para o caráter do profissional na organização da reprodução social, função que pode ser pensada de forma análoga ao âmbito produtivo: voltada ao controle e à disciplina dos operários. Tais atividades de educar e executar não se restringem à fábrica, incidindo na vida particular do trabalhador pela “interferência na sua capacidade de decisão de consumo” (IAMAMOTO, 2022, p. 62) e administração de benefícios. Iamamoto (2022) critica essa inserção ao afirmar que:

O profissional encontra-se presente em suas esferas administrativas, políticas, jurídicas e, mais recentemente, nas forças armadas. Por outro lado, é significativa sua ausência em organizações e associações próprias da classe trabalhadora, por ela criadas e geridas, assim como a falta de vínculos sólidos com seus movimentos sociais autônomos.

Quando a referida autora analisa o que desperta o interesse pela carreira, percebe-se ainda a permanência de referências como: “a ‘solidariedade humana’, a ‘realização pessoal’, a oportunidade de realizar uma ‘vocação’” (IAMAMOTO, 2022, p. 66) como pressupostos para a escolha do curso. Esse pré-entendimento pode levar ao afastamento do profissional, enquanto trabalhador, de sua consciência de classe. Ao colocar-se como detentor do poder de escolha e concessão de benefícios, o:

profissional tende a reproduzir suas disposições e comportamentos de classe junto ao ‘povo’, à medida que se defronta com um modo de vida que, a princípio, lhe é estranho, apresentando-o como ‘problemático’, ‘anômico’, ‘amoral’ e ‘desajustado’. A ‘clientela’ tende a ser infantilizada e estigmatizada pelo profissional, desqualificada diante de si mesma pelas suas condições de vida e pela sua maneira de enfrentar e resistir à vida (IAMAMOTO, 2022, p. 67-68).

Dessa forma, enquanto viabiliza o acesso a direitos, o profissional se vê cumprindo seu dever para com o povo, porém, sem a reflexão pautada no materialismo histórico-dialético, sua prática corre o risco de limitar-se à satisfação de necessidades básicas de subsistência. O foco meramente interventivo muitas vezes negligencia a pesquisa, “visando a introdução de mudanças imediatas no contexto social” (IAMAMOTO, 2022, p. 71). Atropelado pela demanda cotidiana e pela pressão por metas e números, o assistente social “da ponta” perde a oportunidade de consumir a produção teórica acadêmica, ou seja, a única oportunidade de analisar a realidade

com o rigor teórico necessário é durante a graduação, sobretudo por meio da extensão.

É nesse espaço que o estudante tem contato direto com a fala dos usuários e o apoio do docente, recebendo *feedbacks* essenciais sobre seu direcionamento político e social. Afinal, como o trabalho é a condição regular no capitalismo, a alta demanda assistencial reduz os momentos de abstração, tornando quase "natural" replicar comportamentos que não condizem com a perspectiva profissional vigente, sendo esses: o tratamento do usuário como "desajustado" ou problemático. Sem o estímulo extensionista, o conhecimento universitário é substituído pelo esgotamento da prática, aumentando a possibilidade de falhas éticas e erros técnicos.

Portanto, a extensão universitária configura-se como um respiro em meio à falta de referência durante a atuação cotidiana. Ela não é uma salvadora milagrosa da prática emancipatória, mas representa um percurso indispensável na bagagem universitária, sendo um âmbito que o estudante guardará na memória e terá como arcabouço para enfrentar os desafios cotidianos que o levam a uma atuação burocrática e rotineira.

Apesar dos problemas estruturais, como a falta de verba ou de motivação docente, os relatos dos egressos confirmam que a extensão é necessária para enfrentar a precarização que tenta desvalorizar ao máximo o profissional e sua condição de Assistente Social regulamentado, forçando muitos a aceitarem cargos análogos, embora sem o status de Assistente Social, sendo "obrigados a serem "polivalentes" e "generalistas" com as instituições empregadoras impondo-lhes múltiplas funções." (CARRARA *et al*, 2022, p.9).

Essa afirmação se mostra verdadeira sobretudo quando nos deparamos com o dado de que 42% da amostra (49 egressos) não atua na sua área de formação, mostrando como o mercado de trabalho, além de opressor, apresenta poucas oportunidades de integração do formando. A universidade, ao consolidar a curricularização da extensão a todo o conjunto de estudantes, reafirma seu compromisso com a formação de assistentes sociais aptos a atuar na perspectiva da emancipação humana e da justiça social. Com isso, a solução para a dicotomia entre a relevância transformadora e a barreira de acesso reside na efetivação de uma curricularização verdadeiramente inclusiva. A demanda pela obrigatoriedade da extensão não deve ser entendida apenas como uma adesão normativa ao PNE, mas

como uma exigência para que seu caráter transformador seja universalizado na UFOP.

Para que a curricularização cumpra seu papel formativo, é necessário: flexibilizar formatos e horários para garantir a oferta de projetos em períodos alternativos (noturnos e finais de semana), assegurando que o estudante-trabalhador não seja excluído por conflitos de agenda e fortalecer o financiamento: já que o enfrentamento dos desafios estruturais, como aponta Fontenele (2024), passa pela garantia de bolsas e auxílios que mitiguem a necessidade de conciliação exaustiva entre trabalho e estudo e, promover a integração curricular genuína. As ações de extensão não podem ser vistas como atividades complementares, mas como eixos de articulação integrados às ementas das disciplinas, garantindo a indissociabilidade do processo educativo, cultural e científico. Em suma, a extensão no Serviço Social da UFOP é um campo de disputa onde se manifestam as contradições do capitalismo dependente que se impõe em nosso país. A universidade, ao consolidar a curricularização com um enfoque inclusivo e politicamente engajado, pode reafirmar seu compromisso com a formação de assistentes sociais aptos a atuar de forma crítica e comprometida socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TCC aqui apresentado, sistematizou o percurso de uma investigação iniciada em 2023 vinculada a um projeto de pesquisa, do qual fui bolsista Pró-Ativa, dedicado a analisar a trajetória da extensão universitária no curso de Serviço Social da UFOP. O percurso da pesquisa envolveu, inicialmente, o levantamento histórico de ações extensionistas (programas, projetos, cursos e eventos de curta duração de extensão) registrados entre 2009 e 2023, o que permitiu identificar uma lacuna documental nos primeiros anos e uma posterior consolidação de dados que explicitam uma formação crítica direcionada ao enfrentamento das expressões da Questão Social no território. Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, a coleta de dados primários foi realizada via questionário digital com egressos que iniciaram a graduação antes da implementação da obrigatoriedade da extensão pelo processo de curricularização da extensão, permitindo captar a vivência de quem optou por vivenciar esse âmbito de forma espontânea.

As respostas dos egressos demonstram que o envolvimento em ações extensionistas é um elemento central na qualificação da leitura de realidade, imprescindivelmente necessária a estudantes que almejam atuar na profissão, permitindo que o egresso ultrapasse a visão fragmentada das demandas institucionais para apreender as determinações estruturais da Questão Social, para além do teórico e distante local de estudante passivo, se permitindo perceber que entre ele e a população/comunidade é possível uma integração dialógica.

Observou-se uma distinção nas trajetórias socioprofissionais: enquanto o grupo que vivenciou a extensão demonstrou maior mobilidade geográfica e segurança para ocupar espaços de gestão e execução de políticas públicas, os egressos não extensionistas apresentaram uma tendência de fixação regional e, frequentemente, inserção em postos de trabalho fora do campo específico do Serviço Social. Essa imersão no território, especialmente em projetos que confrontam as contradições do capitalismo dependente e da atividade mineradora, revelou-se decisiva para que a intervenção profissional não se reduza a procedimentos burocráticos, mas se consolide como uma prática intencional e comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Outro ponto de destaque nos resultados foi a identificação da condição de estudante-trabalhador como o principal fator de exclusão das atividades extensionistas antes da curricularização da extensão. Os egressos que não

participaram da extensão relataram que a incompatibilidade de horários e a necessidade de garantir a subsistência por meio do trabalho formal inviabilizaram a imersão nos projetos, gerando uma desigualdade no acesso à plenitude da formação universitária, trazendo à tona a necessidade de aumentar as bolsas para os extensionistas de modo a diminuir o impacto negativo ou a evasão acadêmica dos estudantes trabalhadores no contexto da extensão.

Além disso, a pesquisa apontou um distanciamento preocupante entre os profissionais formados e a universidade, indicando que a precarização do mercado de trabalho e as jornadas exaustivas dificultam o retorno para ações extensionistas, dentre as quais as consideradas de educação permanente/continuada, além de trazer à tona a demanda por manter um contato maior com os egressos, divulgando oportunidades de educação continuada, quem sabe até mesmo online, já que grande parte dos egressos já não reside mais na região de Mariana-MG.

Em relação aos objetivos propostos, o estudo demonstrou êxito, sendo possível mapear a trajetória dos egressos, diferenciando claramente as percepções entre os dois grupos pesquisados. Investigou-se a percepção sobre a competência teórico-crítica, confirmando que a extensão é relevante para o profissional superar a visão imediatista da realidade social. Além disso, identificou-se que as categorias analíticas da teoria social crítica são mobilizadas com maior segurança por aqueles que articularam o ensino à realidade dos sujeitos nos territórios, ou seja, aqueles que foram estudantes extensionistas. Por fim, o objetivo de se aproximar do debate sobre a curricularização da extensão também foi atendido ao fornecer dados que contribuirão para as ações a serem desencadeadas pelo curso de Serviço Social, especialmente os dados que sinalizam para a necessidade de flexibilização de horários para a realização das ações extensionistas e maior aporte de recursos financeiros para garantir a inclusão de todos os estudantes.

A hipótese central da pesquisa foi confirmada: a participação em atividades de extensão, que no curso de Serviço Social da UFOP acontecem ancoradas na teoria crítica, confere ao egresso maior capacidade de apreender as causas estruturais da Questão Social. O teste da hipótese deu-se pelo cruzamento das respostas abertas, nas quais os extensionistas demonstraram um amadurecimento técnico-político amplo e qualificado, e uma atuação mais alinhada à defesa dos interesses da classe trabalhadora. Em contrapartida, os egressos não extensionistas confirmaram a hipótese de que a ausência dessa vivência gera maior dificuldade na mediação teórica

no cotidiano profissional, embora reconheçam a importância da extensão para a qualificação da área.

A metodologia quanti-qualitativa mostrou-se adequada para responder ao problema de pesquisa, pois permitiu não apenas tabular dados estatísticos, mas captar a subjetividade e os desafios reais enfrentados pelos egressos. A análise de conteúdo trouxe à tona as contradições sociais que atravessam tanto a vida dos assistentes sociais em formação e no caso em tela, dos egressos.

No entanto, os resultados indicam que novos estudos são necessários, e devem começar a ser planejados o quanto antes, para acompanhar o processo de curricularização da extensão desde o seu início, bem como acompanhar os egressos que já ingressarão no mercado de trabalho sob o regime da extensão obrigatória/curricular, a fim de avaliar se a obrigatoriedade de vivência nas ações extensionistas manterá o rigor ético-político de atuação extensionista e de posterior atuação profissional na área do Serviço Social como foi identificado nesta pesquisa. Não somente isso, vale também pesquisar se o índice de evasão se elevou em detrimento da obrigatoriedade da extensão, principalmente no caso do estudante trabalhador, dentre outras questões que a temática desencadeia.

As contribuições sociais deste estudo residem na reafirmação da necessidade da universidade pública como produtora de saber socialmente referenciado nos interesses da classe trabalhadora e na defesa de uma formação que não se curva ao esvaziamento político e ao viés conservador ou liberalizante. Nesse sentido, são relevantes ações extensionistas que contemplem o estudante trabalhador, especialmente do turno noturno e a utilização de metodologias de educação popular.

Para os discentes, esta pesquisa serve como incentivo para a ocupação do âmbito extensionista ao longo da formação acadêmica, pois é um potente espaço e ferramenta de resistência à desqualificação profissional e permite uma rica e ampla troca de saberes e vivências com a comunidade e o território.

Os limites desta investigação envolveram, inicialmente, o tempo necessário para os trâmites processuais junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, o que demandou o desenvolvimento de análises documentais prévias enquanto se aguardava o aval para a pesquisa de campo. Quando autorizada, a coleta de dados primários enfrentou obstáculos significativos no acesso a contatos atualizados de grande parte dos 468 egressos, resultando em um índice de retorno menor do que o esperado e, consequentemente, na limitação do tamanho da amostra final. Mesmo assim,

consideramos que a amostra alcançada é válida e pertinente para a análise. Verificou-se, ainda, que a qualidade gramatical e ortográfica de parte dos relatos qualitativos colhidos via questionário digital impediu a utilização de diversos trechos como citações diretas, embora o conteúdo dessas respostas tenha sido integralmente considerado na análise de conteúdo.

Outro limitador relevante foi a lacuna documental nos registros oficiais da UFOP anteriores a 2014, uma vez que a ausência de um sistema informacional unificado naquele período dificultou a sistematização precisa das ações extensionistas e do engajamento docente nas turmas pioneiras do curso. Diante dessas dificuldades, para futuras pesquisas, recomenda-se a institucionalização de um banco de dados permanente de egressos e o investimento em investigações que foquem na interseccionalidade entre a permanência estudantil e o acesso a modalidades de extensão remunerada. Tais medidas são fundamentais para qualificar o planejamento acadêmico e garantir que a extensão cumpra seu papel de aproximar a universidade das reais demandas da classe trabalhadora.

Minha impressão final enquanto autora e consolidada ao longo deste percurso investigativo, reafirma que a extensão universitária ultrapassa a formalidade de um componente curricular, configurando-se como um "respiro" vital diante da precarização laboral que assola a classe trabalhadora. Ela constitui a bagagem crítica e teórico-metodológica que o assistente social levará para o cotidiano institucional, servindo como um anteparo contra o esgotamento técnico e a burocratização que cerca e incide sobre a prática profissional.

Em minha trajetória pessoal como extensionista, vivenciei um processo educativo genuinamente dialógico que me permitiu aprender para além da ansiedade das avaliações formais, transformando a tradicional relação verticalizada em uma parceria de reflexão sobre a totalidade social. Essa vivência de "via de mão dupla" possibilitou que as considerações docentes e as experiências territoriais fossem absorvidas com profundidade, e permanecessem na lembrança, tornando o aprendizado significativo e despertando um interesse pela leitura e pela pesquisa que transcende a mera obrigação acadêmica.

Os textos e discussões que permearam os grupos de estudo e extensão são aqueles que guardo com o desejo de releitura, pois representam o elo entre o saber acadêmico e as reais necessidades da comunidade, um estudo a ser feito com calma quando eu também assumir a qualidade de egressa do curso de Serviço Social da

UFOP. Concluo este trabalho reafirmando que a luta por uma universidade popular, que garanta uma extensão pública, financiada adequadamente e orgânica com o território é a própria luta pela qualidade do Serviço Social e pela defesa intransigente dos direitos humanos em nossos territórios.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucas Aredes. **Determinações históricas e socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira e problemas contemporâneos**. 2021. 142 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Curricularização da extensão e Serviço Social**. Brasília, dezembro de 2022. Disponível em: <https://abepss.org.br/arquivos/anexos/curricularizacao-da-extensao-e-servico-social-v2-202301312008185662110.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Gerais Para O Curso De Serviço Social**: (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, Novembro de 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES Nº 7, De 18 De Dezembro De 2018**. Brasília, DF: ABMS, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>. Acesso em: 4 jan. 2026.

AUGUSTO, Renato Gadioli. A extensão universitária: da compreensão da gênese do conceito, características e propostas para alcançar a integração entre universidade – comunidade. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

BERTOLLO, Kathiúça. A mineração extrativista em Minas Gerais: “ai, antes fosse mais leve a carga”. **R. Katál**. Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2021.

BERTOLLO, Kathiúça; FRIZZO, Giovanni. **A Universidade Popular produzida pelas lutas sociais latino-americanas e suas possibilidades a partir da extensão universitária na atualidade**. [no prelo].

BOHRER, Rodolpho. **Mariana-MG perdeu mais de mil empregos formais em 2025; Ouro Preto criou mais de 2 mil**. Mais MINAS, Mariana, 2025. Disponível em: <https://maisminas.ig.com.br/mariana-tem-saldo-negativo-caged/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOLZAN, André. **Mariana, MG: o que fazer, onde ficar e mais dicas**. Viaja que Passa, 2024. Disponível em: <https://www.viajaquepassa.com.br/o-que-fazer-mariana-mg/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOTOMÉ, Paulo Sílvio. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 135/2024. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/10/2025.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei, nº10.172: Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2020. Resolução CNE/CES 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2020, Seção 1, p. 64.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Resolução CNE/CES 7/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA. **Vereadores**. Mariana, 2025. Disponível em: <https://www.camarademariana.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CARRARA, Virgínia Alves; DE SOUSA, Jacqueline Luiza; RODRIGUES, Carmen Gomes Macedo; CAMPOS, Ariane Ferreira; VALLIM, Barbara Luiza. O/A EGRESSO/A DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFOP: aproximação à realidade do trabalho profissional. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. [s.], 2022.

CARVALHO, J. M. **A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

COELHO, Geraldo Ceni. Papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 2014.

COELHO, Tádzio Peters. Minério-dependência em Brumadinho e Mariana. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 41, p. 252–267, 2020.

COLETIVO NACIONAL DE COMUNICAÇÃO DO MAB. **Ato do MAB em Mariana marca nove anos do crime da Samarco e reforça a luta por justiça.** Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). São Paulo – SP, 2024. Disponível em: < <https://mab.org.br/2024/11/06/ato-do-mab-em-mariana-marca-nove-anos-do-crime-da-samarco-e-reforca-a-luta-por-justica/> > Acesso em: 03/01/2026

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social.** Lei 8.662/1993 de Regulamentação Profissional. Edição Trilingue. Brasília, DF: CFESS, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002.** Brasília, DF: CFESS, 2022

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS). **Projeto ético político e exercício profissional em serviço social:** os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

DE PAULA, Leandro Silva. O Processo de federalização da Escola de Farmácia e a criação da Universidade Federal de Ouro Preto (Minas Gerais, Brasil). **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-21, (s./), 2022.

DE PAULA, Leandro Silva; CARVALHO, Rosana Areal. As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, (s./), 2020.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009.

DOS PASSOS, Kessy Isabel Vicente. **Serviço Social e extensão universitária:** reflexões a partir dos egressos do curso de Serviço Social da UFOP. Relatório Final (Iniciação Científica PROPPI/FAPEMIG) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.

ESTÚDIO GAZETA. **Samarco projeta retomada total da produção até 2028; conheça o projeto.** A Gazeta, 2025. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/especial-publicitario/samarco/samarco-projeta-retomada-total-da-producao-ate-2028-conheca-o-projeto-0925>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FAVATO, Maria Nilse. RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 27, e97067, 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio de 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 1. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

G1. **Eleições 2024 em Minas Gerais. MG-Mariana**. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2024/resultado-das-apuracoes/mariana.ghtml>. Acesso em 07/01/2026

GADOTTI M. **Extensão Universitária: Para quê?**. Brasil: Instituto Paulo Freire, 2017.

GODOY, Sandro Marcos; DIAS, Mateus Benites. O desastre ambiental de Mariana e o papel da Fundação Renova na reparação dos danos. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 37-48, jan./jun. 2021.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela; Carvalho, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil** [livro eletrônico]: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

IAMAMOTO. Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade** [livro eletrônico]: trabalho e formação profissional. 1. ed. – São Paulo, SP : Cortez, 2022.

IBGE Cidades. **Mariana, Minas Gerais**. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/panorama>. Acesso em: 14 nov. 2025.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Área Temática de Gestão da Extensão. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2024

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**. v. 34, n. 1, p. 49-64, jan/abr. 2009.

MARCOVITCH. **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARIANA-MG. Portal da cidade: **História de Mariana**. Disponível em: <História de Mariana / MG | Portal da Cidade> Acesso em 14/11/2025

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: TRANSPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (orgs). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (p. 137 a 180)

MELENDI, Lucila Paula; LOPO, Rafael Martins. A Fundação Renova como forma corporativa: Estratégias empresariais e arranjos institucionais no desastre da Samarco/Vale/BHP Billiton no Rio Doce, Mariana (MG). **Ambientes: Revista de Geografia e Ecologia Política**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 206-250, 2021.

MORAIS, Regis de. **A Universidade Desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1995.

NETTO, José Paulo, 1947. **Capitalismo monopolista e serviço social** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro 2011 - p. 119-133

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013

PINTO, Lidinês de Carvalho. **O contexto da luta de classes na educação: Análise das Greves da Educação Superior Pública no período entre 1980 a 2019 em âmbito nacional e na UFOP**. Mariana, 2019.

PSDB 40. **Nossa História**. Brasília - DF, 2025. Disponível em: <<https://psb40.org.br/quem-somos/nossa-historia-2/>> Acesso em 15/11/2025.

RAMOS, Jorge Marcos; TAVARES, Sérgio Marcus Nogueira. Desconstrução e desfazimento do orçamento da educação pública no Brasil no período de 2018 a 2022. **Educação & Análise**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 242-260, jan./mar.

RODRIGUES, Isabela Aparecida Porto Felício. **A relação entre mineração extrativista, fluxo migratório e política de assistência social em Mariana (MG): reflexões a partir do CRAS Cabanas**. 2024. 88 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

RODRIGUES, Rogério. A extensão universitária como uma práxis. **Em Extensão**, Uberlândia, V.5, 2006.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica** – v. 8, n. 2 ago/dez. 2010; p. 4-17.

SEBRAE. **Mariana. Iniciativa do Sebrae no território**. Observatório Setorial Territorial, 2025. Disponível em <<https://observatorio.sebrae.com.br/profile/geo/mariana#bespoke-title-891>> Acesso em 14/11/2025.

SILVA, Marlon Garcia; BERTOLLO; Kathiúça. A extensão universitária numa encruzilhada: desafios da curricularização da extensão ao projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. in: **A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade**. Mariana: UFOP, [no prelo]

SOUZA, Leonardo Andrade de; SOBREIRA, Frederico Garcia; FILHO, José Francisco do Prado. Cartografia e diagnóstico geoambiental aplicados ao ordenamento territorial do município de Mariana – MG. **Revista Brasileira de Cartografia**, n. 57, 2005.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA). **Serviço Social**. Mariana, [s.d.]. Disponível em <<https://icsa.ufop.br/servi%C3%A7o-social>> Acesso em: 05/12/2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Serviço Social**. Mariana, MG, nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto**. Mariana, MG, 2022.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A/o assistente social na luta de classes** [livro eletrônico] : projeto profissional e mediações teórico-práticas / Ana Maria de Vasconcelos. -- São Paulo : Cortez, 2017.

VIVA MINAS. **Conheça um pouco da História de Mariana: A primeira cidade de Minas**. Julho de 2021. Disponível em: <<https://vivaminas.com.br/conheca-um-pouco-da-historia-de-mariana-a-primeira-cidade-de-minas/>> Acesso em: 14/11/2025