

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

A VISIBILIDADE E CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO NO INSTITUTO
FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

GOIÂNIA
2023

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

A VISIBILIDADE E CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO NO INSTITUTO
FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Tese apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

GOIÂNIA
2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

B178v Baldoíno, Luciana dos Santos Machado
A visibilidade e concepção de extensão no Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos / Luciana dos Santos Machado Baldoíno.-- 2023.
221 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina das Graças Dutra
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.
Inclui referências: f. 185-202.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Extensão universitária - Morrinhos (GO). 3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia - Morrinhos (GO). 4. Extensão universitária - Morrinhos (GO). 5. Ensino superior e Estado - Brasil. I. Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 31/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.4-044.22(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A VISIBILIDADE E CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 31 de agosto de 2023.

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

BANCA EXAMINADORA



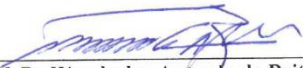
Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás



Prof. Dr. Wanderley Azévedo de Brito / IFG



Prof. Dr. Carlos Antônio Rocha / UCB

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos / IF Goiano (Suplente)

Dedico a todos que de forma direta ou indireta colaboraram, para que eu alcançasse mais este objetivo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, pela força e pelas capacidades física e mental em vencer mais essa etapa de minha vida.

Aos meus pais, irmãos, irmãs e demais familiares, pela torcida e por ter acreditado, o tempo todo, na concretização desse momento.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita pelo profissionalismo e competência nas orientações e, sobretudo, pela compreensão ao longo do meu percurso como pesquisadora.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa desta Tese, as Professoras Dra. Cláudia Valente Cavalcante e a Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso e os Professores Dr. Carlos Antônio Rocha e Dr. Wanderley Azevedo de Brito, pelas leituras, por dialogar e indicar caminhos que me fizeram avançar. Sou grata pelos apontamentos.

Aos professores e professoras da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, pelas contribuições diretas e indiretas para o aprofundamento deste trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação pela disposição em atender, com presteza e boa vontade, sempre que precisei.

À Pró-reitora de Extensão do IF Goiano e à Gerente de Extensão do IF Goiano - Campus Morrinhos, por acreditar que trabalhos como este são importantes para o crescimento do Instituto.

A todos os Colegas Docentes, Técnico-Administrativos e Gestores do IF Goiano - Campus Morrinhos que contribuíram para esta pesquisa.

Ao Professor Dr. Claudécir Gonçalves por colaborar com o meu processo de formação.

Aos Professores Dr. Sebastião Nunes da Rosa Filho, Me. Anicezio José da Silveira Guimarães e à Professora Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira, pelas discussões que aprimoraram este estudo.

Às pessoas que aceitaram participar desta pesquisa, cedendo o tempo, para que a concretização desta Tese fosse possível.

Agradeço aos meus amigos: Daniel Junior de Oliveira e Raimundo Nonato Nascimento Junior e minha amiga Valéria Gouveia do Carmo Ferreira, pelo convívio, pela troca de experiências e pelo apoio nas atividades acadêmicas.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos.

Todo o começo é difícil — isto vale em qualquer ciência (Karl Marx).

RESUMO

Esta pesquisa, inscrita na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), buscou investigar, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e empírica a extensão. O problema de pesquisa se circunscreve à questão: **qual o lugar da extensão no IF Goiano – Campus Morrinhos? Em que medida a extensão ganha visibilidade nos documentos e ações desta IES?** O objetivo geral desta pesquisa foi apreender o lugar da extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos, no período de 2020 a 2021, a fim de identificar sua visibilidade e concepção de extensão por meio das ações extensionistas. Os objetivos específicos foram: a) Compreender o percurso histórico das universidades no Brasil, os mecanismos e as relações que interferem na sua função social; b) Discutir o conceito de extensão e seu desdobramento nas políticas públicas e nos Institutos Federais de Educação; c) Conhecer e analisar a importância da extensão por meio dos recursos destinados a ela e o alcance de suas ações; d) Identificar ações de extensão realizadas no IF Goiano - Campus Morrinhos; e) Identificar a concepção de extensão predominante nas ações extensionistas do IF Goiano - Campus Morrinhos. Para compreendermos o objeto da pesquisa, para além das aparências, pautamos no método do materialismo histórico dialético. Para a coleta de dados, aplicamos os instrumentos de entrevista e de questionário semiestruturados e de observações sistemáticas registradas em diário de campo. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, prezou pela voluntariedade e pelo anonimato dos sujeitos participantes. Dentre os resultados da pesquisa, descobrimos que a maioria das ações extensionistas realizadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos compreendem projetos e eventos de extensão. Verificamos que, ao longo do período de 2017 a 2021, a quantidade total de ações não se comportou de forma regular. Ao contrário, apresentou um decréscimo de 44% no ano de 2018, em relação ao ano anterior. A compreensão de extensão entre os docentes que desenvolveram ações extensionistas ancora-se em uma visão assistencialista, embora percebemos nas vozes de alguns docentes uma compreensão alargada sobre extensão em consonância com a defendida em documentos recentes acerca do tema. A visibilidade da extensão no IF Goiano se dá, sobretudo, por meio de eventos, enquanto uma ação responsável pela maior parte da extensão no IF Goiano. No que pese o lugar que a extensão ocupa no IF Goiano, podemos dizer que os projetos extensionistas têm pouca visibilidade, uma vez que nos relatórios de gestão não há informações claras e sistemáticas sobre os recursos investidos na gestão e os resultados de tais ações.

Palavras-chave: Educação Superior; Extensão; Financiamento da Extensão; Políticas Públicas; Institutos Federais.

ABSTRACT

This research, part of the research line State, Policies and Educational Institutions of the Graduate Program in Education at the Pontifical University of Goiás (PUC-Goiás), sought to investigate, through bibliographical, documental and empirical research, the extension. The research problem is limited to the question: what is the place of the extension in the IF Goiano - Campus Morrinhos? To what extent does the extension gain visibility in the documents and actions of this HEI? The general objective of this research was to apprehend the place of extension at the IF Goiano - Campus Morrinhos, from 2020 to 2021, in order to identify its visibility and conception of extension through extensionist actions. The specific objectives were: a) To understand the historical trajectory of universities in Brazil, the mechanisms and relationships that interfere in their social function; b) To discuss the concept of extension and its unfolding in public policies and in the Federal Institutes of Education; c) To know and analyze the importance of extension through the resources destined to it and the scope of its actions; d) To identify extension actions carried out at the IF Goiano - Campus Morrinhos; e) To identify the predominant concept of extension in the extension actions of the IF Goiano - Campus Morrinhos. In order to understand the research object, beyond appearances, we based it on the method of dialectical historical materialism. For data collection, we applied the instruments of interview and semi-structured questionnaire and systematic observations recorded in a field diary. The research, approved by the Ethics Committee, valued the willingness and anonymity of the participating subjects. Among the research results, we found that most of the extension actions carried out by the IF Goiano - Campus Morrinhos comprise extension projects and events. We verified that, throughout the period from 2017 to 2021, the total number of actions did not behave regularly. On the contrary, it showed a decrease of 44% in 2018, compared to the previous year. The understanding of extension among the professors who developed extensionist actions is anchored in an assistentialist vision, although we perceive in the voices of some professors a broad understanding about extension in line with that defended in recent documents on the subject. The visibility of the extension in the IF Goiano is mainly through events, as an action responsible for most of the extension in the IF Goiano. Despite the place that extension occupies in the IF Goiano, we can say that extension projects have little visibility, since in the management reports there is no clear and systematic information about the resources invested in management and the results of such actions.

Keywords: Higher Education; Extension; Extension Financing; Public Policies; Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da estrutura organizacional do IF Goiano	114
Figura 2 - Organização Administrativa da Pró-Reitoria de Extensão no IF Goiano	115
Figura 3 - Diretrizes do trabalho extensionista do IF Goiano	118
Figura 4 - Áreas temáticas das ações extensionistas do IF Goiano	120
Figura 5 - Plano de ação para implementação da curricularização da extensão no IF Goiano	124
Figura 6 - Possibilidades de inserção da extensão por meio de componentes curriculares de extensão no IF Goiano	127
Figura 7 - Despesas obrigatórias e discricionárias	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil (1933 - 1970)	49
Gráfico 2 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (1995 - 2002)	55
Gráfico 3 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2003 - 2010)	56
Gráfico 4 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2011 - 2016)	57
Gráfico 5 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2017 - 2018)	57
Gráfico 6 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2019 - 2021)	58
Gráfico 7 - Número de cursos superiores do IF Goiano (2010 - 2021)	109
Gráfico 8 - Dez maiores cursos em número de ingressantes do IF Goiano	110
Gráfico 9 - Número de vagas ofertadas, inscritos e ingressantes em cursos de graduação presenciais ofertados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos em 2020 e 2021	112
Gráfico 10 - Número de docentes do IF Goiano (2010 - 2021)	112
Gráfico 11 - Percentual de docentes com pós-graduação do IF Goiano (2010 - 2021)	113
Gráfico 12 - Despesas orçamentárias do IF Goiano (2012 - 2021)	146
Gráfico 13 - Orçamento para à Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano (2012 - 2021)	148
Gráfico 14 - Síntese das ações extensionistas executadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2017 - 2021)	153
Gráfico 15 - Participantes da pesquisa	163
Gráfico 16 - Tempo de experiência docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	164
Gráfico 17 - Qual é o nível de atuação?	164
Gráfico 18 - Participou das atividades de extensão como estudante de graduação	166
Gráfico 19 - Como era a sua participação nos projetos de extensão como estudante de graduação	166
Gráfico 20 - Hoje, como é sua participação como extensionista?	168
Gráfico 21 - Coordenou projetos de extensão?	170
Gráfico 22 - Formas de atuação nos projetos de extensão	171
Gráfico 23 - Nos últimos cinco anos, em quantos projetos de extensão atuou como coordenador?	172
Gráfico 24 - Nos últimos cinco anos, em quantos projetos de extensão atuou como voluntário?	172
Gráfico 25 - Sente-se valorizado pela instituição por desenvolver projetos de extensão?	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses que se aproximam do objeto de estudo	24
Quadro 2 - Histórico dos níveis da educação nas escolas profissionalizantes	81
Quadro 3 - Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, regiões, localização e suas siglas	83
Quadro 4 - Conceito de extensão expresso nas cartas dos encontros do FORPROEX e do ForExt de 1987 a 2015	92
Quadro 5 - Histórico da extensão universitária registrada na legislação	95
Quadro 6 - Escola/CEFET/UNED transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	107
Quadro 7 - Município/Ano de criação de novas unidades de ensino	108
Quadro 8 - Etapas para elaboração e submissão das ações extensionistas no IF Goiano	122
Quadro 9 - Início da implementação dos projetos pilotos dos cursos a serem ofertados a partir de 2020	125
Quadro 10 - Alteração do primeiro lote de PPCs para 2021	126
Quadro 11 - Alteração do segundo lote de PPCs para 2022	126
Quadro 12 - Primeiros cursos técnicos	130
Quadro 13 - Instrumentos de planejamento aplicados ao setor público	142
Quadro 14 - Origem das receitas correntes e de capital	142
Quadro 15 - Categorias econômicas e natureza da despesa	143
Quadro 16 - Atividades Extensionistas X Público período (2017 - 2021)	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil (1933 - 1970).....	49
Tabela 2 - Número de instituições de ensino superior do Brasil (1995 - 2021)	54
Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e à distância no Ensino Superior, por categoria administrativa no Brasil (1995 - 2021)	59
Tabela 4 - Número de matrículas, ingressantes e concluintes em cursos de graduação presenciais ofertados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos em 2020 e 2021	111
Tabela 5 - Despesas orçamentárias do IF Goiano (2012 - 2021)	145
Tabela 6 - Orçamento Federal para o IF Goiano (2012 - 2021)	146
Tabela 7 - Recursos Orçamentários para à Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano (2012 - 2021)	147
Tabela 8 - Recursos destinados para as ações extensionistas do IF Goiano (2017 - 2021)	148
Tabela 9 - Ações extensionistas realizadas pelo IF Goiano (2017 - 2021)	152
Tabela 10 - Síntese das ações extensionistas executadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2017 - 2021)	153
Tabela 11- Número de Bolsas Extensão - Total e Campus Morrinhos (CM) - 2020	155
Tabela 12 - Número de Bolsas Extensão - Total e Campus Morrinhos (CM) - 2021	156
Tabela 13 - Quantitativo de eventos de extensão e público atendido pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2018 - 2022)	169

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIR	Colégio de Dirigentes do Instituto
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal
CONSUP	Conselho Superior
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DIREX	Diretoria de Extensão
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EMATER	Agência de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EAFUR	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
FECLEM	Faculdade de Educação Ciência e Letras de Morrinhos
FAEG	Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
FORPLAN	Fórum de Planejamento
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF GOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
NAIF	Núcleo de Ciência, Arte e Cultura do IF Goiano
NDEs	Núcleos Docentes Estruturantes
MCASP	Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público
MEC	Ministério da Educação
MEJ	Movimento Empresa Júnior Morrinhos
MS	Ministério da Saúde
MTO	Manual Técnico do Orçamento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPA	Plano Plurianual
PIPEX	Programa Institucional de Incentivo à Participação em Ações de Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PRODI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão do Ensino Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPI	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
RAE	Regulamento Institucional das Ações de Extensão
RENEX	Rede Nacional de Extensão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFs	Universidades Federais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: PERCURSO HISTÓRICO: EXPANSÃO E INCLUSÃO EVIDENCIADAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	36
1.1	Percurso histórico da Universidade Brasileira	36
1.1.1	As mudanças na educação superior após 1930: contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	42
1.1.2	A educação superior: uma observação a partir dos dados	48
1.2	Privatização e Publicização na Educação Superior	63
1.2.1	A categoria trabalho	67
1.3	Interferência dos Organismos Externos na educação superior	70
2	A REALIDADE DA EXTENSÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	80
2.1	Breve Histórico dos Institutos Federais de Educação	80
2.2	Concepções e conceitos da Extensão na Educação Superior	87
2.3	Extensão Universitária: Aspectos Legais	95
2.4	Financiamento da Extensão: Desafio Permanente	102
2.5	Organização e funcionamento da Extensão no IF Goiano	107
2.6	Curricularização da Extensão no IF Goiano	123
3	UM OLHAR PARA A REALIDADE DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS	129
3.1	O Contexto histórico: IF Goiano - Campus Morrinhos	129
3.2	Orçamento Público: Síntese da lógica do financiamento para os Institutos Federais de Educação	140
3.2.1	Distribuição Orçamentária para os Institutos Federais de Educação	144
3.2.2	Alguns apontamentos sobre financiamento destinado à extensão do IF Goiano e suas ações extensionistas	149
3.2.3	Olhares sobre financiamento destinado à extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos	159
3.3	O que revelam os professores acerca da extensão	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183

REFERÊNCIAS.....	185
ANEXO A – Quadros de síntese das respostas	203
APÊNDICE A: Roteiro para observação	216
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada 1	217
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada 2	218
APÊNDICE D - Roteiro do questionário	219

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se uma Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), pertencente à Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. As motivações e intenções que animaram esta investigação, os objetivos pretendidos e os caminhos percorridos resultam da trajetória acadêmica e experiência profissional da pesquisadora.

A educação superior e a extensão universitária na consolidação do seu processo histórico, político e social sofreram mudanças significativas que proporcionaram chegar ao século XXI, totalmente entrelaçadas. Da mesma forma, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm construindo uma história de atuação no ensino superior desde as primeiras décadas do século XX.

O sistema de educação superior regulamentado pela legislação brasileira é constituído pela categoria administrativa (pública ou privada) e pela lógica de organização acadêmica, é ofertado nas Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Ao pensar o lugar no qual a educação superior se encontra hoje, é preciso considerar que, na sua trajetória, este nível de ensino era oferecido antes da consolidação das Universidades Brasileiras.

Sobre os aspectos históricos da Universidade, Cunha (2011) expressa que:

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades, criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essas eram as unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados (CUNHA, 2011, p.153).

No Brasil, D. João VI criou as cátedras isoladas de ensino superior, na área de medicina na Bahia e na área de engenharia no Rio de Janeiro, cujo padrão de desenvolvimento era marcado por um modelo de formação profissional e pelo controle do Estado sobre o sistema (SAMPAIO, 1991).

No período Imperial (1822-1889), o ensino superior era oferecido em escolas isoladas. É preciso, porém, considerar que houve tentativas para a criação das universidades no Brasil:

[...] da Colônia à República, houve grande resistência à ideia de criação da universidade no País; mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados

não lograram êxito. A resistência às tentativas de universidades no Brasil proveio da Coroa de Portugal à época do Brasil - Colônia e de brasileiros que pensavam que as elites deveriam ir para a Europa, a fim de educar-se e lá realizar seus estudos superiores (LOPÊS, 2000, p. 9).

As tentativas de criação de universidades no Brasil, nos períodos Colonial, Imperial e nas duas décadas da Primeira República fracassaram devido à política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que pudesse dar sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000).

Demarcando um novo contexto político que se instaurava no Brasil, a partir de 1870, inicia-se um movimento para instituir o Regime Republicano. Com a queda do Imperador, em 15 de novembro de 1889, temos a constituição de um Estado brasileiro com órgãos de representação, instituições e poderes.

Com isso, surgem novos desdobramentos correlatos à criação das Universidades. A Constituição de 1891 permitiu aos Estados a criação de universidades denominadas livres, o que deu origem à Universidade Livre de Manaus (1909), embora tenha sido criada pela Lei Federal 4069-A, em 1962. A Universidade Livre de São Paulo (1911) teve a sua extinção em (1917), e a Universidade Livre do Paraná foi reconhecida pela União, por meio do Decreto-Lei nº 9.323, em 1946. No início da sua constituição histórica estas universidades eram instituições privadas.

A partir do século XX, surgem as primeiras universidades criadas pelo Governo que se constituíram, por meio de agregação de Faculdades e Escolas profissionais pré-existentes. Como é o caso da Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Minas Gerais. A primeira, foi criada em 1920 pelo Governo Federal por meio da junção de três unidades de ensino superior isoladas, as Faculdades de Medicina, de Direito e a Escola Politécnica. A segunda, Universidade de Minas Gerais, foi criada por iniciativa do Governo estadual, por meio da Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927, decorrente da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

A constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, não foi muito diferente da composição das primeiras Universidades Brasileiras, que se constituíram a partir da junção de escolas isoladas de ensino superior. A educação profissional e tecnológica está presente na sociedade brasileira há mais de um século, são instituições que perpassaram por diversas nomenclaturas desde as Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais, denominados Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia, esta última nomenclatura foi consolidada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A Rede Federal de Educação é formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/ MG); pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei nº 11.892/2008, art.1º) e, mais recentemente, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que compõem a Rede Federal de Educação, foram fundadas a partir da integração de Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, e por Unidade de Ensino Descentralizada, que passaram à condição de Campus, os quais têm a Reitoria como ligação entre os *campi*¹.

Os IFs se distinguem das Universidades por ofertarem mais de um nível de educação. No entanto, ambos têm em comum desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. Esta última, objeto de estudo desta investigação, teve no Brasil seus primeiros registros entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo, por meio de cursos, conferências e prestação de serviços, oferecidos em escolas isoladas de ensino superior.

A partir desse momento, as práticas extensionistas se configuraram ao longo do tempo, ora em formatos assistencialista, ora voltadas para a prestação de serviços às comunidades rurais, ora mercantilista com venda de serviços ao mercado capitalista. Todos estes modelos seguem na contramão de uma extensão defendida por muitos estudiosos, que compreendem uma extensão universitária que produza saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos, de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, mediados pela dialogicidade entre universidade e sociedade.

Nessa conjuntura, a trajetória da extensão universitária foi sendo construída e modificada nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ao longo do tempo, permeada de contradições, retrocessos e desafios para a sua consolidação enquanto processo formativo. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a curricularização da extensão e o financiamento da extensão universitária estão

¹ Neste estudo para o termo campus será considerado o plural *campi*, como na gramática latina.

pautados nas políticas públicas, as quais merecem uma investigação atenta. Nesse sentido, encontra-se a importância de compreender a extensão universitária em cada tempo histórico.

A Formulação e Delimitação do Problema

A partir da aprovação do Decreto-Lei nº 547, de abril de 1969, as Escolas Técnicas Federais, ainda antes de se tornarem Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), obtiveram na legislação a possibilidade de oferecerem cursos de curta duração de formação profissional de nível superior. Isso mostra que esse respaldo legal representou a inserção do ensino superior nas Escolas Técnicas Federais.

A Lei nº 6.545/1978 veio consolidar um novo momento histórico para o ensino superior. As três Escolas Técnicas Federais (ETFs), de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram transformadas em CEFETs. Essas instituições tiveram a inserção de curso superior em licenciatura.

No segundo mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), por meio da Lei nº 11.892/2008. Esta Lei reforça e detalha a obrigatoriedade da oferta de cursos superiores, sendo que 20% devem ser destinados aos cursos de licenciatura (preferencialmente matemática, física, química e biologia) e as outras 30% devem ser reservadas aos cursos superiores (bacharelado e pós-graduação – *lato sensu e stricto sensu*).

A educação profissional tecnológica traz em sua consolidação diversas nomenclaturas, sejam elas por interesses políticos ou sociais, já que se trata de uma instituição que atua desde a educação básica aos cursos de pós-graduação, indicando uma proposta de ensino verticalizado. Os IFs são instituições de ensino que realizam um trabalho de relevância na sociedade, portanto, merecem ser reconhecidos e pesquisados para melhor compreensão do movimento histórico, sua configuração, enquanto instituição tão diversa em relação à oferta de cursos.

Optamos como locus de pesquisa o Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos², pelo fato de a pesquisadora fazer parte dessa Rede. Sabemos que nas Universidades públicas, assim como nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, temos a oferta de curso superior, compreendida como a prática do triplice compromisso do ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a nossa pesquisa tem como objeto de estudo a extensão universitária.

² O Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos atualmente oferece cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e pós-graduações *lato e stricto sensu*.

Os pilares do ensino superior – o ensino, a pesquisa e a extensão – necessitam de financiamento e buscam tal suporte por meio dos recursos públicos. A extensão, desde a sua origem, é desassistida por um financiamento, com isso, enfrenta constantes desafios e apresenta um legado de polêmicas e contradições registrados na sua historicidade. Não há clareza em relação ao lugar que a extensão ocupa na educação superior, o que dificulta aos pesquisadores realizar análises mais abrangentes.

Na tentativa desta compreensão, tomamos como questão central deste estudo: **qual o lugar da extensão no IF Goiano – Campus Morrinhos? Em que medida a extensão ganha visibilidade nos documentos e ações desta IES?**

Diante do exposto, foi estabelecido como objetivo geral: Apreender o lugar da extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos, no período de 2020 a 2021, a fim de identificar sua visibilidade e concepção de extensão por meio das ações extensionistas.

Enquanto aos objetivos específicos desdobram-se em:

I- Compreender o percurso histórico das universidades no Brasil, os mecanismos e as relações que interferem na sua função social.

II- Discutir o conceito de extensão e seu desdobramento nas políticas públicas e nos Institutos Federais de Educação.

III- Conhecer e analisar a importância da extensão por meio dos recursos destinados a ela e o alcance de suas ações.

IV- Identificar ações de extensão realizadas na Instituição nos anos de 2020 e 2021.

V- Identificar a concepção de extensão predominante nas ações extensionistas do IF Goiano - Campus Morrinhos.

Revisão de Literatura

Para dar início a este estudo investigativo, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³. O recorte temporal da pesquisa concentrou-se entre os anos de 2009 e 2019. Para a pesquisa foram usados os descritores: Extensão Universitária; Institutos Federais de Educação e Educação Superior.

A primeira busca foi feita durante os meses de abril, maio e junho de 2020, inserindo-se os três descritores, identificamos um total de 6.468 trabalhos. Em seguida, uma nova filtragem foi realizada mediante um afinamento da pesquisa e selecionamos teses que

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: abril, maio e junho, 2020.

contemplassem a temática sobre a Extensão Universitária e os Institutos Federais de Educação.

Foram encontradas 15 teses publicadas oficialmente no banco de dados em questão. A partir das leituras dos resumos, constatamos que cinco teses apresentaram aproximação com o objeto desta investigação, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Teses que se aproximam do objeto de estudo

Item	Título	Autor	Ano de Defesa
1	O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: Um balanço do período 1988-2008.	Alderlândia da Silva Maciel	2010
2	Saberes em Extensão Universitária: Contradições, tensões, desafios e desassossegos.	Nara Grivot Cabral	2012
3	A Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.	Romário Geraldo	2015
4	A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: Tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado.	Janaina Cristina de Jesus	2016
5	História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras FORPROEX (1987-2012).	Luciano Flávio da Silva Leonidio	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados obtidos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Quadro 1 apresenta as teses que se aproximam com o objeto de estudo. A tese de Luciano Flávio da Silva Leonidio (2017): História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (1987-2012), analisa como se constituiu e desenvolveu o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) ao longo de 25 anos de história (1987-2012). A pesquisa revelou que o processo de criação, organização e constituição do FORPROEX, aconteceu em tempos históricos em prol de um (novo) modelo de universidade. E que as principais lutas do Fórum ao longo de seus 25 anos foram o fortalecimento institucional e fontes de financiamento para extensão.

A tese de Aderlândia da Silva Maciel (2010, p. 181): O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: Um balanço do período 1988-2008, tem como objetivo conhecer e analisar o percurso do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir de sua inclusão no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 até 2008. As conclusões encontradas foram:

cerca de 3% das 2.252 praticam a associação ensino-pesquisa-extensão [...] 17% do total de alunos matriculados no total de IES viveriam, durante sua formação, a

experiência dessa associação ou de universidades de pesquisa, [...] de 83% formando-se em universidades de ensino.

A tese de Nara Grivot Cabral (2012, p. 21): *Saberes em Extensão Universitária: Contradições, tensões, desafios e desassossegos*, busca compreender as concepções das práticas de extensão, na perspectiva de saberes, a partir de dois programas de extensão: o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária, da Faculdade de Direito, e o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade, da Faculdade de Educação, em uma universidade pública. O objetivo para o estudo é “avançar na compreensão dos sentidos e dos significados das concepções e práticas de extensão universitária na perspectiva do encontro dos saberes”. Para tanto, os dados empíricos foram coletados, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes, participantes da comunidade envolvidos com a Universidade e com a Pró-Reitora. Os estudos revelaram que as concepções e práticas de extensão universitária são plurais, ora dialógica, ora não dialógica, inseridas em uma complexidade de relações que fazem parte do campo do saber.

Na tese de Romário Geraldo (2015): *A Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*, pesquisa sobre a extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais. Apresenta a origem, as concepções e a busca pela institucionalização e financiamento que a extensão assumiu ao longo de sua historicidade no país. Os sujeitos pesquisados são Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais e docentes contemplados com Editais do Programa de Apoio à Extensão Universitária e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, de apoio à extensão no período de 2010 a 2013. A pesquisa empírica ocorreu por meio de questionário para docentes e Pró-Reitores. Os professores responderam questões que se organizaram em blocos: 1) dados do professor; 2) sobre os projetos contemplados e 3) recursos financeiros do projeto. As questões para os Pró-Reitores foram agrupadas em dois blocos: 1) dados do Pró-Reitor, e 2) sobre a Pró-Reitoria de Extensão. O resultado do estudo evidenciou que não basta apenas dar um aumento quantitativo de recursos para extensão, o financiamento para extensão requer fontes permanentes, com indicadores de monitoramento e avaliações.

A tese de Janaina Cristina de Jesus (2016): *A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: Tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado*, estuda a extensão em Universidades Comunitárias Católicas. O objetivo foi analisar as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão em Universidades Católicas. Os resultados da pesquisa mostraram que as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) possuem uma identidade complexa e marcada por ambiguidades.

Assim, neste levantamento verificamos um número reduzido de trabalhos que abordam a extensão universitária, apesar desta ocupar um lugar de destaque quando se discute o papel social de uma Instituição de Ensino Superior (IES). O número ainda pouco expressivo de pesquisas em torno da categoria extensão universitária, reforça a importância da continuidade de reflexão crítica sobre a temática.

Método e Metodologia

No Brasil, a extensão teve sua origem nas primeiras décadas do século XX. No decorrer da sua trajetória, é marcada historicamente por contradições, ora como prestação de serviços assistencialistas, ora pelo papel formativo fragmentado. Para apreensão desta realidade sócio-histórica não podemos apenas descrever os fatos, os acontecimentos, é preciso apreender o real, a essência, o todo (singular e o universal), compreender a constituição social do sujeito enquanto ser político, que constrói sua historicidade nas relações sociais.

Para isto, é preciso um método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para compreender e interpretar da melhor forma possível seus objetos e problemas. Para Gohn (2005, p. 262-263), “o método é o caminho, o processo e o instrumento que possibilitam direcionar a busca do saber [...] Ele é uma mediação na relação sujeito/investigador-objeto de estudo”.

Para a fundamentação desta pesquisa seguiremos os passos do método do materialismo histórico-dialético, que se baseia, portanto, na interpretação da realidade sócio-histórica, no movimento, na contradição e na visão da totalidade. Para Marx, o mundo é dinâmico, os homens, suas relações, movimentam-se e são contraditórios, assim, precisam ser desvendados para que possamos explicar o real. O método materialismo histórico-dialético é instrumento que respalda a investigação científica que prima em conhecer e interpretar a realidade histórica, social, política, econômica, que são complexas, dinâmicas, conflituosas e contraditórias, e que estão em constantes movimentos e transformações.

A concepção do materialismo histórico-dialético foi desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e corresponde a uma concepção ontológica, histórica e científica que postula a condição humana, que se faz presente nas relações sociais capitalistas. Como afirmam Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p. 63), a Teoria Marxiana analisa a sociedade burguesa “como um sistema de relações articuladas, contraditórias e dinâmicas”.

Embora Marx não tenha escrito nenhum texto específico sobre o seu método de investigação, os escritos da “Ideologia Alemã” e dos “Manuscritos Econômicos Filosóficos” trazem os primeiros indícios para a compreensão do método. Mas é em “O Capital” que encontramos não uma exposição do método, mas onde Marx apresenta algumas bases metodológicas e princípios epistemológicos para analisar detalhadamente os aspectos do modo de produção capitalista, criticando a economia política. É, sobretudo, na “A Contribuição à Crítica da Economia Política”, texto introdutório de “O Capital”, que Marx mais se aproxima de uma sistematização do método.

O materialismo situa no plano da compreensão da condição material da existência:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Trivinõs (1987) pontua que o materialismo histórico estuda as leis sociológicas que buscam compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. O materialismo histórico proporcionou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, uma vez que até então, as interpretações dos fenômenos eram apoiadas nas concepções idealistas.

O histórico situa-se no plano da condição histórica da existência humana. Marx e Engels (1986) destacam que o primeiro pressuposto da história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos, possuindo uma constituição corporal que gera relações entre eles e o resto da natureza. Portanto, todos os homens,

[...] devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história (MARX; ENGELS, 1986, p. 39).

Para Marx e Engels (1986), a história é feita pela ação dos homens. Mas, para que isto ocorra na vida do ser social, o primeiro ato é a produção material da própria vida (comer, beber, vestir etc.), condições necessárias para a sobrevivência e conseqüentemente para fazer história.

E quando voltamos nosso olhar para o nosso objeto de estudo denominado extensão universitária, qual seria a condição necessária para sua sobrevivência? O que é primordial para que a extensão universitária faça história?

Isto nos leva a pensar que para responder essas perguntas, necessitamos ultrapassar a descrição dos fatos, precisamos entender e apreender o real, a essência, o todo (singular e o universal), e as contradições que emergem.

Ora, se o primeiro ato de produção do homem é o atendimento das suas necessidades de existência, o que ocorre no plano material, reforçamos que este se dá por meio de condições materiais, sejam elas obtidas e oferecidas pela natureza, pela intervenção (trabalho) direta do homem, sejam elas conquistadas também pelo trabalho de outro homem.

O que queremos expressar é que as condições no plano material são exigências primeiras, básicas e que antecedem as outras necessidades. No caso da extensão, podemos dizer que a condição para que a extensão exista dentro das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é ter recursos financeiros, ou seja, é garantir um percentual de recursos financeiros na matriz orçamentária, para que suas ações possam se materializar. As outras etapas, planejamento, aplicação, análise, entre outras, dependem efetivamente desta primeira, ou seja do recurso (orçamentário, patrimonial etc.).

A criação de programas de fomento é fundamental para que a extensão cumpra o seu propósito social, seja no processo formativo dos estudantes ou na execução de programas e projetos de extensão, destinados à comunidade externa.

O caminho percorrido em busca de recursos financeiros foi de muita persistência tanto no interior das universidades quanto nos órgãos exteriores, como por exemplo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Ministério da Educação (MEC).

Somente no governo de Itamar Franco, em 1993, foi criado o primeiro Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). Jezine (2006, p. 92) considera que o PROEXTE “representou, assim, uma conquista política para o Fórum, concretizando suas reivindicações desde a sua criação”.

No entanto, o PROEXTE foi suspenso durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). A interrupção deste programa significou um retrocesso para a política de extensão, uma vez que os recursos próprios das IES públicas não eram suficientes para atender aos programas e projetos de extensão.

A partir de 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, retoma o programa de extensão, e renomeia como Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), que se

constituiu legalmente, por meio do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. O aporte financeiro não aconteceu via descentralização de recursos direcionados às Instituições Públicas de Ensino Superior, mas por meio de editais de chamada pública. O resultado do primeiro edital de fomento à prática extensionista ocorreu em 2009. Antes disso, entre os anos 2003 e 2008, os recursos destinados a financiar programas ou projetos aconteciam por meio de cadastro de projetos no Ministério da Educação.

O último edital de fomento à extensão em âmbito nacional do PROEXT, foi publicado em 2016. Esse programa foi interrompido pela segunda vez, agora após o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Essa descontinuidade de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades extensionistas apontou a presença de um novo retrocesso para as políticas de extensão.

A extensão na constituição do processo histórico apresenta uma série de avanços e retrocessos. Para conhecermos os diferentes conceitos de extensão, é necessário pensarmos que o conhecimento deve ser sempre totalizante.

Recorrendo aos estudos de Marx, vimos que o autor interroga se o objeto estudado deveria começar pelo real e pelo concreto. Sabemos que Marx tomou por estudo a sociedade europeia capitalista do século XIX. O que mais concretamente representaria essa sociedade de fato, perguntou Marx, seria a população? Por que a população? Qual o sentido desse concreto? Em suas palavras:

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p. 257-258).

Nos dizeres de Marx (2008), não é pela população que a investigação deveria começar, mas pelas determinações mais simples, constitutivas e fundadoras dessa totalidade. A totalidade é a relação das partes, ou seja, é a capacidade de síntese, por isso, Marx diz:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 259-260).

Ainda sobre a totalidade Marx afirma:

Para a consciência – e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real – para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção – que apenas recebe um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque [...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele (MARX, 2008, p. 259-260).

A totalidade não pode ser entendida como a simples soma das partes que a constituem, pois as partes possuem no conjunto características que não possuiriam se estivessem fora do conjunto, razão pela qual, ao falarmos de uma parte, não podemos desvinculá-la do todo que a caracteriza. A abrangência de uma totalidade depende dos objetivos concretos em cada situação, havendo para cada questão um nível diferente de totalização.

Segundo Konder, ao pensarmos em totalidade lidamos também com as mediações e contradições:

O pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade [...] Quem achar que já “sacou” intuitivamente o todo não precisará examinar cuidadosamente as partes. Mas também não terá uma compreensão clara das conexões e conflitos internos e ficará com uma totalidade um tanto nebulosa (KONDER, 2011, p. 44).

É a partir das mediações que se pode avaliar a importância de cada elemento que compõe o todo. De acordo com Gadotti (1989, p. 61), “somente através da análise das

mediações, da compreensão dos vários processos a que um objeto, ou uma pessoa, é submetido, é que se pode avaliar corretamente todo seu significado”.

Segundo Netto, a contradição é fundamental para a totalidade.

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2009, p. 684).

Pressupomos que pensar dialeticamente seja pensar por mediações, contradições e que ao separar as diferentes esferas da realidade temos um empobrecimento da percepção do real por perder-se a totalidade. A totalidade não é uma forma fragmentada do real, mas totalidade é levar em conta todos os aspectos da realidade que compõem um determinado universo, suas contradições e seus conflitos e suas transformações.

Lembramos os dizeres de Konder (2011, p. 35), “Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”.

A metodologia escolhida para desenvolvermos a pesquisa estrutura-se na abordagem qualitativa, que Minayo conceitua como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

A abordagem qualitativa busca a compreensão da realidade humana, os sentidos, os significados e as intenções presentes na realidade empírica, “um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22).

Como técnicas investigativas utilizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e empírica, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada, o questionário semiestruturado e as observações sistemáticas registradas em diário de campo. Consideramos que tal movimento são caminhos necessários para a construção, a explicação, a compreensão e a análise do objeto de estudo.

Lima e Miotto (2007), relatam que:

É possível afirmar que para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Cabe ao pesquisador sistematizar o material relacionado com o objeto de estudo e realizar um movimento dialético de apreensão dos objetivos bem definidos, de observância clara das etapas, de leitura do material selecionado, de questionamentos e de interlocução crítica com os conceitos existentes e constatar as lacunas sobre o tema ou assunto pesquisado e, assim, poder apresentar produção inovadora.

Kripka, Scheller, Bonotto (2015) consideram que:

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Nessa direção, Cellard (2008) remete-se à análise documental enquanto uma fonte importante. Afirma o autor:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental será de extrema importância para conhecermos como as políticas públicas educacionais se materializam através de leis, resoluções, programas de governo entre outros. Essa verticalização nos dará condições, não apenas de conhecer a realidade, como também de desvelá-la à luz da ciência e de forma crítica.

Cientes de que os documentos não são suficientes para compreender o objeto de estudo, fez-se necessário utilizarmos a pesquisa empírica com a realização de entrevista semiestruturada, questionário semiestruturado e observação de campo, destinados ao público alvo da pesquisa: gestores e docentes. O intuito deste procedimento foi o de apreender a realidade empírica por meio da percepção dos sujeitos da pesquisa, uma vez que estão diretamente ligados com o objeto do estudo, a extensão universitária.

Para Oliveira (2008, p. 83), o questionário pode ser definido como “[..] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

O questionário aplicado foi composto por 12 perguntas abertas e oito perguntas fechadas, perfazendo um total de 20 perguntas semiestruturadas (Apêndice C). Para tanto, alguns aspectos foram levados em consideração, os quais dizem respeito ao número e à ordem das perguntas, linguagem clara e fácil. O questionário foi enviado ao público da pesquisa, os docentes, por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas, o *Google Forms*.

Do universo de 92 docentes pesquisados, 74% (68) responderam ao questionário. Isto mostra uma percentagem considerável, uma vez que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.184).

Outra ferramenta usada para coleta de dados foi a entrevista que contou com 20 perguntas semiestruturadas (Apêndices B e B1), foi aplicada remotamente por meio da plataforma *Google Meet*, os sujeitos da pesquisa foram dois Gestores, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa aqui serão referenciados como (GES.01 e GES.02). As entrevistas foram gravadas e as falas foram transcritas.

Cada sujeito recebeu uma carta convite via correio eletrônico para participar da pesquisa. O participante foi comunicado e informado sobre as condições para participar da pesquisa explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso das entrevistas foram agendados os horários e as datas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Preservando o anonimato dos participantes da pesquisa, aqui serão referenciados com as seguintes siglas: Gestores (GES.01 e GES.02) e Docentes (DOC.01 até DOC.68). As entrevistas e a aplicação do questionário foram realizadas entre o período de 1º de junho a 1º de setembro de 2021.

Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), a coleta de dados em ambientes virtuais demanda adaptações:

No caso das entrevistas, salienta-se a importância de não se estender a sua duração em demasia, visto que o uso das TICs pode causar mais fadiga aos participantes, em comparação à coleta de dados face a face. Adicionalmente, para garantir qualidade, efetividade e privacidade nas entrevistas online, são necessários alguns pré-requisitos, tais como: confiabilidade e segurança da rede de Internet e dos equipamentos (celular, computador, câmera, microfone e fone de ouvido), além de ambiente privativo e silencioso, em que seja possível assegurar o mínimo de interrupções, o que vale tanto para o pesquisador quanto para o participante (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 963).

Percebemos, assim, a importância de o pesquisador planejar o tempo de duração das entrevistas, de verificar a confiabilidade e segurança da rede de Internet e dos equipamentos, de proporcionar um ambiente silencioso, em prol de alcançar melhores resultados.

Aderimos à entrevista *on-line* devido à realidade adversa que assolou o Brasil e o mundo ocasionada em função da pandemia de COVID-19. Trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus (SARS-CoV-2), que afetou a sociedade global em diversos aspectos (social, econômico e político). Como forma de diminuir a disseminação do coronavírus e evitar o colapso do Sistema de Saúde, medidas de proteção social foram tomadas como: isolamento e distanciamento social; recomendação para o uso de máscaras; cuidados de higiene; cancelar ou adiar eventos, a fim de evitar aglomeração; paralisação de atividades não essenciais, como fechamento de alguns comércios e escolas etc.

Assim, milhões de trabalhadores e estudantes tiveram que exercer suas funções profissionais e acadêmicas de forma remota. Essa situação impulsionou os meios digitais a se fortalecerem e tornarem uma ferramenta de grande utilização em diversas instâncias, já que o contato entre as pessoas teve que ficar, na maior parte, de forma *on-line*.

Diante de tal situação, foram necessárias adaptações nos instrumentos de coleta de dados que seguiram as orientações e os preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, em especial ao Ofício Circular n.º 02/2021, expedido em 24/02/2021 e a Carta Circular n.º 01/2021 expedida em 03/03/2021, ambos divulgados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pela Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, que são órgãos subordinados ao Ministério da Saúde (MS), que dispõem sobre as normas aplicáveis às pesquisas que envolvam coleta de dados em ambiente virtual. Tais orientações têm a finalidade de preservar a integridade, a segurança e os direitos dos sujeitos da pesquisa.

Importa destacar que esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás (Instituição Proponente), foi analisada e aprovada pelo Parecer n.º 4.612.495, em 25 de março de 2021. Em seguida, a pesquisa foi encaminhada para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF Goiano (Instituição Coparticipante), sendo analisada e aprovada pelo Parecer n.º 4.612.552, em 05 de maio de 2021. Ressaltamos que essa pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil.

Como aporte teórico recorreremos aos autores: Amaral (2008, 2017, 2018), Antunes (1995, 2008, 2015), Chauí (2000, 2003, 2020), Cunha (1988, 2003, 2007, 2011), Dourado (2005), Durham (2005), Fávero (1991, 2000, 2006), Frigotto (2018), Freitas (2012, 2018),

Gadotti (1989, 2017), Gurgel (1986), Marx (1978, 1980, 2004, 2008, 2013), Nogueira (1999, 2019), Pacheco (2011, 2020), Romanelli (2010), Saviani (2004, 2009), Sguissardi (2000, 2000a, 2004, 2005, 2006, 2011), dentre outros.

A tese está organizada em: introdução, capítulos e considerações finais. Na sessão introdutória apresentamos objeto da pesquisa, justificativa, fundamentação teórica, objetivo geral e objetivos específicos, método e metodologia que nortearam o estudo.

No primeiro capítulo, “Universidades Brasileiras: Percurso Histórico: Expansão e inclusão evidenciadas nas políticas públicas”, discorremos sobre a consolidação das primeiras universidades públicas brasileiras e suas relações com a igreja, o Estado e a sociedade civil dinâmica, contraditória e desigual. Tais relações afetaram diretamente a sua concepção, a sua função, o seu papel no interior da sociedade que, muitas vezes, se contradiz ao longo do processo histórico. Na sequência, tratamos do processo de privatização que se dá na educação superior, bem como das interferências dos mecanismos internacionais na educação no Brasil. Ao final, apresentamos como os processos de privatização e a influência externa são reflexos do neoliberalismo que, em certa medida, causaram impactos na educação em todas as etapas e níveis, sobretudo na Educação Superior.

No segundo capítulo, “A realidade da extensão e os seus desdobramentos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, discutimos os principais momentos históricos da gênese dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), evidenciando o surgimento dos cursos superiores nas escolas profissionalizantes. Em seguida, buscamos compreender a concepção e a trajetória dos marcos legais da extensão, a fim de verificarmos como a extensão se constitui no tripé. Finalizamos o capítulo apresentando a organização e o funcionamento da extensão no IF Goiano.

No terceiro capítulo, “Um olhar para a realidade da extensão na educação superior no IF Goiano - Campus Morrinhos”, apresentamos o movimento histórico do IF Goiano - Campus Morrinhos, lócus da pesquisa, que passou por várias transformações ao longo de sua trajetória, em decorrência da evolução de suas funções. Na sequência, buscamos identificar e compreender a lógica do financiamento para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No terceiro momento, trouxemos alguns apontamentos sobre financiamento destinado à extensão do IF Goiano e suas ações extensionistas. Por fim, o estudo concentrou-se nas vozes dos sujeitos acerca da extensão.

Nas considerações finais apresentamos, de forma sucinta, o resultado deste estudo. A extensão universitária é um assunto inacabado. Em razão da sua especificidade, desafia-nos para outras pesquisas.

CAPÍTULO I - UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: PERCURSO HISTÓRICO: EXPANSÃO E INCLUSÃO EVIDENCIADAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A ideia de universidade é mais complexa do que à primeira vista poderia parecer. A universidade é uma concepção histórica. Somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte da realidade concreta, historicamente constituída e em íntima relação com valores e demais instituições da sociedade, podemos chegar a apreender sua essência (FÁVERO, 2000, p. 9).

Neste capítulo discorreremos sobre a consolidação das primeiras universidades públicas brasileiras, que desde a sua origem se movem dialeticamente de acordo com as suas relações com a igreja, o Estado e a sociedade civil. Tais relações afetaram diretamente a sua concepção, a sua função, o seu papel no interior da sociedade que, muitas vezes, se contradiz ao longo do processo histórico. Na sequência, trataremos do processo de privatização que se dá na educação superior, bem como das interferências dos mecanismos internacionais na educação no Brasil. Estes dois processos, privatização e influência externa, são reflexos do neoliberalismo que, em certa medida, causaram impactos na educação em todas as etapas e níveis, sobretudo na Educação Superior, locus extensão, nosso objeto de pesquisa.

1.1 Percurso histórico da Universidade Brasileira

Ao apresentar o surgimento da universidade pública brasileira, a presente pesquisa assenta-se no recorte temporal circunscrito desde a colonização do Brasil até a atualidade. O primeiro passo é voltar ao enunciado de Fávero (2000, p. 9), na epígrafe inicial: “a universidade é uma concepção histórica”. Por esta razão, para conhecer e compreender o movimento histórico desta instituição na sociedade brasileira em sua totalidade, é preciso configurá-la. A partir disso, refletir sobre suas funções, contradições e seu processo de transformação, que não são isolados, e devem ser colocados em diferentes espaços e tempos históricos.

Embora a educação superior fosse oferecida no Brasil desde o período colonial, a criação de universidade surge apenas na década de 1920. Diferentemente de alguns países da América espanhola, como o México e o Peru, que tiveram suas primeiras universidades instituídas no período colonial, ou no pós-independência, como o Chile.

Sobre a origem das primeiras universidades, os autores Fagundes (1985), Trindade (1999) e Jezine (2002), entre outros, afirmam que a gênese desta instituição de ensino surgiu

na Europa Ocidental, e datam do século XII, são as instituições de Universitas⁴ Scholarium (1108), na Bolonha e a Universitas Magistrorum, em Paris (1211).

A universidade medieval de Bolonha foi formada por um movimento corporativo de estudantes, enquanto a Universidade de Paris foi gerada pelo agrupamento de mestres. Castanho (2002, p. 32) explica que as universidades “nascidas de uma ou de outra forma, todas elas acabam assumindo a forma corporativa”. Assim, “todas as corporações universitárias, cedo ou tarde, acabam por entrar em contradição com o poder de que se originaram, lutando bravamente por manter certos privilégios corporativos”.

Trindade (1999), em seus estudos, apresenta o processo da transformação histórica da universidade em quatro períodos:

O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da invenção da universidade [...] O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico [...] A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX. O quarto período que institui a universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades atuais (TRINDADE, 1999, p. 10).

A partir dessa periodização, observa-se que a universidade desde o seu surgimento até a atualidade, passou por diversas transformações, tanto na sua relação com o Estado, quanto nos diversos modelos europeus. Castanho (2000) nos coloca a existência de quatro modelos clássicos modernos de universidade: o modelo napoleônico ou francês, o modelo idealista alemão (humboldtiano), o modelo elitista inglês e o modelo utilitarista norte-americano. Dessa forma, constata-se, evidentemente, que as universidades do mundo contemporâneo não seguem um modelo único.

O modelo francês ou napoleônico surgiu na França e funcionava como escolas ou faculdades isoladas. Consiste em um modelo caracterizado pela formação especializada profissionalizante, diretamente mantidas e subordinadas ao Estado. Neste caso, a universidade é vista como uma espécie de aparelho ideológico em favor do Estado. Cunha (1988, p. 13) assinala que a universidade “era muito malvista pelos revolucionários franceses, devido ao

⁴ A palavra “Universitas”, vem do latim e significa, etimologicamente “todos nós”, o que representava corporação, associação ou companhia de artesãos, lugar onde o mestre ensinava aos seus aprendizes a arte de um ofício. (JEZINE, 2002, p. 270).

espírito corporativo quase medieval nela prevalecente e à utilização da cultura clássica para barrar a entrada das ciências naturais e do enciclopedismo”.

O modelo alemão ou humboldtiano considera a importância da pesquisa científica associada ao ensino, sendo uma função elementar da universidade, dando ênfase à formação intelectual, humanística e científica. Apesar de ser uma instituição do Estado e com dependência orçamentária, gozavam de autonomia acadêmica.

Maciel (2017, p. 23) aponta que uma das críticas a esse modelo de universidade é o seu “caráter seletivo, que ao privilegiar os ‘mais capacitados’, inevitavelmente gera uma elitização no ensino”. Ainda de acordo com essa autora, se por um lado a universidade foi considerada progressista devido ao seu desenvolvimento autônomo de uma ideologia nacional e pela conquista da pesquisa científica como função da universidade, por outro lado a universidade foi rigidamente hierárquica, elitizada e intimidada perante o Estado.

Ao contrário das propostas alemã e francesa, o modelo norte-americano, inspirado no bojo da universidade inglesa, privilegia a religião e a literatura, cuja ênfase é voltada para a transformação e fortalecimento do capitalismo, que marca uma nova reorientação de um modelo mais pragmático e utilitarista, associado às necessidades da sociedade de consumo em massa e a reprodução do capital.

Santos (2010) anuncia os riscos que os países semiperiféricos correm ao aderir o modelo das universidades norte-americanas, uma vez que este modelo:

assume o fim da gratuidade do ensino público; aprofunda o desvinculamento do Estado em relação à universidade pública, já que o Estado deixa de ser o seu financiador exclusivo; aumenta e desregula a competição entre a universidade pública e a universidade privada e como esta, ao contrário do que se passa nos EUA, é de qualidade inferior à universidade pública é natural que o nivelamento se dê por baixo (SANTOS, 2010, p. 36).

Trata-se, portanto, de um modelo que conduz a desobrigação financeira do Estado com a instituição pública, promove o fim da gratuidade do ensino público e eleva a competitividade entre as instituições, alicerçada na privatização e mercantilização do conhecimento. Este modelo influenciou o desenvolvimento das universidades no mundo. No Brasil não foi diferente, esse modelo consolidou-se durante a Ditadura Militar. A propósito, Cunha (2007, p. 21), nos chama a atenção para “uma questão: se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano”.

Sobre os diversos modelos de universidade, Sguissardi (2011) acentua que no caso brasileiro nunca existiu um modelo próprio de universidade, mas influências, referências ou

adaptações locais de modelos europeus. Desde a primeira metade do século XIX, surgem dois modelos de ensino superior, o francês e o alemão, que influenciaram na concepção e estrutura organizacional da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP).

No Brasil, como observa Trindade (1999, p. 7), “a universidade se institucionaliza” somente no século XX. Entretanto, havia a existência de escolas e faculdades profissionais isoladas que precederam desde 1808.

Conforme Cunha (2011) descreve:

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades, criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essas eram as unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados (CUNHA, 2011, p. 153).

No Brasil, D. João VI cria as cátedras isoladas de ensino superior, na área de medicina na Bahia e na área de engenharia no Rio de Janeiro, cujo padrão de desenvolvimento era marcado por um modelo de formação profissional e pelo controle do Estado sobre o sistema. (SAMPAIO, 1991). Neste período, não há registro de criação de universidade⁵ no Brasil.

Com a Independência, em 1822, temos a continuação de tentativas para instituir uma universidade no Brasil. Porém, não houve êxito em criar universidades, nem por parte da Coroa, nem por parte do Império.

[...] da Colônia à República, houve grande resistência à ideia de criação da universidade no País; mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados não lograram êxito. A resistência às tentativas de universidades no Brasil proveio da Coroa de Portugal à época do Brasil - Colônia e de brasileiros que pensavam que as elites deveriam ir para a Europa, a fim de educar-se e lá realizar seus estudos superiores (LOPÉS, 2000, p. 9).

As tentativas de criação de universidade no Brasil, nos períodos Colonial, Imperial e nas duas décadas da primeira República fracassaram devido à política de controle por parte da

⁵ Dezenas de projetos apresentados nessa época apontavam para as vantagens da criação de uma universidade no Brasil. Anísio Teixeira (1987) conta para o período de 1808 a 1882, vinte e quatro projetos. Souza Campos (1940) enumera “trinta tentativas” incluindo-se a dos jesuítas (1592) e a dos inconfidentes (1789) antes de D. João VI e seis ainda depois do Império. Desses dois se sobressaem: na ocasião da Constituinte de 1823 e às vésperas da proclamação da República (1888/1889). Ambos projetos foram aprovados pela Assembleia, porém inutilmente; no primeiro caso, D. Pedro I dissolveu a constituinte, no segundo, D. Pedro II caiu com o Império antes de homologar a decisão parlamentar. (TEIXEIRA, 1969).

Metrópole de qualquer iniciativa que pudesse dar sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000).

Demarcando um novo contexto político que se instaurava no Brasil, a partir de 1870, inicia um movimento para instituir o Regime Republicano. Com a queda do Imperador, em 15 de novembro de 1889, temos a constituição de um Estado brasileiro com órgãos de representação, instituições e poderes.

Com isso, surgem novos desdobramentos correlatos à criação das Universidades. A Constituição de 1891 permitiu aos Estados a criação de universidades denominadas livres, o que deu origem à Universidade Livre de Manaus (1909), embora tenha sido criada pela Lei Federal 4069-A, em 1962. A Universidade Livre de São Paulo (1911) teve a sua extinção em (1917) e a Universidade Livre do Paraná foi reconhecida pela União por meio do Decreto-Lei nº 9.323, em 1946. No início da sua constituição histórica estas universidades eram instituições privadas.

Ao que se refere ao ensino superior entre a Segunda República “Proclamação da República” em 1889 até 1918,

foram criadas 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, 2005, p. 201).

A autora salienta a criação das novas escolas superiores sob duas vertentes. Na primeira, foram as instituições católicas que se apresentavam como instituição confessional e na segunda, temos a iniciativa privada que avança na conquista de espaços para a oferta de ensino superior. Observamos que a educação superior no país vai se desenvolvendo voltada para a elite dominante, sendo contemplada pela formação profissional.

Na Primeira República é promulgada a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, que autorizava a criação de uma universidade. Conforme constatado no Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, em seu artigo 6º, permite o Governo Federal, assim que achar oportuno, reunir em universidade as faculdades de Medicina (1808), de Direito (1891) do Rio de Janeiro, e a Escola Politécnica (1792). Entretanto, nenhuma medida efetiva foi tomada para isso, o Governo Federal, dispensado de apresentar uma data provável para a criação da primeira universidade no país, postergou a implantação desta por mais cinco anos, quando:

Foi instituída em 1920, pelo Decreto nº 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa e referendado pelo Ministro Alfredo Pinto. De acordo com este decreto a recém-criada instituição ficou constituída por algumas Faculdades profissionais já existentes na Capital - as Faculdades de Medicina e de Direito e a Escola Politécnica (FÁVERO, 2000, p. 28).

A Universidade do Rio de Janeiro⁶, criada em 1920, por meio da junção de três unidades de ensino superior isoladas, é apontada por Fávero (2006) como a primeira universidade federal do país. Isto, porém, faz lembrar a crítica feita por João Francisco Régis de Moraes, em seu livro “A Universidade Desafiada”, publicado em 1995, que compara o funcionamento da universidade brasileira como um arquipélago. Isto porque a primeira universidade instituída era caracterizada pelo distanciamento físico e isolamento entre as escolas que constituíam, portanto, não apresentavam relação entre si. Ao aglutinar as faculdades profissionais preexistentes à Universidade do Rio de Janeiro, dessa forma consagra o modelo francês.

Fávero (2006) acrescenta que:

Na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país (FÁVERO, 2006, p. 22).

Ainda segundo a autora (2006), os debates datados na década de 1920, ocorreram em prol das questões referentes a concepção, a função, a autonomia e o modelo de universidade a ser adotado no país, esses debates aconteceram sob articulação entre a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC).

Quanto às funções e ao papel da universidade do Rio de Janeiro, Fávero (2006) divide em três dimensões: os que tratavam como uma prioridade a formação profissional, os que agregavam a essa o desenvolvimento da pesquisa científica e os que consideravam que a universidade deveria tornar-se foco de cultura, além de criação e disseminação de ciência. Todavia esta função da universidade era de difícil implantação, por isso, não foi concretizada na década de 1920, nem pela Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Governo federal e nem pela Universidade de Minas Gerais, criada pela iniciativa do Governo estadual, por meio da Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927. Pelo contrário, essa última instituiu-se nos moldes

⁶ De acordo com Cunha (2011), a Universidade do Rio de Janeiro passa a chamar-se Universidade do Brasil em 1937. A partir de 1965 foi denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

da Universidade do Rio de Janeiro, pela agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

Assumindo o poder em 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública, o primeiro ministro foi Francisco Campos. Dentre as Reformas de Francisco Campos, direcionadas ao ensino superior, ganha destaque nesse estudo a autorização e regulamentação do funcionamento das universidades no país.

Sobre a Reforma Francisco Campos, Sampaio pontua que,

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado (SAMPAIO, 1991, p. 10).

No Brasil, o Decreto nº 19.851, de 11 abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabeleceu para o ensino superior o regime universitário. Antes da promulgação deste Decreto, existiam apenas duas universidades, a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais (ROMANELLI, 2010). Um dado novo, identificado neste Decreto, é o fato da extensão universitária ter na sua historicidade a primeira referência normativa mencionada em um dispositivo legal. No segundo capítulo, trataremos sobre a Extensão no Brasil, investigando o percurso histórico de sua criação, uma vez que a extensão constitui nosso objeto de pesquisa.

1.1.1 As mudanças na educação superior após 1930: contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

A crise mundial de 1929, e conseqüentemente com a queda da exportação do café, acarretou a falência do modelo agrário-exportador e o surgimento expressivo do modelo urbano-industrial. O governo de Getúlio Vargas, adequou a organização da educação de acordo com as demandas, objetivos e características compatíveis com a organização social, política e econômica daquele período (MACIEL, 2017).

Fávero (2000) descreve que o governo teve a preocupação de desenvolver um ensino adequado à modernização do país, cuja ênfase era focada na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

Aranha explica que:

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e a urbanização forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação. Retomando, porém, os valores da oligarquia, estes segmentos aspiram à educação acadêmica e elitista e desprezam a formação técnica, considerada inferior. O operariado exige um mínimo de escolarização, e começam as pressões para a expansão da oferta de ensino (ARANHA, 1996, p. 198).

Ao buscar novas conquistas para o sistema educacional, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores intelectuais, entre os quais estavam Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles e outros. Trata-se de um documento em defesa da renovação educacional no país brasileiro.

O documento apresentado à sociedade brasileira, trazia em suas propostas avanços nos movimentos de alfabetização dos adultos, a ampliação do ensino primário e do ensino superior, e defesa da escola pública, gratuita, única, laica e universal como dever do Estado. Porém, o documento tece crítica, ao sistema universitário da época:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tomando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 13).

Observamos, portanto, que nesse documento reside uma crítica da educação superior no Brasil, por estar a serviço da formação da elite econômica, com escolas que ofereciam os cursos explicitamente profissionais, especialmente em engenharia, medicina e direito, profissões estas voltadas ao interesse liberal.

Era preciso criar uma universidade com educação gratuita e que estivesse voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo aos diferentes ramos do conhecimento, não se restringindo ao conhecimento prático que prepara para o exercício de uma determinada profissão.

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 13).

O manifesto contemplava que a universidade deveria organizar-se assentada nas três dimensões indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa perspectiva rompe com objetivos imediatos da formação profissional e técnica.

Impunha-se, portanto, a iminência da organização de uma universidade pública que atuasse para além da formação profissional e técnica, que atendesse às demandas da nação brasileira.

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 15).

Na concepção do manifesto, é preciso pensar que somente a universidade é uma instituição educativa, capaz de criar e expandir as visões de mundo, o saber cultural, social, ético e estético cuja contribuição seria elevar e fortalecer a dimensão do espírito comum, para enfrentar os desafios necessários para a solução dos problemas do país.

Após a derrota dos paulistas na Revolução Constitucionalista⁷ de 1932, Armando de Sales Oliveira é indicado como Governador do Estado e se mobiliza para concretizar a fundação de uma universidade em São Paulo. Fernando de Azevedo era relator do projeto que deu origem à Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pela agregação de faculdades preexistentes.

O novo modelo inovador de universidade propunha formar uma elite, com foco em pesquisa e ensino, e ainda, com ênfase na formação humanista, ou seja, o saber deveria ir além da formação profissional técnica apta ao trabalho, por isso, para Azevedo (1947, p. 160), a função principal da universidade era “[...] formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente civilizadora”.

Assim, a pesquisa começa a ocupar espaço na educação superior. Para integrar o corpo docente, a instituição contratou professores de outros países, como franceses nas áreas de ciências humanas; italianos nas áreas de ciências exatas e alemães nas áreas de ciências biológicas.

⁷ Movimento armado ocorrido no Estado de São Paulo devido à insatisfação vinda da Revolução de 1930.

Sobre a criação da USP, o autor Sguissardi (2004, p. 36) discorre sobre a inovação de Fernando de Azevedo e seus pares, ao criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que buscava formar sujeitos críticos e pensantes: “o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares, representado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade, marca do modelo germânico/humboldtiano”. Ao contrário das demais universidades implantadas anteriormente, que priorizavam os cursos superiores específicos, de direito, medicina e engenharia, esse modelo de universidade estava na contramão da lógica da política nacional.

Embora o surgimento da USP seja inspirado no ideário inovador, a sua estrutura organizacional foi entendida como uma ameaça, conforme assinala Sguissardi (2004, p. 36), “[...] a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado”. Pensamento este que, na atualidade, ainda perpassa setores da sociedade brasileira.

Na década de 1930, no mesmo alinhamento democrático e inovador da USP, que integrava o ensino, a pesquisa e o estímulo à cultura, encontra-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 na cidade do Rio de Janeiro, à época capital do país, tem como um dos seus principais idealizadores o educador Anísio Teixeira.

Nas palavras de Anísio Teixeira,

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos de profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se, de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formar intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1962, p. 35).

Para o autor, a função da universidade é entendida como singular, a universidade é o lugar favorável à busca do saber vivo em oposição ao saber morto. À universidade não caberia somente a transmissão de conhecimentos prontos e sistematizados, mas o lugar de formar intelectualmente a experiência humana. Ao adotar esse pensamento, Anísio se posiciona afirmando que “A Universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as

têm, também não têm existência autônoma, vivendo tão-somente, como reflexo das demais” (TEIXEIRA, 1962, p. 34).

No Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935, que instituiu a UDF, prevê o artigo 2º, que os fins da universidade eram:

a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus (BRASIL, 1935).

Quanto às finalidades traçadas para a UDF, existia uma preocupação em relação aos problemas gerais do ensino superior, promover a cultura, estimular a investigação científica, criar cursos de formação de professores em nível superior. De acordo com Galvão (2021, p. 40), a “universidade teria a função de formar o magistério e assim, por meio das escolas locais, divulgar as mais recentes pesquisas científicas. A Universidade não se isolava do restante do sistema de ensino sendo, pelo contrário, instituição fundamental desse sistema”.

Roberto Salmeron, ao receber o título de professor Honoris Causa da Universidade de Brasília proferiu em seu discurso:

Foi naquela época que Anísio Teixeira, maior educador que o Brasil teve, Diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, então capital do País, certamente influenciado pela USP, fundou em julho de 1935 a Universidade do Distrito Federal. Sua ideia era de uma universidade em que os professores fossem profissionais ativos, criadores [...] A Universidade funcionava com orçamento reduzido, não tinha prédios, as aulas eram ministradas nos lugares de trabalho dos professores. Estes tinham seus salários normais das instituições em que trabalhavam e recebiam um pequeno complemento da Universidade. Depois do golpe de estado de Getúlio Vargas de 1937, a Universidade começou a ser perseguida, até ser extinta, com artimanhas administrativas, por decreto do governo federal em 1939. Foi essa a primeira perseguição de um governo ditatorial a uma universidade em nosso País. Os argumentos foram os mesmos utilizados contra a Universidade de Brasília, 27 anos mais tarde: “manter a disciplina e a ordem” (SALMERON, 2005, p. 591).

O Estado Novo instituído por Getúlio Vargas, em 1937, preparava um período de intensa repressão. Com efeito, o ensino superior não ficou isento dos ataques do governo autoritário de Vargas, cujas consequências não foram nada positivas para a UDF. O Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, enviou uma carta ao presidente da República, pedindo em nome da disciplina e da ordem, a extinção da UDF. Conforme consta no Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, ao ser extinta, a UDF e seus cursos são transferidos para a Universidade do Brasil (UB).

Com isso, fica evidente que o governo ditatorial da época era totalmente desfavorável à existência de uma organização social diferenciada como a UDF, que requer um Estado alicerçado nos princípios democráticos que consiste em assumir o interesse universal da comunidade interna e externa. Conforme menciona Chauí (2003, p. 6), “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático”. Evidencia-se, desde então, que o diálogo, próprio da diversidade e da pluralidade de ideias e opiniões só se efetiva em um regime democrático, sendo impossível sua sobrevivência em regimes autoritários e ditatoriais.

Com um caráter inovador voltado para a pesquisa, como foram as universidades USP e UDF nos anos 30, surge mais tarde a Universidade de Brasília (UnB), criada pela Lei n.º 3.998, 15 de dezembro de 1961, surgiu sob a influência de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. A UnB foi a primeira universidade do país que não congregava faculdades já existentes.

Segundo Fávero (2006, p. 29), a UnB surge “não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional”.

Darcy Ribeiro (1982, p. 250), no livro *a Universidade Necessária*, traz os princípios gerais da estrutura inovadora pensada para a UnB, “a organização departamental, o currículo móvel à base da acumulação de créditos semestrais, a não duplicação de cursos e serviços docentes e de pesquisa, a obrigatoriedade das disciplinas de integração, o vestibular comum para todos os cursos”.

Além disso, o plano estrutural da UnB substituiu a divisão tradicional de faculdades isoladas, cátedras autárquicas e duplicadas, por um novo modelo de órgãos, de ensino, de pesquisa e de extensão cultural integrados numa estrutura funcional: os institutos centrais e as faculdades profissionais (RIBEIRO, 1982).

Um aspecto que vale ser ressaltado sobre a implantação da UnB e a Reforma Universitária do Brasil, em 1968, apresentou uma consequência marcada pela grande participação do movimento estudantil capitaneado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que almejava acabar com o caráter elitista e ultrapassado das universidades, debatendo questões sobre: a autonomia universitária; participação de professores e alunos na administração, seguindo o critério de proporcionalidade; dedicação exclusiva do professor universitário; ampliação das vagas em escolas públicas e currículo flexível (FÁVERO, 2006).

É importante assinalar que após o mandato do governo democraticamente eleito de João Goulart (1961-1964), o Brasil vivenciou o regime militar imposto em 1964, eliminou a representação estudantil, restringiu as liberdades individuais e políticas. Desse modo,

caracteriza um regime extremamente antidemocrático, para tanto é considerado um período autoritário, centralizador e repressivo. Nesse período, com o intuito de manter a ordem, foi instaurado um processo para organizar todos os níveis do sistema educacional brasileiro, inclusive do ensino superior.

Ainda sob o domínio de um governo militar, é implementada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária de 1968. Este dispositivo legal, influenciado por propostas norte-americanas, assegurava autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), extinguiu a cátedra e contribuiu para o crescimento das instituições privadas.

Esta Lei fomentou, segundo Saviani (2004, p. 12), “a instalação de instituições isoladas privadas de ensino superior mediante as autorizações do Conselho Federal de Educação, se consolida com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de universidades privadas”. Para o autor, a Lei nº 5.540/68 contribuiu para o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos da iniciativa privada. Até então, o segmento privado era composto de um conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES) confessionais e comunitárias, denominadas como instituições sem fins lucrativos. Estas instituições gozavam da renúncia fiscal dos impostos de renda, o patrimônio e os serviços, além disso beneficiavam-se de recursos federais.

Como vimos até aqui, o Brasil pós 1930 deu passos consistentes para a educação superior, com alguns avanços e retrocessos. A contribuição dos Pioneiros da Educação foi muito importante, sobretudo no Manifesto de 1932, que é considerado um marco na educação brasileira, ainda contém reivindicações as quais estão na pauta permanente da educação pública.

1.1.2 A educação superior: uma observação a partir dos dados

Uma forma de compreendermos e analisarmos a realidade se dá por meio dos dados quantitativos. Tais informações nos permitem compreender parte desta realidade, principalmente se cruzarmos, por exemplo, o acesso dos estudantes na educação superior e o contexto político de cada período.

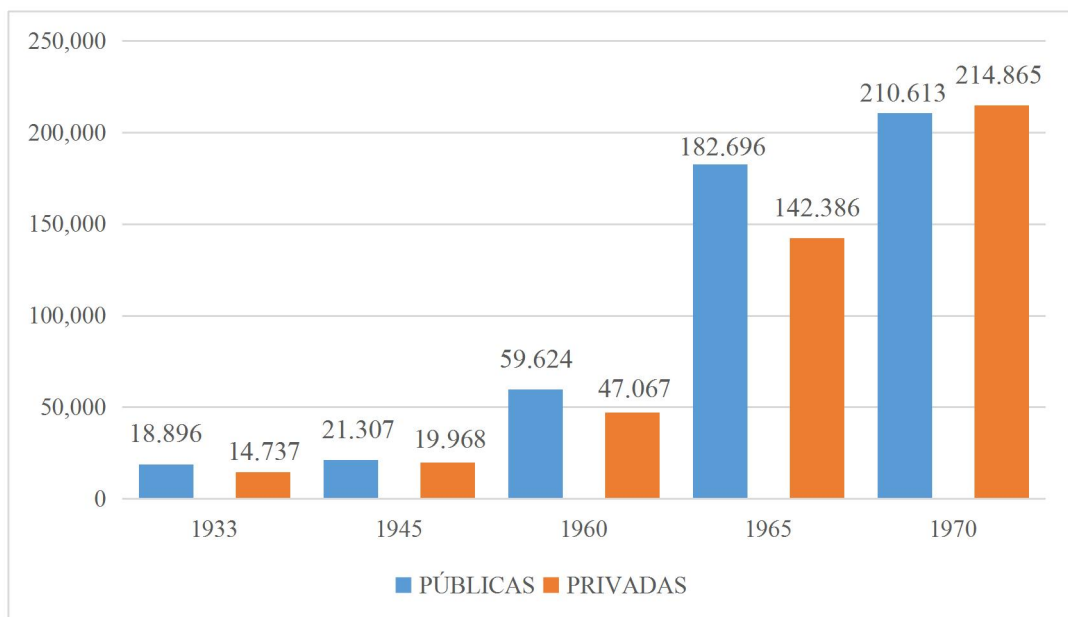
A Tabela 01 demonstra a evolução das matrículas em cursos de graduação presencial no Brasil, por categorias administrativas, de 1933 a 1970.

Tabela 1 - Matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil (1933 - 1970)

Ano	Públicas	Privadas	Total
1933	18.896	14.737	33.723
1945	21.307	19.968	40.975
1960	59.624	47.067	101.691
1965	182.696	142.386	352.096
1970	210.613	214.865	425.478

Fonte: MEC/INEP (2020).

Conforme observamos na Tabela 01 e no Gráfico 1, entre 1933 e 1970, a quantidade de matrículas nas instituições privadas saltaram de 14.737 para 214.865, no período de quase quatro décadas ocorreu o aumento de 1.358%. Ainda que a princípio o processo de expansão aconteça de forma gradual, a participação do setor privado no total das matrículas de ensino superior passa a ser majoritário em 1970. Tal crescimento foi favorecido pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial.

Gráfico 1 - Matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil (1933 - 1970)

Fonte: MEC/INEP (2020).

Todo esse movimento de inversão das posições do público em relação ao privado apresentado, coloca o ensino superior a serviço do sistema capitalista. Contudo o processo de mercadorização da educação superior não acontece de forma rápida, mas de modo gradativo. Assim, a educação é transformada em mercadoria, deixa de ser um direito social e passa a respeitar a lógica do mercado. Nas palavras de Marx,

na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso, que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 2004, p. 220).

Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx (2004) cita que, na lógica da sociedade capitalista, a “força de trabalho” torna-se uma mercadoria que é objeto o que possui um valor-de-uso, um valor-de-troca, embora especial, tem por finalidade criar novas mercadorias e valorizar o capital. Isto implica, portanto, se tomarmos a educação enquanto mercadoria na lógica capitalista, ela atenderá às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. Aqui temos uma educação voltada para atender ao mercado de trabalho, sendo uma contradição em relação a proposta de educação defendida por Marx, que é uma educação para emancipação do ser e para a formação crítica.

Rodrigues (2007) apresenta duas formas do capital tratar a educação escolar: Educação-mercadoria ou mercadoria-educação.

Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana. Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria. Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, [...], o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007, p. 5-6).

Para o autor, a educação-mercadoria ou mercadoria-educação são duas formas que o capital utiliza para sua valorização. Se tomarmos a educação enquanto mercadoria na lógica capitalista, esta é compreendida como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional, “a venda de vaga em curso de graduação qualquer interessa em si mesma àquela instituição educacional que diretamente às comercializa. O limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre a oferta e demanda” (RODRIGUES, 2007, p. 6). No caso da mercadoria enquanto educação, compreende os serviços educacionais que atendem as necessidades dos empresários industriais e comerciais para controle, manutenção e

crescimento do capital. Pode-se enfatizar aqui que temos uma educação voltada para atender ao mercado de trabalho, a partir da lógica empresarial, sendo uma contradição em relação a proposta de educação para emancipação do ser e para a formação crítica.

Segundo Chauí (2000, p. 196), “o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado”, inclusive a educação. Para a autora, a Universidade acompanhou as mudanças do capital, passou da condição de instituição à de organização.

Chauí (2000) apresenta a transformação da universidade em três fases sucessivas: a universidade clássica que se tornou em universidade funcional, a universidade de resultados e a universidade operacional. Para Chauí,

[...] universidade funcional, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela, foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho (CHAUÍ, 2000, p. 189).

De acordo com Chauí, a década de 1970 caracteriza-se pela universidade funcional, pois corresponde à formação rápida de profissionais. Tal modelo de universidade está voltado para a qualificação de mão-de-obra visando atender às demandas do mercado de trabalho. Para isto, a universidade alterou seus currículos, seus programas, suas atividades a fim de garantir a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Nos anos de 1980, o que se observou no contexto político foi o processo de redemocratização e o fim do regime militar, que findará em 1985, quando os militares perdem o poder, e é eleito via colégio eleitoral, Tancredo Neves à Presidência da República e José Sarney como vice. Com o falecimento de Tancredo, o vice assumiu a Presidência do Brasil. Em seu governo, temos a aprovação da Constituição Brasileira em 1988, considerada a principal conquista da sociedade civil. Nesta Lei é possível ver um capítulo destinado à educação.

Na educação, tem-se a presença crescente do avanço do ensino privado e consequentemente fica mais forte a transformação da educação superior em mercadoria. Para Chauí, surge a universidade de resultados dos anos 1980,

foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação como portadora de resultados (CHAUI, 2000, p. 189-190).

Nos dizeres de Chauí, na universidade de resultados nos anos 1980, podemos observar a expansão de instituições superiores privadas, e a ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas, cuja intenção é suprir as necessidades do mercado capitalista.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 1999, revelou que no ano de 1987, o Brasil apresentava um total de 853 Instituições de Ensino Superior, 240 públicas, sendo elas, 54 públicas federais, 83 públicas estaduais e 103 públicas municipais e 613 privadas. Em relação ao setor privado, temos dois fatores importantes para serem mencionados. Por um lado, o número da iniciativa privada revela que houve aumento no acesso ao ensino superior, porém, por outro lado, continuamos diante de grandes desafios, o primeiro seria a permanência do estudante economicamente carente na instituição privada e o segundo refere-se às iniciativas privadas que são dissociadas do compromisso com a pesquisa e extensão.

Para Chauí, de 1980 para os anos 1990, decorre a passagem da universidade de resultados para a universidade operacional,

Difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma (CHAUI, 2000, p. 190).

Com o advento da modernidade, da sociedade capitalista, do ideário neoliberal, a universidade assume um novo modelo, chamado pela autora de operacional, seu funcionamento e desenvolvimento são voltados com base em programas de eficácia organizacional e produtividade.

Essa transformação, entretanto, não simboliza sucesso deste modelo, pelo contrário, conforme aponta Chauí (2003), que critica a mudança sofrida pela universidade pública brasileira nos últimos anos, pois a universidade passa da condição de instituição social para

organização social. Deixa de discutir ou questionar sua existência, sua função, seu lugar no interior da sociedade e passa a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Ora, neste momento, na estrutura política e econômica do Brasil, ocorria a implementação da proposta neoliberal, como explica Antunes,

A década iniciada com o governo de Fernando Collor de Mello, no Brasil, no início da década de 1990, nos legou um brutal processo de privatização, um amplo leque de desregulações, um intenso processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização e um enorme e desmesurado ritmo de precarização social. Se o governo Collor iniciou o neoliberalismo⁸ no Brasil de modo aventureiro foi, entretanto, com FHC que a década do social liberalismo ganhou impulso, ao comandar o país por oito anos (ANTUNES, 2005, p. 01).

Segundo o autor, o governo Collor de Mello (1990 a 1992) iniciou o processo neoliberal com ênfase nos processos de privatizações, desregulamentação dos mercados (setor financeiro e o de trabalho), e precarização social. Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) à Presidência da República, esse processo é intensificado com as reformas administrativas, previdenciárias, fiscais e tributárias.

Com essas reformas inicia-se a configuração de um novo modelo de Estado que passa atender gradualmente aos princípios e aos interesses ideológicos, políticos e econômicos dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o chamado Consenso de Washington⁹, os quais regulam as finanças e o comércio global.

Quando tomamos como referência a educação, notamos que as reformas educacionais delineadas após 1995 aconteceram em todos os níveis de ensino, em especial, na educação superior. Segundo Dourado (2005, p. 106), “objetivando desobrigar-se da educação superior, o governo federal, sobretudo na gestão Fernando Henrique Cardoso, assumiu postura ofensiva contra o ensino superior público, taxando-o de ineficiente, elitista e de altamente dispendioso aos cofres públicos”. A desobrigação com a educação superior é retomada na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro, conforme veremos adiante.

Assentado sob o prisma de reconfiguração deste nível de ensino, o governo FHC adotou para as IES, e particularmente para a rede federal, “adequá-las e ajustá-las ao

⁸ O neoliberalismo pode ser identificado na obra de Friedrich Hayek, “O Caminho da Servidão” (1944).

⁹ O Consenso de Washington caracteriza-se como um conjunto de medidas políticas, formulado em 1989 para atender às necessidades do capital internacional em processo de globalização. Seus eixos principais são: equilíbrio orçamentário, mediante, sobretudo, a redução dos gastos públicos; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos, pela diminuição da intervenção estatal; privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1996).

paradigma gerencialista adotado do Estado e à lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos” (DOURADO; OLIVEIRA e CATANI, 2003, p. 20).

Nessa mesma direção, Ferreira (2012) avalia que:

No governo FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa de caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo das fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições (FERREIRA, 2012, p. 461).

Para a autora, a reforma promovida por FHC na educação superior sinalizou elementos de mudanças estruturais imposta pela lógica mercantil, a redução dos financiamentos públicos, cobrança de mensalidades, competição de serviços educacionais e, sobretudo, expansão das redes de instituições privadas, como pode ser constatada nos dados expostos na Tabela 02.

Tabela 2 - Número de instituições de ensino superior do Brasil (1995 - 2021)

Governo	Ano	Públicas		Privadas	Total ¹⁰
		Univ.	IFS		
FHC	1995	210	-	684	894
	1996	211	-	711	922
	1997	211	-	689	900
	1998	209	-	671	880
	1999	192	-	905	1.097
	2000	176	-	1.004	1.180
	2001	183	-	1.208	1.391
	2002	195	-	1.442	1.637
LULA	2003	207	-	1.652	1.859
	2004	224	-	1.789	2.013
	2005	231	-	1.934	2.165
	2006	248	-	2.022	2.270
	2007	249	-	2.032	2.281
	2008	198	38	2.016	2.252
	2009	207	38	2.069	2.314
	2010	240	38	2.100	2.378
DILMA	2011	244	40	2.081	2.365
	2012	264	40	2.112	2.416
	2013	261	40	2.090	2.391
	2014	258	40	2.070	2.368
	2015	255	40	2.069	2.364
	2016	256	40	2.111	2.407
TEMER	2017	256	40	2.152	2.448
	2018	259	40	2.238	2.537
BOLSONARO	2019	262	40	2.306	2.608

¹⁰ Na tentativa de visualizar a compreensão do todo escolhemos conhecer o valor total de IES (Públicas e Privadas), considerando a organização acadêmica: Universidades, Centros Universitários, Faculdade, Institutos Federais de Educação (IF).

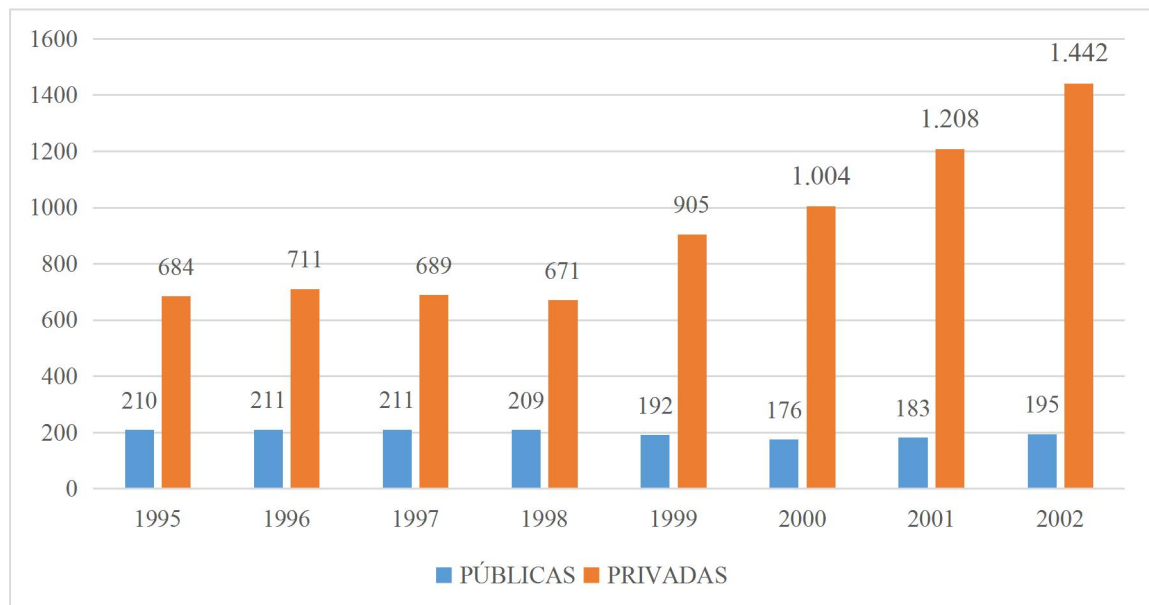
	2020	264	40	2.153	2.457
	2021	272	41	2.261	2.574

Fonte: MEC/INEP (2022).

Os dados do censo da Educação Superior realizado pelo INEP, mostrado na Tabela 2, revelam a intensidade da evolução histórica das instituições públicas e privadas no período de 1995 a 2021. No período considerado, o quantitativo de instituições públicas era de 210, em 1995 e ampliou-se para 313 no ano de 2021, representando um crescimento de 49%. Entretanto, esse período muda radicalmente quando se analisa as IES privadas, que contavam com 684, em 1995 e passam para 2.261, em 2021, perfazendo um aumento de 230,6% de instituições privadas. Se considerarmos o total de IES tem-se 894, em 1995, que passam para 2.574, em 2021, percebe-se um crescimento de 188% em 26 anos.

Os Gráficos nas páginas a seguir ilustram a evolução das IES nas categorias pública e privada, ao longo do período (1995 a 2021).

Gráfico 2 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (1995 - 2002)

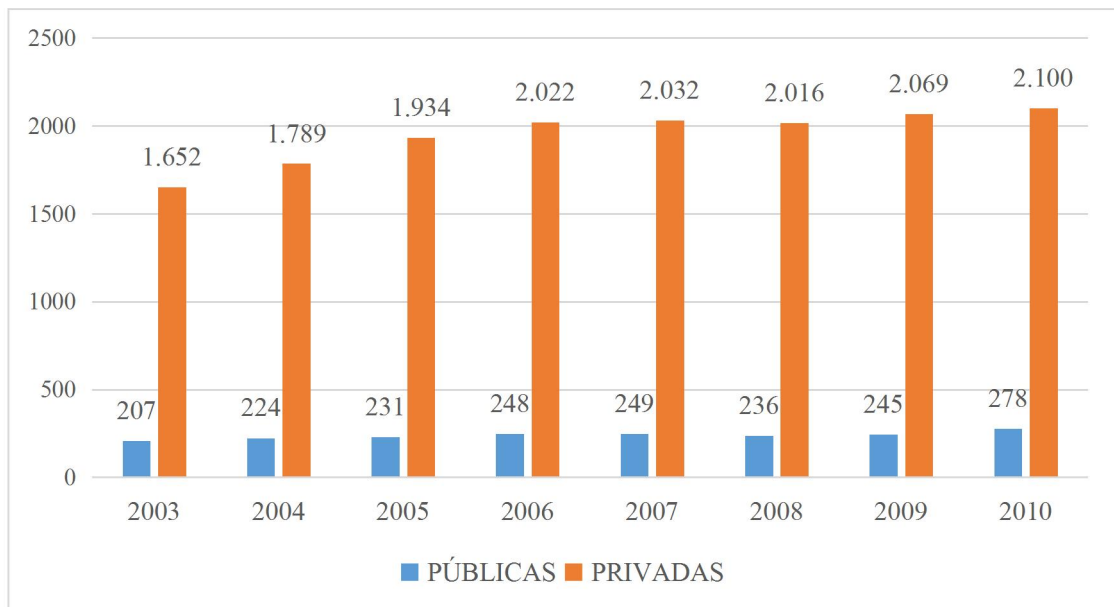


Fonte: MEC/INEP (2022).

O Gráfico 2 mostra que no governo FHC (1995-2002) havia 210 instituições públicas, em 1995, reduziu para 195 em 2002, evidenciando um decréscimo de 7,6 no número de IES públicas no país. Por outro lado, observa-se um crescimento de 110,9% no número de IES privadas. No governo de FHC percebe-se um aumento expressivo no número das IES privadas, o que significa dizer que nesse período o governo federal não se preocupou em

ampliar o número de universidades públicas, simplesmente flexibilizou para que IES privadas proliferassem significativamente no âmbito educacional.

Gráfico 3 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2003 - 2010)

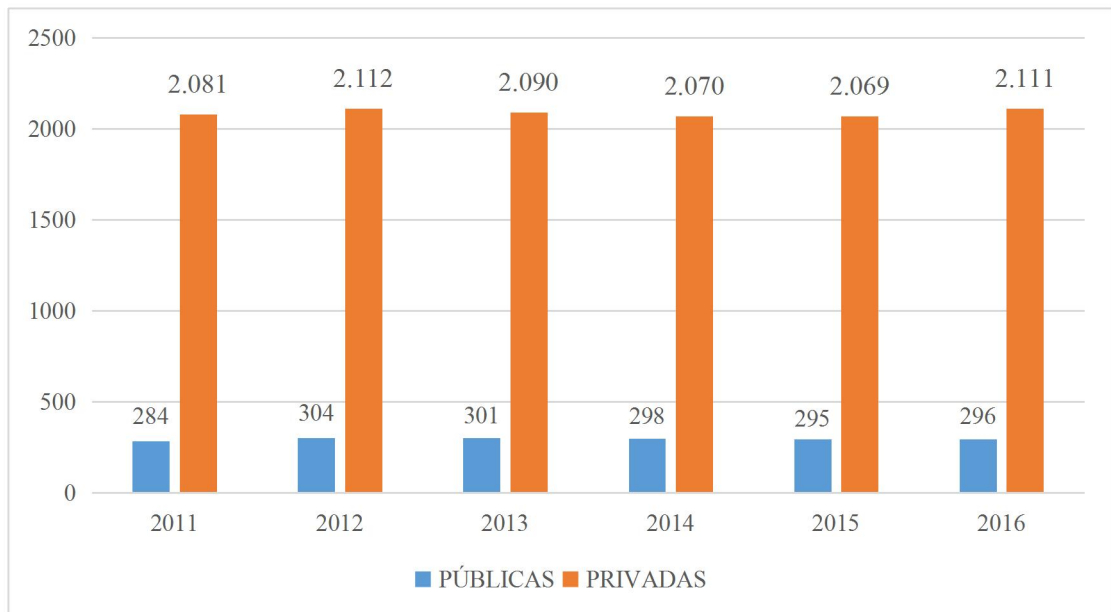


Fonte: MEC/INEP (2022).

O Gráfico 3 ilustra que entre o período de 2003 a 2010, as IES públicas apresentaram um acréscimo de 34,3%. Em relação às IES privadas o aumento foi de 27,1%. O governo Lula direcionou investimentos ao setor público, promovendo a criação de novas instituições federais e a abertura de novos *campi* por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sobretudo a Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Por outro lado, o governo federal proporcionou ao setor privado políticas de financiamento como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior.

No ano de 2008, o número total de IES é de 2.252, sendo 236 públicas e 2.016 privadas. Constatamos que houve uma redução de 29 IES em relação ao ano de 2007. Segundo o Censo da Educação Superior (2008), no caso das IES públicas tal redução pode ser explicada pela integração ou por fusão. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em muitos casos, aconteceu a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica existentes (BRASIL, 2008).

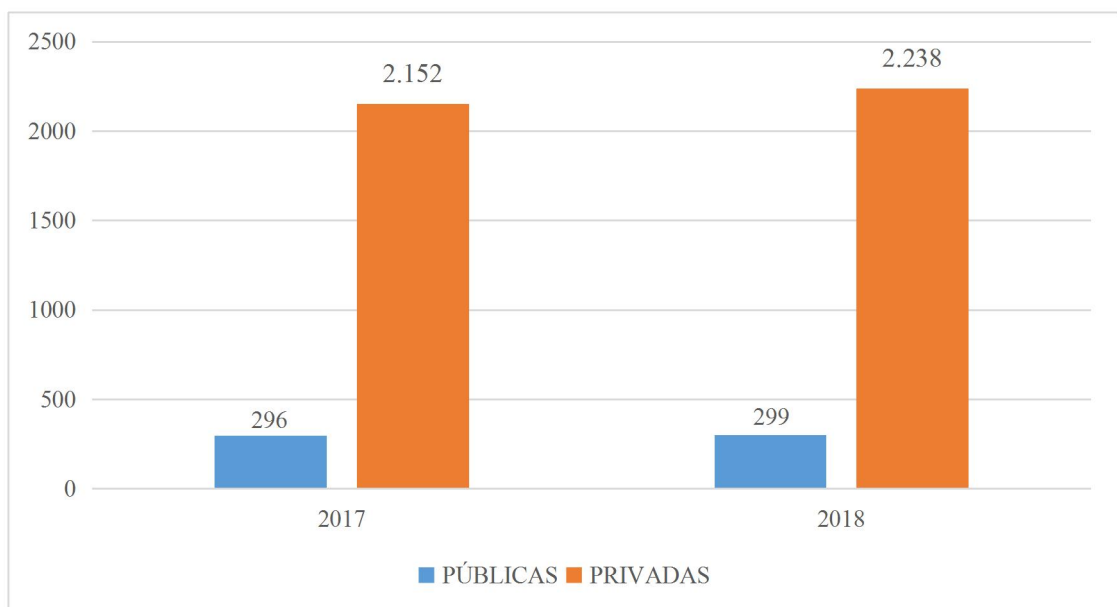
Gráfico 4 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2011 - 2016)



Fonte: MEC/INEP (2022).

O Gráfico 4 mostra que o número de IES públicas era de 284 em 2011, elevou-se para 296, em 2016, verificamos um crescimento de 4,4%. Em relação ao número de IES privadas registra-se 2.081 em 2011, e 2.111, em 2016, tendo um acréscimo de 1,4%. Cabe registrar que o governo Dilma (2011-2016) não completou os dois mandatos consecutivos, uma vez que ela foi afastada devido ao golpe de 2016.

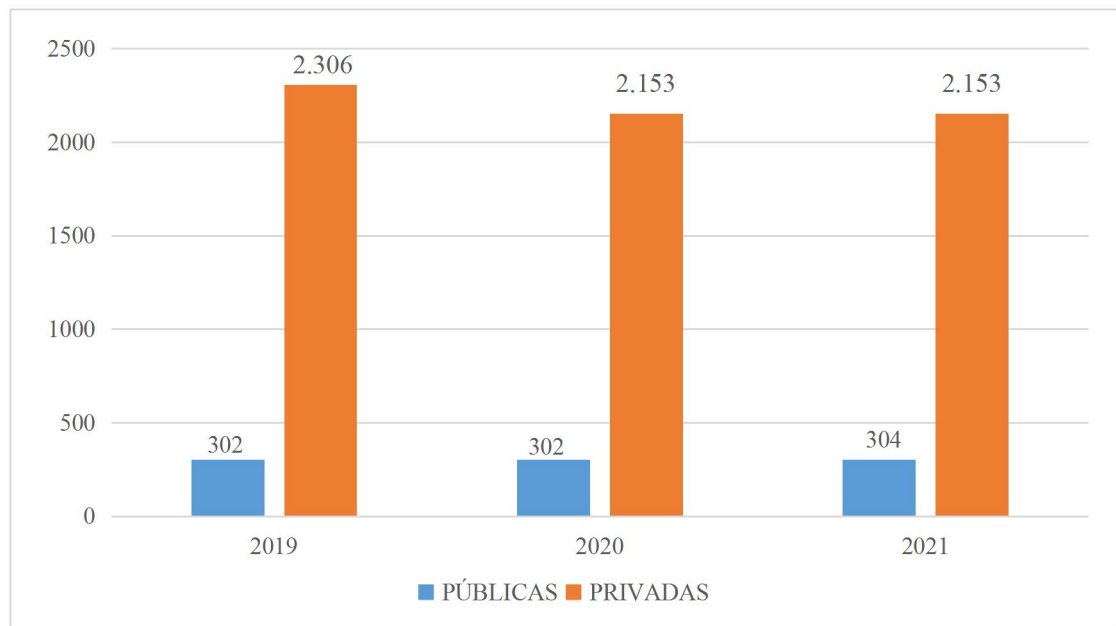
Gráfico 5 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2017 - 2018)



Fonte: MEC/INEP (2022).

Se compararmos o número de IES públicas demonstradas no Gráfico 4 e Gráfico 5 no governo Dilma para o governo Temer, entre os anos de 2016 e 2017, nota-se que o número de IES públicas permaneceu inalterado. Quando se verifica o cenário das IES privadas, notamos um quantitativo de 2.152, em 2017 e 2.238, em 2018, portanto o aumento foi de 4%.

Gráfico 6 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no Brasil (2019 - 2021)



Fonte: MEC/INEP (2022).

O Gráfico 6 registra que entre 2019 e 2021, no governo Bolsonaro, o número de IES públicas passou de 302 para 313. Nesse período, observamos um acréscimo de 3,7%. Ao examinar no Gráfico 5, em relação aos dados relativos às IES privadas, nota-se que, quando Temer encerrou seu mandato em 2018, o país contava com 2.238 IES privadas. No primeiro ano do governo Bolsonaro, em 2019, esse número elevou-se para 2.306, houve um crescimento de 68 IES privadas, em termos percentuais, isso representa 3%. Entretanto, todas as IES criadas neste governo tiveram seu processo de criação iniciado no governo da presidenta Dilma.

Quanto à categoria administrativa, os Gráficos 2, 3, 4, 5 e 6 ilustram o crescimento mais expressivo das IES privadas. A complexidade do processo de privatização e a expansão quantitativa das IES privadas encontram-se postuladas nos estudos de Sguissardi,

A distribuição entre o setor público e o setor privado tem evoluído no sentido de aprofundar a predominância deste em relação àquele, situando o Brasil, hoje, como o país de maior índice de privatização na América Latina e entre os cinco de maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de IES e o percentual de

matrículas [...] Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118% (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

Para o estudo, o autor tomou como consideração o número de IES e o percentual de matrículas. Os dados revelam que o Brasil ocupa o maior índice de privatização na América Latina e ainda o situa entre os cinco no mundo. Esse movimento de privatização do ensino superior resulta na perda da concepção de educação superior como um bem público e difunde a educação superior na condição de serviço privado.

Na Tabela 3 podemos observar a evolução no número de matrículas no ensino superior.

Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e à distância no Ensino Superior, por categoria administrativa no Brasil (1995 - 2021)

Ano	Públicas	Privadas	Total
1995	700.540	1.059.163	1.759.703
1996	735.427	1.133.102	1.868.529
1997	759.182	1.186.433	1.945.615
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	832.022	1.534.923	2.366.945
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2001	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.136.370	2.750.652	3.887.022
2004	1.178.326	2.985.405	4.163.731
2005	1.192.189	3.260.967	4.453.156
2006	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2007	1.240.968	3.639.413	4.880.381
2008	1.552.953	4.255.064	5.808.017
2009	1.523.864	4.430.157	5.954.021
2010	1.643.298	4.736.001	6.379.299
2011	1.773.315	4.966.374	6.739.689
2012	1.897.376	5.140.312	7.037.688
2013	1.932.527	5.373.450	7.305.977
2014	1.961.002	5.867.011	7.828.013
2015	1.952.145	6.075.152	8.027.297
2016	1.990.078	6.058.623	8.048.701
2017	2.045.356	6.241.307	8.286.663
2018	2.077.481	6.373.274	8.450.755
2019	2.080.146	6.523.768	8.603.824
2020	1.956.352	6.724.002	8.680.354
2021	2.078.661	6.907.893	8.986.554

Fonte: MEC/INEP (2022).

Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam um aumento progressivo no número de matrículas nos cursos de graduação, tanto no setor público, quanto no privado. No ano de

1995, o número de matrículas na rede pública era de 700.540 e em 2021 esse número atinge 2.078.906. O crescimento neste setor foi considerável, tendo um aumento de 196,7%, no número total de matrículas. No setor privado, o crescimento foi ainda maior, atingindo 552,2% no mesmo período.

Ao examinarmos o percentual de crescimento no número das matrículas durante os governos entre os anos 1995-2021, encontramos os seguintes percentuais: FHC (1995-2002) observa-se um crescimento de 50,1% (público) e 129,3% (privado); no governo Lula (2003-2010) houve um aumento de 44,6% (público) e 72,2% (privado); no governo Dilma Rousseff (2011-2016) crescimento de 12,23% (público) e 22% (privado); no governo Michel Temer (2017-2018) o aumento de 1,6% (público) e 2,1% (privado); no governo Jair Bolsonaro (2019-2021) registra um decréscimo de 0,1% (público) e 5,88% (privado). Há que se considerar para as análises, que os períodos de mandatos não foram os mesmos para os governantes listados, portanto, não podemos fazer análises comparativas.

Os dados estatísticos da expansão histórica entre 1995-2021, tanto no que se refere ao quesito 'IES' (Tabela 2), quanto no quesito 'matrículas' (Tabela 3), permitem-nos afirmar que a expansão do ensino superior se concentrou na rede privada. Atentemos, portanto, para o fato de que esse crescimento na iniciativa privada aconteceu de forma gradual e está ligado às recomendações feitas pelos organismos multilaterais, por meio de conferências, declarações, acordos e/ou parcerias em projetos setoriais e as privatizações.

Lopes (2020), em sua pesquisa, mostrou que o governo Lula adotou uma série de medidas para o crescimento do ensino superior.

A iniciativa privada necessitava aumentar o número de matrículas, portanto, havia uma pressão para preenchimento das vagas inativas. A pressão exercida pelas instituições de educação superior privadas, acrescida da demanda dos estudantes que terminaram o ensino médio e não conseguiram entrar no ensino superior, aliado ao fato de o estado não ter recursos suficientes para investir no setor público de forma a garantir as vagas necessárias para o suprimento de tal demanda, programas em parceria público-privado foram pensados e criados como: ProUni (Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005) e reestruturação do Fies (Lei n.º 10.260, de 02 de julho de 2001) e bolsas de iniciação científica. Assim, como um esforço de investimento para o aumento de vagas públicas, é criado o programa Reuni (Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que conforma o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni), propiciando a construção de 643 institutos federais em colaboração com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2018, que instituiu a Rede Federal de Educação Tecnológica (LOPES, 2020, p. 43).

A autora mostrou que vários programas foram criados pelo governo Lula, no intuito de ampliar o acesso e permanência no ensino superior. Ao lado dos programas Universidade para

Todos (ProUni)¹¹ e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies)¹², tem-se, no segundo mandato do presidente Lula, a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), responsável pela expansão desta etapa da educação com aumento das vagas; garantia de qualidade e promoção de inclusão social pela educação; ordenação social e desenvolvimento econômico social (BRASIL, 2008). O REUNI, integra as políticas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nas considerações de Saviani (2009), o PDE se revela ambicioso na tentativa de alcançar algumas metas em determinado tempo.

Na educação superior, ao fixar para as universidades federais a meta da duplicação de vagas até 2017, o PDE fica aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, um número total de vagas capaz de absorver 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o que significa a triplicação da totalidade das vagas atuais. A meta 17 do PNE foi, de algum modo, contemplada pela ação “Pós-Doutorado”. As outras 33 metas relativas à educação superior que constam do PNE não foram diretamente levadas em conta pelo PDE (SAVIANI, 2009, p. 1240).

Saviani crítica a desarticulação entre o PDE e o PNE¹³, ao afirmar que a “conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de Plano, projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE” (SAVIANI, 2009, p. 1240-1241). O autor aponta que, em um sentido negativo, o PDE pode ser caracterizado como um programa de metas do que um plano em sentido próprio. “Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2009, p. 1239).

O governo Dilma Rousseff (2011-2016), iniciado em 2011, deu continuidade ao programa do governo Lula em relação à Expansão da Rede Federal Profissional, Científica e

¹¹ O Programa Universidade para Todos (ProUni), foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade regular as oportunidades de estudos por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais, tais como: Imposto sobre a Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (BRASIL/2005).

¹² Sobre o financiamento estudantil, Figueiredo (2016), em um breve histórico nos informa que se tem em 1975 o Programa de Crédito Educativo (PCE), em 1992 é institucionalizado como o “Programa de Crédito Educativo para Carentes – Creduc”, em 1999 é criado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) que dois anos mais tarde foi convertido na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e alterado pela Lei nº 12.202/2010, e que ainda está em vigor.

¹³ O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Tecnológica¹⁴; institucionalizou o Programa Ciências sem Fronteira; sancionou a Lei nº 12.688/2012, que instituiu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)¹⁵; implementou a Lei de Cotas nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso de jovens negros, pardos e indígenas, estudantes oriundos de escola pública, jovens e adultos, alunos com necessidades especiais nas universidades federais e nos institutos federais de educação.

No entanto, em 2016, as políticas desse governo foram interrompidas quando a presidenta Dilma foi afastada da presidência por meio de um processo golpista de *impeachment*. Com isso, o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) assumiu o governo e colocou em prática medidas que ferem os direitos previstos na Constituição. Entre as primeiras ações no governo, houve a proposta de uma Emenda Constitucional referente ao novo regime fiscal. O documento tramitou como Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016. Logo aprovada no Congresso Nacional, a PEC 55/2016, tornou-se a Emenda Constitucional nº 95, que tinha como objetivo limitar os gastos públicos com políticas sociais pelo período de vinte anos (2017-2037), que serão corrigidas pela inflação e não mais com vinculações orçamentárias pré-definidas. Isso resultou na desvinculação orçamentária que afeta diretamente o financiamento das áreas da educação e saúde.

Um estudo realizado por Oliveira e Silva (2018) considerou simulações realizadas por Amaral (2016), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA (Nota nº 1/2016), Fórum 21 (2016), Silva (2016) e Mendlovitz (2016) e afirma que:

As diferentes simulações evidenciam a diminuição de recursos para a área da Educação. Assim, inviabiliza-se o atingimento de metas do Plano Nacional de Educação, as quais preveem, dentre outras, atingir o patamar mínimo de 7% do PIB a ser aplicado na área em até 2019 e 10% no final de vigência do mesmo, ou seja, 2024 (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 261-262).

Segundo os autores Oliveira e Silva, as simulações feitas a partir da Proposta evidenciam a perda de recursos para o campo educacional, causando a inviabilização e a

¹⁴ Expansão da Rede Federal - Política implantada pelo Governo Lula, em 2005, ocorreu em três fases: Fase I (2005-2007), Fase II (2007-2010) e a Fase III (2011-2014). Assim, no governo Lula foram criadas 214 unidades, no interior de todos os estados e no governo Dilma foram criados 348 unidades, perfazendo um total de 562 unidades federais que ofertam cursos de ensino médio profissionalizante, ensino superior e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

¹⁵ O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

concretização das metas e estratégias do PNE (2014-2024), além dos prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais.

Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), sustenta um discurso para a “superação da crise”. Para tanto, defende a aprovação de medidas, como por exemplo a Reforma da Previdência, que implicou na retirada dos direitos conquistados anteriormente pelos trabalhadores. Em seu governo, assim como vinha ocorrendo no Governo Temer, permanecem medidas contrárias ao trabalhador como a Emenda Constitucional do teto de gastos, a Lei da Terceirização e a Reforma Trabalhista.

O governo Bolsonaro adotou a política de contingenciamento de recursos financeiros para as Universidades Federais e Institutos Federais de Educação. A redução do orçamento das IES implicou na paralisação da manutenção dos prédios, redução dos serviços de segurança e vigilância, redução de bolsas de assistência estudantil e de bolsas de tutoria e monitoria, bolsas de extensão, comprometeu o funcionamento de refeitório e laboratórios, infraestrutura tecnológica, afetou o pagamento das contas de contratos nas áreas de custeio, enfim, atingindo todas as ações de ensino, pesquisa e extensão.

1.2 Privatização e Publicização na Educação Superior

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo conheceu a fase do Estado de bem-estar social, pautado na concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à profunda crise de 1929. No entanto, surgiram novos problemas econômicos no começo dos anos 1980. O neoliberalismo se tornou hegemônico tanto com o Presidente Ronald Reagan nos Estados Unidos, quanto com a Primeira Ministra Margareth Thatcher na Inglaterra, que em seguida, proliferou-se, para outros países (FREITAS, 2018).

No Brasil, o neoliberalismo produziu seus efeitos ao longo do tempo. No governo de FHC, através da Reforma do Estado em 1995, foi implementado o modelo gerencial nos órgãos públicos, que alterou a gestão e organização estrutural, apresentando novas propostas de privatização, publicização e terceirização, inclusive no campo educacional.

A publicização é decorrente da reforma do Estado implantada na gestão do ex-presidente FHC, como uma alternativa à privatização. Sobre isso explica Freitas:

Como na “publicização” a escola é “concedida à gestão privada” (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. Argumentam, ainda, que a concessão à iniciativa privada se faz em um ambiente de “regulação” feita pelo Estado que disciplina as atividades das organizações sem fins lucrativos prestadoras de serviço (FREITAS, 2018, p. 50).

O autor acrescenta que:

A questão é que não existe “meia privatização”. Não existe “quase” mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 50-51).

Para o autor, esse processo de transferência da educação pública para instituições de caráter privado, sem fins lucrativos, sob o título de publicização, é uma privatização das políticas sociais que ocorre de forma disfarçada. Por exemplo, a privatização via escola *charters*¹⁶ ou por meio de *voucher*¹⁷, “dinheiro passado diretamente aos pais” (FREITAS, 2018, p. 49).

Freitas (2012, p. 386) descreve que a modalidade de privatização por *voucher*, é conhecida no Brasil por “bolsas”, sejam parciais ou integrais, e permitem aos alunos estudarem nas iniciativas privadas. “Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (ProUni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – no ensino médio)”, ambos correspondem a transferência de verbas públicas para o setor privado.

Freitas critica esse tipo de modalidade, uma vez que iniciada na escola, coloca-a diante do caminho da privatização plena da educação, ou seja, trata-se de uma organização empresarial onde o serviço público é convertido em serviço privado. Com isso, “o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública” (FREITAS, 2018, p. 56).

¹⁶ Escolas *charters* é a “(privatização por concessão da gestão da escola à iniciativa privada) e a quebra da estabilidade de trabalho do professor”. (FREITAS, 2012, p. 395).

¹⁷ A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. (FREITAS, 2018, p. 18).

Freitas (2018, p. 50) pontua que “[...] uma interpretação indevida a modalidade de privatização por terceirização de escolas, que acabou sendo incorporada por social-democratas (de direita e de esquerda) [...] assumindo a concepção de que ‘publicizar’ a educação estatal, à moda ‘não estatal’, não seria privatizar”. A privatização, publicização e terceirização são dimensões que estão imbricadas e não ocorrem de maneira apartada.

Andrews e Kouzmin (2002, p. 2) assinalam que “[...] a necessidade de disfarçar o discurso da Nova Administração Pública [...] pode ser um sinal do desgaste da ideologia neoliberal, mas também demonstra a sua capacidade de auto-renovação”, em que a privatização passa a ser intitulada de publicização.

Chauí (2020) nos alerta, para o processo de privatização, não é a privatização dos bancos nacionais, das empresas estatais, isso é a superfície da privatização. O que o neoliberalismo faz, é para além disso, é a privatização dos direitos sociais. Assim ela se expressa:

O totalitarismo neoliberal pratica, como dissemos, uma outra forma de imperialismo e, não tendo o Estado nacional como enclave territorial do capital, não precisa de nacionalismos extremados. Sua grande novidade está em definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa - a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa. Eis porque o Estado é concebido como empresa, sendo por isso espelho da sociedade e não o contrário, como nos antigos totalitarismos [...] o Estado deixa de ser considerado uma instituição pública regida pelos princípios e valores de legalidade e legitimidade republicano-democráticos e passa a ser considerado uma empresa. Isto explica porque a política neoliberal se define pela eliminação de direitos econômicos, sociais e políticos garantidos pelo poder público, em proveito dos interesses privados, transformando-os em serviços definidos pela lógica do mercado, isto é, a privatização dos direitos, transformados em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização que aumenta todas formas de desigualdade e de exclusão (CHAUÍ, 2020, p. 321-322).

Chauí elucida que o neoliberalismo abriu espaço para a definição de novas formas de organização social e política. O neoliberalismo reconfigurou o funcionamento da sociedade. A lógica empresarial passa a ser adotada em diferentes setores tais como educação, saúde, transporte, segurança e outros. Os serviços necessários à população, expressamente aqueles localizados no campo social, passam a ser vendidos no mercado, como qualquer mercadoria. Neste sentido, os direitos conquistados socialmente perdem a condição de “direito”, quer dizer para todos, e passam a ser considerados como serviços comprados e vendidos no mercado. Não se tem mais o direito educacional, tem-se o serviço educacional.

Isso implicou na mudança no papel do Estado, que assumiu novo escopo, conforme exposto nos dizeres de Freitas (2018, p. 49), “O neoliberalismo constrói um vetor em direção

a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa”.

O que é privatizar os direitos? O que são direitos? E, sobretudo, o que são os direitos sociais? Os direitos são a definição da democracia. No momento em que o neoliberalismo transforma os direitos sociais (educação, saúde, previdência social e leis trabalhistas) em serviços privados, que podem ser comprados e vendidos no mercado, o neoliberalismo destrói a democracia. E como o neoliberalismo consegue derrubar essa proteção social? Através da ideologia dos serviços, que emerge do discurso falso de que o Estado precisa reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário. Por isso, que tudo que é privatizado é compreendido como uma suposta eficiência. Esse discurso ideológico é para justificar o direcionamento e a oferta dos serviços públicos para a rede privada (CHAUÍ, 2020).

Freitas (2018, p. 31) resumiu como o neoliberalismo olha para a educação “a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. O autor completa que a “eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”. O autor evidencia que o livre mercado traz a lógica do mundo empresarial, com isso, utilizam-se as nomenclaturas meritocracia, concorrência, terceirização, padronização, todas estas muito bem alinhadas com as políticas neoliberais.

Constatamos que os processos de privatização e terceirização se propagaram nos sistemas públicos de ensino, no caso das IES públicas e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os desdobramentos podem ser notados na contratação temporária de professores e na terceirização de serviços de conservação, limpeza, vigilância, transportes, refeitório, reprografia e telecomunicações. Tal transformação tem se caracterizado por uma grave precarização do trabalho, vista nos tipos de contratos, na remuneração, na alta rotatividade e nas jornadas de trabalho.

Em decorrência da emersão da categoria trabalho, faz-se importante trazermos algumas reflexões sobre a forma como o trabalho vem se constituindo no capitalismo neoliberal.

1.2.1 A categoria trabalho

O trabalho regulado pelo modelo de produção industrial taylorismo/fordismo foi dominante ao longo do século XX e vem sendo substituído pelos diferentes modos de terceirização, informalidade e precarização. Na análise de Antunes,

A terceirização vem se constituindo no principal mecanismo, em praticamente todas as partes do mundo, para expandir as formas de acumulação flexível que se desenvolvem através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, da flexibilidade salarial, das “células de produção” dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” do(a)s trabalhador(a)s. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade reduzir o tempo e aumentar a intensidade e exploração de trabalho (ANTUNES, 2015, p. 09).

Antunes (1995) mostra as transformações no processo produtivo que vêm ocorrendo desde a década de 1980.

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações do mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical, e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu, não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo interrelacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 1995, p. 15).

Antunes esclarece que o mundo do trabalho é marcado por significativas mutações, o trabalho que ocorria em vias de trabalho vivo (material), após as fábricas serem invadidas pelo salto tecnológico, pela automação, pela robótica e pela microeletrônica, viu-se um universo diferente se repercutir nas relações de trabalho e de produção do capital. Constatamos, portanto, a instauração de um novo tipo de exploração mais complexo, o trabalho morto (imaterial).

O aumento da exploração da força do trabalho é ancorado em um fator essencial, a acumulação do capital, Marx acrescentou à sua discussão,

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista, ou serve à autovalorização do capital. [...] Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida

historicamente e que coloca no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital (MARX, 2013, p. 578).

Segundo o autor, não basta o trabalhador produzir mercadorias que tenham valor de troca, para que ocorra o processo de valorização e o acúmulo de riqueza do capital é fundamental que o trabalhador produza mais-valor.

Conforme o pensamento de Marx, o trabalhador assalariado pode ser ou não ser produtor de mais-valoria,

o mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria, etc, pode ser realizado pelo mesmo trabalhador a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas, num caso trata-se de trabalhador produtivo, e noutro, de improdutivo, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e no outro não, porque num caso seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital, e no outro não (MARX, 1978, p. 76).

É produtivo o trabalho assalariado que produz mais-valoria, isto é, que produz excedentes para o capitalista. Logo, “[...] trabalhador produtivo é aquele cujo trabalho *produz mercadorias*; e mais precisamente, esse trabalhador não consome mais mercadorias do que produz, do que custa seu trabalho” (MARX, 1980, p. 143, grifos nossos). Em contraposição a essa perspectiva, Marx nos lembra que improdutivo é aquele trabalho assalariado que não produz mais-valoria.

Assim, dentro da classe trabalhadora são englobados os trabalhadores produtivos e os trabalhadores improdutivos. Estes últimos são aqueles cujos trabalhos “são utilizados como serviço, seja para uso público ou para os capitalistas, e que não se constituem enquanto elemento diretamente produtivo, enquanto elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valoria” (ANTUNES, 2008, p. 49).

Os defensores das ideias neoliberais utilizam em seu discurso hegemônico que todo e qualquer serviço público é considerado improdutivo. Utilizam-se da justificativa de que este tipo de trabalho público não gera lucro imediato para o capital, por isso, constitui em trabalho não-produtivo. Isso não quer dizer que os trabalhadores não-produtivos são dispensáveis ao processo capitalista, como sintetiza Teixeira:

Porque é humanamente impossível se pensar o capitalismo sem a presença do Estado e o Estado sem funcionários públicos. O capitalismo só o é porque o Estado é condição de possibilidade de reprodução do próprio capital. Então, o poder de polícia, funcionários ligados à educação, saúde, habitação, etc. são fundamentais para o sistema, mas são improdutivos para o capital (TEIXEIRA, 1999, p. 5).

Para o autor, o Estado e o trabalhador assalariado pelo Estado são necessários para a sobrevivência do sistema capitalista. Embora necessários, não são produtivos no sentido do capital. O servidor público é “considerado como trabalhador que, embora exterior à produção, pertence à interioridade do sistema” (TEIXEIRA, 1988, p. 10). Assim, o servidor público apesar de não produzir excedentes, ele auxilia na continuidade da reprodução do modo de produção capitalista e na valorização do capital.

Ainda de acordo com pensamento neoliberal que a reflexão se insere, como seria pensarmos o nosso objeto de estudo, tomada aqui como a extensão, dentro da concepção de trabalho produtivo e improdutivo.

Os programas, projetos e as ações extensionistas atendem à sociedade no seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Assim, a extensão tem o intuito de reduzir as desigualdades sociais ou gerar lucratividade para o crescimento econômico?

A finalidade da extensão¹⁸ não é promover o desenvolvimento econômico da sociedade. “Mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, p. 30).

Nas Universidades Federais e nos IFs, podem até ter um programa, projeto ou uma ação extensionista que propõe o desenvolvimento econômico, mas o que prevalece é o desenvolvimento humano e social, e não do crescimento do capital. Por isso, não justifica financiar os programas, os projetos e as ações extensionistas? Nota-se que, a própria inviabilidade da extensão e a ausência de recursos específicos para extensão nos permite inferir que a extensão é considerada como trabalho improdutivo na perspectiva dos capitalistas.

Essa visão corrobora com a discussão de Ricardo Antunes sobre o trabalho produtivo e improdutivo. Compreende-se dois lados, o primeiro pauta-se da não existência de um percentual de recursos garantido na matriz orçamentária das Universidades Federais e dos IFs, e o segundo refere-se o porquê a extensão é posta como trabalho improdutivo. A ideia que se difunde é que não há necessidade de muita extensão, precisa-se de um pouco do trabalho da extensão, apenas para manutenção do capital. Neste sentido, não é preciso investir na extensão. Observamos que este fator não é algo isolado, mas que faz parte de uma política nacional e internacional. Na seção que se segue, trataremos das manifestações interventivas dos organismos multilaterais nas políticas de educação superior.

¹⁸ No capítulo seguinte trataremos da compreensão e finalidade da extensão.

1.3 Interferência dos Organismos Externos na educação superior

O Banco Mundial, criado em 1944, surgiu com o intuito de apoiar a reconstrução do setor econômico dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No Brasil, o Banco Mundial chega por meio de relações com o governo brasileiro de Eurico Gaspar Dutra, em 1946, quando financiou o projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná (SILVA, 2003).

Na década de 1950, o Banco Mundial muda a sua forma de atuação, voltando suas ações de crescimento econômico para os países subdesenvolvidos da Ásia, África e América Latina, intensificando o fluxo de recursos para o financiamento de projetos de infraestrutura econômica básica, tendo como foco a energia e os transportes. Neste cenário, as questões referentes à educação eram secundárias.

Mais tarde, o Banco Mundial, que é considerado uma agência financeira, tem como alvo o crescimento econômico do capital, viu na educação um setor que gera rendimentos, com isso passou a impor suas estratégias aos países periféricos, entre eles, o Brasil, a fim de garantir o processo de acumulação do capital.

Para Freitas (2018, p. 22), “A nova direita e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas”. Sob imposições neoliberais, o Brasil é impulsionado a realizar as reformas estruturais do Estado, assentadas no discurso do fenômeno da globalização, que permearam as políticas públicas para saúde, educação, previdência, transportes e que estão,

sob orientação e mesmo imposição do Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial e em outra esfera a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vários países da América Latina, empreenderam reformas para adequar o estado e a sociedade a uma nova ordem, passando a economia a constituir-se o centro de todos os valores. A educação superior teve de se adequar aos novos imperativos e submeter-se à centralidade econômica (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 101).

A interferência das políticas advindas dos organismos internacionais propõe reformas para que o Estado e a sociedade passem a ter a economia como eixo central. Assim, o

BM exerce influência na formulação das políticas educacionais brasileiras e suas recomendações são geralmente consideradas ou justificadas por representantes e formuladores de políticas e, por meio dos projetos e contratos firmados, o País se enquadra nas exigências dos contratos e firma políticas de ajustes estruturais. Vale destacar que foi a partir da década de 1990, especificamente no ano de 1995 (MOREIRA et al, 2020, p. 4).

As autoras explicitam que, a partir dos anos de 1990, há uma preferência do Banco Mundial pela educação, demonstrada pelos aumentos dos percentuais dos quantitativos de empréstimos financeiros: “2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994” (SILVA, 2003, p. 295). A autora ainda destaca a capacidade política que o Banco Mundial tem para pressionar os países e os governos a cumprirem as recomendações impostas pelos credores externos. Estas recomendações ocorrem mediante acordos, convênios e deliberação de recursos para financiamento. Podemos observar o reflexo de tais proposições externas nas reformas educacionais, diretrizes e resoluções voltadas para a educação em todas as etapas e níveis. A educação superior sofre automaticamente as consequências das políticas que se baseiam nas orientações e recomendações do Banco Mundial.

As recomendações para os ajustes das políticas neoliberais aplicadas na educação superior são expressas nos documentos, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*¹⁹ (1995), no *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*²⁰ (1998), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*²¹ (2000), e em *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil* (2017).

No livro *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), a crise atual é descrita, entre as principais dimensões da crise, o Banco Mundial aponta o ajuste econômico e fiscal; premissas da análise econômica do tipo custo/benefício; baixas taxas de matrículas, o que indicaria o uso ineficiente dos recursos; a preservação ou melhoria da qualidade do ensino; elevadas taxas de evasão e repetência. Na busca de superar a crise, o Banco propõe políticas, estratégias e propostas para que o ensino superior possa alcançar maior eficiência, qualidade e equidade.

Diante disso, o Banco Mundial estabelece para os países periféricos quatro orientações para a reforma:

¹⁹ Ensino superior: lições derivadas da experiência. Publicado em espanhol, documento também disponível em inglês e francês. BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. (El desarrollo em la práctica) Washington, DC: Bird/Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 20 jul. 2022.

²⁰ O Financiamento e gestão do ensino superior: Um relatório sobre a situação das reformas mundiais. Publicado em espanhol, documento também disponível em inglês e francês. BANCO MUNDIAL. **The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/941721468741874640/The-financing-and-management-of-higher-education-a-status-report-on-worldwide-reforms>. Acesso em: 20 jul. 2022.

²¹ Educação Superior em países em desenvolvimento: Perigo e promessa. Publicado em inglês, documento também disponível em chinês e espanhol. BANCO MUNDIAL. **Higher Education in Developing Countries: peril and promise**. 2000. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em: 20 jul. 2022.

a) fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; b) proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; c) redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; d) adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad/ (BIRD, 1995, p. 4).

A primeira orientação indicada pelo Banco Mundial estabelece que as universidades do modelo Humboldt apresentam um custo elevado e são pouco adequadas nos países em desenvolvimento. Argumentam que nos últimos anos o índice de matrículas em instituições de ensino superior não-universitárias, tanto públicas quanto privadas, foram maiores do que nas universidades tradicionais. Por isso, em prol de atender à crescente demanda social, o Banco recomenda a criação de instituições não-universitárias como os colégios politécnicos, institutos profissionais, cursos de curta duração e a distância, assim como incluir o desenvolvimento de instituições privadas de educação superior. Com isso, o Estado não teria custos adicionais e seu papel seria de estabelecer mecanismos de controle e avaliação destas instituições.

A política de diversificação institucional é expressa, no artigo 45, da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que flexibiliza a criação de diferentes IES públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e de especialização. Essa configuração também aparece no Decreto nº 2.306/1997, que consagrou o princípio da diversificação entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, e alterou a organização acadêmica com a criação dos centros universitários.

Cunha (2003), ao analisar os dados do Censo Escolar do Ensino Superior, realizado em 2001, mostra-nos os resultados posteriores à implantação dessa política de diversificação institucional. Após a homologação do referido Decreto, tem-se 156 universidades, sendo 71 instituições públicas e 85 instituições privadas. Dos 66 Centros Universitários existentes, apenas 2 eram públicos. No que se refere às Faculdades Isoladas, tem-se 82 públicas e 954 privadas.

De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2019), em quase duas décadas os centros universitários quadruplicaram (aumentou de 66 para 294). De um total de 2.608 IES existentes no país, em 2019, 198 eram universidades, 294 centros universitários e 2.116 faculdades. Observa-se que as universidades representam apenas 7,6% das IES públicas, os centros universitários têm uma participação de 11,3% e as faculdades predominam com 79,7% do total de instituições.

Vale argumentar que a política de expansão atribuída ao ensino superior contribuiu para a certificação em larga escala, uma educação de ensino desvinculada da pesquisa e da extensão, uma vez que se exige somente das instituições universitárias essa articulação e a massificação do ensino. Quanto a essa última, Gadotti (2017, p. 8) remete-se a Universidade de Massas, que significa “massificada [...] formando uma massa despolitizada para servir ao mercantilismo”.

A segunda orientação diz respeito à diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho, que tem como objetivo mobilizar mais fundo advindos da iniciativa privada, por meio da participação dos estudantes nos gastos com a educação; do financiamento dos egressos e da indústria; de atividades que gerem recursos, como por exemplo, cursos de curta duração, pesquisas ou consultorias; e a vinculação do financiamento à critério de desempenhos institucional.

Para Lima (2011, p. 90), a diversificação das fontes de financiamento fez com que as universidades públicas passassem por um profundo reordenamento jurídico. Com isso, surge a venda de serviços educacionais, como por exemplo, “cursos pagos de pós-graduação lato sensu; o estabelecimento de parcerias entre as universidades federais e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas pelas fundações de direito privado”. Além da “[...] concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; a criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados como cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos.”

Na ocasião se tem a aprovação da Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado.

A terceira orientação refere-se à redefinição da função do governo com as instituições de ensino superior. O Banco Mundial sugere para o governo, que as políticas sejam voltadas para o estabelecimento de um marco regulatório coerente; incentive os mecanismos orientados para o mercado na aplicação das políticas; e promova uma maior autonomia administrativa das instituições públicas.

Podemos afirmar que em relação à educação superior, “o Estado, enfraquecido pelo déficit público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção desse nível de ensino” (SGUISSARDI, 2000, p. 49).

Mancebo (2008, p. 58) acrescenta que os Estados “refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador [...], com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial”. A

autora elenca alguns aspectos que foram aprovados em leis que viabilizaram um novo referencial de educação, como: a racionalização de recursos que minimizaram a participação dos Estados na manutenção da educação; a adoção de avaliações gerenciais; a flexibilização da gestão; a descentralização gerencial; a privatização dos sistemas educacionais (MANCEBO, 2008).

A quarta e última recomendação repousa no enfoque da qualidade, a adaptabilidade e a equidade. Assim, o Banco Mundial recomenda à “melhoria da qualidade do ensino e da investigação; maior vinculação da educação superior às exigências do mercado de trabalho e maior equidade” (BIRD, 1995, p. 10). O Banco Mundial ainda acrescenta que cabe ao governo credenciar, avaliar e fiscalizar a qualidade das IES. Neste ponto, para o Banco Mundial “a avaliação institucional deveria sobretudo medir a eficiência e a produtividade e ser um instrumento técnico para a regulação e o controle político e econômico do sistema” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 131).

No ano de 1998, o Banco Mundial publica o documento *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Esse documento nos chama a atenção por manter alguns pontos traçados no documento anterior denominado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), sendo eles: a diferenciação institucional e a orientação para o mercado.

A diferenciação institucional, que é indicada como método mais eficaz para regular a demanda social. Em função disso, devem ser criadas novas instituições com missão, função e modalidades distintas.

A orientação para o mercado é considerada como ponto forte da proposta em razão da “crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal” (BM, 1998, p. 4).

Para o Banco Mundial,

o ensino superior responde a muitas das condições identificadas por Barr²² como características de um bem privado, que se pode subsumir às forças do mercado, dadas as condições de competitividade (oferta limitada), exclusividade (frequentemente é obtido por um preço) e recusa (não é requerido por todos), características que não respondem às de um bem estritamente público, mas sim, a certas características importantes de um bem privado[...] os consumidores do ensino superior estão razoavelmente bem informados e os fornecedores muitas vezes não o estão – condições ideais para o funcionamento das forças do mercado (BM, 1998, p. 5).

²² Barnes, John and Nicholas Barr (1988) Strategies for higher education: The alternative White paper. The David Hume Institute. The Suntory-Toyota International Center for Economics and related Disciplines, LSE. Aberdeen University Press. pp. 3, 6-9.

O documento traz que o ensino superior é caracterizado como bem privado. Assim, colocam o ensino superior no espaço das práticas competitivas e mercantis, e somam a esta lógica a falta de concorrência a este nível de ensino. “Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, [...] é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade” (SGUISSARDI, 2005, p. 215).

Muitos países em desenvolvimento implantaram reformas a partir dos documentos *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms* (1998). No ano de 2000, outro documento é emitido pelo Banco Mundial intitulado “*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*”. Trata-se de um documento no qual o Banco Mundial reconhece a importância do ensino superior, sobretudo dos países em desenvolvimento.

Desde os anos 80 muitos governos nacionais e organismos financiadores internacionais têm atribuído à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. As análises econômicas, de olhar estreito – e, em nossa opinião equivocado –, têm contribuído para formar a opinião de que o investimento público em universidades e em instituições de educação superior se traduziria em ganhos insignificantes em comparação com os ganhos do investimento em escolas primárias e secundárias[...] A urgente tomada de medidas para expandir a quantidade e melhorar a qualidade da educação superior nos países em desenvolvimento deveria constituir-se em máxima prioridade nas atividades de desenvolvimento (BM, 2000, p. 11).

A mudança da postura do Banco Mundial sobre a concepção da educação superior agora reconhecida como equivocada é questionada por vários pesquisadores, a exemplo de Sguissardi (2000a), que nos adverte que é necessário prosseguir a análise das ações do Banco Mundial antes de qualquer conclusão ingênua:

Além do reconhecimento de um equívoco histórico nas prioridades educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial, apresenta ele muitos aspectos de diagnósticos e sugestões práticas, que, tomados isoladamente, justificam, sem dúvidas, as expectativas que muitos tinham a seu respeito. No entanto, tomado no amplo contexto em que foi produzido, necessita-se prosseguir sua análise e das ações do Banco para qualquer conclusão isenta de ingenuidade ou exagerado otimismo (SGUISSARDI, 2000a, p. 39).

Ao discorrer sobre o papel do Estado em relação à educação superior o documento do Banco Mundial aborda:

Os mercados requerem lucros e isto pode relegar importantes oportunidades e deveres de ensino. As ciências básicas e as humanidades, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento nacional, mas seguramente recebem recursos insuficientes, a menos que os líderes educacionais, os que contam com recursos para pôr em prática suas visões, promovam-nas ativamente. É necessário que os governos desempenhem um novo papel como supervisores na educação superior, mais que como gestores. Deveriam concentrar-se em estabelecer os parâmetros dentro dos quais se possa alcançar o êxito enquanto permitem que as soluções específicas aflorem das mentes criativas dos profissionais da educação superior (BM, 2000, p. 11).

O Banco Mundial evidentemente com seu viés economista e gerencialista, que visa atender as demandas do sistema capitalista, segue confiante no mercado, porém reconhece que o mercado não é a única solução para a educação superior. Isto posto, o banco sugere que o Estado passe a exercer um novo papel na educação superior, o de supervisor. Para Siqueira (2004, p. 49) nos anos 90, “[...] há um grande apoio às ideias do livre-mercado, uma decretação da falência do Estado provedor e a defesa do estado supervisor, havendo uma grande ênfase no modo de gestão empresarial”. Para a autora, isso significa que “no âmbito educacional, isso se consubstanciará no incentivo do setor privado; na busca de fontes de alternativas de recursos no setor público [...]; na defesa da “eficiência” interna [...]; na criação de sistema de “avaliação” (melhor seria medição)”.

O governo brasileiro pautado no controle das contas públicas e na busca de um Estado eficiente encomendou ao Banco Mundial um estudo sobre a análise dos gastos públicos e a eficiência da gestão do Estado. O resultado do estudo foi divulgado pelo Banco Mundial no documento que se intitula “*Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil*” (2017), que apontou que o Brasil enfrenta uma crise de sustentabilidade fiscal. O aumento dos gastos, a queda das receitas e o crescimento dos gastos tributários, resultam em um cenário de déficit fiscal. E, por conseguinte, concluem que “o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (BM, 2017, p. 07).

Sobre este documento publicado pelo Banco Mundial, Amaral (2017), faz uma análise crítica²³ fundamentada em várias indicações do Banco Mundial.

O Grupo Banco Mundial divulgou em novembro de 2017 o texto “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” que, em um de seus capítulos trata da Educação Brasileira e, em especial sobre o seu financiamento. O título do capítulo é: “Gastar mais ou melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. Um exame atento deste capítulo nos permite afirmar que há crassos erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas que beiram a irresponsabilidade. As análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicista e não consideram, em nenhum momento, a

²³ A este respeito ver AMARAL, Nelson Cardoso. Uma análise do documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”.

complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo (AMARAL, 2017, p. 01).

No caso do ensino superior público e gratuito, o documento do Banco Mundial descreve que as despesas com este nível de ensino são ineficientes e regressivas.

O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçado. Isso também se reflete no fato que os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior que o gasto por aluno em universidades privadas. A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB. Além disso, embora os estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população. Portanto, as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira (BM, 2017, p. 13).

Em resposta a esta análise externa, Amaral responde que:

[...] 5), não é verdadeiro; b) o próprio documento já apresenta o argumento que justifica a análise de sobre o valor agregado: “No entanto, estudantes que entram nas universidades públicas tendem a já terem atingido um maior nível de aprendizado antes mesmo de iniciar os estudos” (página 132). Portanto, os estudantes das Universidades Federais pela grande demanda por suas vagas, fruto da credibilidade dessas instituições e o alto nível do ensino, da pesquisa e da extensão que ali são desenvolvidas, já possuem um elevado aprendizado inicial, sobre o qual há um limite a ser atingido pelos estudantes, enquanto nas outras instituições há no início um baixo valor agregado e, por isso mesmo, é possível, rapidamente agregar conhecimento ao já existente; c) a imensa maioria das instituições privadas não são universidades e o enunciado da questão as tratam como se assim o fossem. Um novo erro conceitual inadmissível num documento com as características deste (AMARAL, 2017, p. 21).

Outras recomendações expressas no documento publicado pelo Banco Mundial sobre o ensino superior são:

1) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho. 2) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres

da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB (BM, 2017, p. 137-138).

A proposta de cobrança de mensalidade na esfera do poder público como fonte alternativa dos recursos financeiros trata-se de mais uma meta defendida pelo Banco Mundial cuja indução é à privatização das universidades públicas. Por isso, o Banco Mundial através de suas estratégias de intervenção, “indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas” (BM, 2017, p. 121). E para estudantes que não possam pagar as mensalidades? Para estes, o Banco Mundial recomenda que os programas Fies e ProUni sejam reformulados para atender os alunos das universidades federais. Ora, para que isto ocorra será necessário alterar a Constituição Federal de 1988 - CF/88, que define em seu artigo 207, inciso IV, a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988). No entanto, a tentativa de alterar este princípio legal da Constituição Federal de 1988, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados. É a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 206/2019, que estabelece a cobrança de mensalidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

O documento afirma que “A pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas” (BM, 2017, p. 131). Sobre essa afirmação, Amaral contesta e evidencia três elementos. O primeiro elemento abordado pelo autor é que existe uma “imprecisão desnecessária na linguagem ao afirmar que “tende a ser de famílias mais ricas”, pois há farto material empírico que consegue não deixar dúvidas sobre essa informação” (AMARAL, 2018, p. 135).

O segundo elemento apresentado pelo autor refere-se à análise do perfil socioeconômico dos universitários. Com base nos dados da IV Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES, o pesquisador conclui que: 51,42% dos estudantes das Universidades Federais não pertencem aos estratos de renda mais elevados da Sociedade, considerando até três salários mínimos. Por fim, o terceiro elemento o pesquisador mostra que 64% dos estudantes matriculados nas Universidades Federais tinham realizado seus estudos do Ensino Médio, integralmente, ou a maior parte, em escolas públicas (AMARAL, 2018).

Convém destacar que as parcerias público-privadas (PPP), introduzidas pela Lei nº 11.079/2004, permitiram que os recursos públicos diretos e indiretos fossem repassados às IES privadas, sob as modalidades de financiamento estudantil ou isenções de tributos federais.

É nesse sentido, que se configura os programas Fies e ProUni, ambos programas públicos de fomento, os quais surgem com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior.

Lima (2019) afirma que no lugar de democratizar o acesso ao ensino superior, os programas ProUni e Fies reforçam a privatização deste nível de ensino.

[...] isto é, tais ações operaram o aprofundamento da privatização, concebida como o avanço da participação do setor privado no total de matrículas e de instituições de ensino superior, bem como da mercantilização que diz respeito especificamente à ampliação de instituições com fins lucrativos em nosso País (LIMA, 2019, p. 519).

Para a autora, os programas ProUni e Fies foram fundamentais e complementares para o “[...] fortalecimento do setor privado de Educação Superior, em sua dupla face: privatizante e mercantilizadora” (LIMA, 2019, p. 519). Esse efeito pode ser observado pela expansão do setor privado, seja pelo aumento das IES e/ou matrículas, conforme dados evidenciados neste estudo.

Assim, não pretendemos, contudo, nos estender neste debate nesse momento para os fins do nosso estudo, mostramos a consolidação das primeiras universidades públicas, a crescente expansão das privatizações e as implicações dos organismos internacionais para o ensino superior.

No próximo capítulo, enfatizamos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por entender que estes influenciarão na política educacional para a educação superior em determinado contexto histórico.

CAPÍTULO II - A REALIDADE DA EXTENSÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os institutos constituem-se num arranjo ímpar na organização educacional brasileira, os quais assumem a função de ofertar, numa única instituição, desde a formação inicial até as graduações tecnológicas e pós graduação lato e stricto sensu, passando pelo ensino técnico de nível médio, o qual poderá ser oferecido na modalidade integrada ou concomitante ao ensino médio. Desta forma, os institutos diferenciam-se dos modelos tradicionais que, via de regra, atuam num único nível de ensino (ORTIGARA, 2021, p. 99).

A educação profissional no Brasil teve sua origem marcada pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices que, ao longo do tempo, buscaram responder aos desafios e às demandas sociais, econômicas e do mundo do trabalho, em cada período histórico em que estiveram inseridas. Assim, neste capítulo, apresentaremos de forma sucinta os principais momentos históricos da gênese dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), evidenciando o surgimento dos cursos superiores nas escolas profissionalizantes. Em seguida, buscaremos compreender a concepção da extensão e trajetória dos marcos legais, a fim de verificarmos como a extensão se constitui no tripé. Por fim, propomos situar a organização e funcionamento da extensão no IF Goiano.

2.1 Breve Histórico dos Institutos Federais de Educação

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criada em 2008, durante o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. As instituições que atualmente compõem a Rede Federal tiveram seu marco inicial em 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, cujos cursos ofertados eram profissionalizantes e gratuitos.

Ao longo do tempo, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais, depois em Escolas Industriais e Técnicas, posteriormente, em Escolas Técnicas Federais, mais tarde em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até chegar aos dias atuais, denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse sentido, notamos que não existe um direcionamento único na configuração dessas instituições. Elas sofreram sucessivas transformações na sua terminologia e, conseqüentemente, nos seus objetivos, nas características, nas finalidades e no nível de ensino ofertado.

O Quadro 2 oferece uma visão geral da educação profissional e tecnológica, em épocas diversas, indicando as legislações, nomenclatura e nível.

Quadro 2 - Histórico dos níveis da educação nas escolas profissionalizantes

Dispositivos legais	Nomenclatura	Nível	Estabelece
Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.	Escolas de Aprendizes Artífices	Ensino Profissional Primário e Gratuito	Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito [<i>sic</i>].
Lei 378, de 13 de janeiro de 1937.	Liceus Industriais	Ensino Profissional	Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.
Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.	Escolas Técnicas e Industriais	Técnico	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
Decreto nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.	Escolas Técnicas Federais	Técnico	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação Cultura e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.	Escolas Técnicas Federais	Técnico/ Superior	Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.
Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.	Centros Federais de Educação Tecnológica	Técnico/ Superior	Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Técnico/ Superior	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2023).

O Quadro 2 evidenciou de forma resumida as legislações que permitiram a oferta da educação nos diferentes níveis e etapas nas Escolas Técnicas. Esta atuação teve início no começo do século XX, com a oferta de ensino profissional primário. Será apenas na década de 1959, que as escolas Técnicas Federais poderão incorporar a educação superior entre suas atividades. A publicação do Decreto-Lei nº 547/1969 autorizou as Escolas Técnicas Federais a organizar e manter cursos profissionais superiores de curta duração. O ciclo se fecha em 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação que passam a ter o mesmo tratamento das Universidades Federais.

Mais tarde, em cumprimento à Lei nº 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo autorizadas a oferecer cursos de curta duração, graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos e licenciaturas (plena e curta).

Campello (2007, p. 4) acrescenta que as lacunas da legislação de sua criação, fizeram que os CEFETs se transformassem “em instituições de ensino superior, e seus cursos de engenharia de operação, que desenvolveram quando ainda eram escolas técnicas federais, foram transformadas em cursos de graduação plena em engenharia industrial”.

Segundo Otranto (2011), o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, a princípio, ocorreu de forma gradativa. A Escola Técnica Federal do Maranhão, em 1989 e a Escola Técnica Federal da Bahia, em 1993. Um ano depois, o presidente Itamar Franco promulga a Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dentre outras medidas, transforma em CEFET as demais Escolas Técnicas Federais.

O governo federal, por meio do Decreto nº 6.095/2007, estabeleceu diretrizes para integração de instituições federais de educação para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET²⁴, no âmbito da Rede Federal de Educação e Tecnológica. As Escolas Agrotécnicas Federais, os CEFETs, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Federal Tecnológica poderiam aderir voluntariamente a Chamada Pública nº 002/2007, MEC/SETEC para se transformarem em Institutos Federais.

No entanto, os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aderiram ao modelo proposto de educação profissional e tecnológica, pois esperavam alcançar a condição de universidade tecnológica, como havia se materializado com o CEFET do Paraná em 2005. Somente em 2012 os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, juntamente com o Colégio Pedro II foram incluídos na RFEPCT.

Assim, a RFEPCT é constituída pelas instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei n. 12.677, de 2012); V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012). (BRASIL, 2008).

²⁴ A partir da Lei 11.892/2008 a sigla IFET é substituída por Institutos Federais (IFs).

Observamos que as instituições que compõem a Rede Federal não possuíam uma estrutura única, uma vez que foram criadas a partir da agregação/transformação de instituições profissionais pré-existentes. Sobre isso, Frigotto (2018, p. 129), descreve que a Rede Federal “configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas”.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme demonstra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, regiões, localização e suas siglas

Região	Estado	Instituição	Sigla
Norte	Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	IFAC
	Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP
	Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM
	Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA
	Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO
	Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	IFTO
	Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	IFAL
	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA
	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	IF BAIANO
	Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE
	Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA
	Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB
	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE
	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE Sertão PE
	Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	IFPI
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN
	Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS
Suldeste	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES

Região	Estado	Instituição	Sigla
	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ
	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFF
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudoeste de Minas Gerais	IFSULDESTEDEMINAS
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IFSULDEMINAS
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM
	São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP
Sul	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IF FARROUPILHA
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSUL
	Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC
Centro Oeste	Brasília	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	IFB
	Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Sul	IFMS
	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG
	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	IF GOIANO

Fonte: <https://www.pebsp.com/lista-de-institutos-federais-do-brasil-por-estado-2020/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, que fazem parte da política pública pautada na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Nessa perspectiva, ofertam cursos que contemplam desde a educação básica com o ensino médio até pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*), sendo marcado, sem dúvida, por um “arranjo ímpar na organização educacional brasileira [...] Desta forma, os institutos diferenciam-se dos modelos tradicionais que, via de regra, atuam num único nível de ensino”, como descreve Ortigara (2021, p. 99) na epígrafe de abertura deste capítulo.

Pacheco (2020, p. 4) corrobora as mesmas ideias e afirma que “os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008”. Ainda de acordo com Pacheco,

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (PACHECO, 2011, p. 57).

As características e finalidades dos Institutos Federais estão descritas no artigo 6º:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar a sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Os autores Vidor *et al.* (2011, p. 84), ao analisarem as nove finalidades descritas na Lei 11.892/2008, citam que na maior parte delas

observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa [...] no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Quanto aos objetivos dos Institutos Federais, trazemos os incisos que estão dispostos no artigo 7º:

- I - ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

No inciso IV, a extensão está posta como um dos objetivos da Lei de criação dos IFs. Baseado nesse fundamento legal, cabe à extensão desenvolver programas e projetos pautados no atendimento à comunidade externa, e de acordo com as demandas sociais, além de promover a articulação com o mundo do trabalho.

Para Vidor *et al.* (2011, p. 44), a extensão “é um valioso instrumento tanto para inserção do egresso no mundo do trabalho quanto para a manutenção de seu vínculo com a instituição, servindo como canal de informações sobre a efetividade das ações institucionais diante do cumprimento de suas finalidades”.

A breve referência aos IFs mostrou que, historicamente, eles sofreram mudanças na sua nomenclatura, estrutura, característica, finalidades, sobretudo na inserção dos cursos superiores dentro das escolas profissionalizantes.

Na próxima seção mapeamos o nosso objeto de estudo, a extensão universitária no Brasil.

2.2 Concepções e conceitos da Extensão na Educação Superior

A trajetória da extensão revela que, historicamente, o conceito de extensão foi sendo construído e modificado ao longo do tempo, permeado de contradições, conflitos e retrocessos. Por isso, para compreender a extensão no cenário atual, implica revisitar sua trajetória histórica.

As primeiras manifestações sobre a extensão surgem na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Universidade de Cambridge foi, provavelmente, a primeira a criar um programa formal de cursos de extensão, em 1871; em seguida, surgem na Universidade de Oxford atividades voltadas para os bolsões de pobreza. Em pouco tempo, a prática da extensão se espalhou por outras universidades europeias. Nos Estados Unidos registraram-se experiências bem-sucedidas nas Universidades de Chicago, em 1892, e de Wisconsin, em 1903. Mas, de grande impacto nacional, foram atividades realizadas pelos Land Grant College que, em parceria com órgãos do Governo Federal, levavam assistência aos agricultores (NOGUEIRA, 2005, p. 32).

Os modelos das ações extensionistas que vieram das universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos, serviram de influência para a extensão no Brasil. Os primeiros registros sobre as ações de extensão no Brasil deram-se por meio de cursos e conferências que ocorreram entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo, que era considerada equivalente às Universidades Populares da Europa.

De acordo com os estudos de Gurgel (1986, p. 35), “os cursos de extensão desenvolvidos pela Universidade de São Paulo eram desvinculados da realidade acadêmica, na maioria das vezes [...] não despertaram qualquer interesse das populações de modo geral”. Isto invoca a pensarmos, que a Universidade de São Paulo à época, atuava de forma isolada nas suas ações de extensão, e não ouvia as diferentes demandas da sociedade. Com isso, temos uma contradição, pois a universidade desconsiderava a comunidade como sujeito da ação extensionista. E, conseqüentemente, não contribuía com a resolução dos conflitos do cotidiano social.

Mendonça (2010) elucida que, a partir de 1920, a extensão no Brasil era voltada para a prestação de serviços às comunidades rurais.

[...] sob a influência de teóricos norte-americanos, os ideais escolanovistas penetraram os meios educacionais no Brasil [...] Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG, tal influência tornou-se evidente na missão da instituição que previa a prestação de serviços às comunidades rurais. E no cumprimento desta, em 1929, foi organizada a primeira experiência de extensão com o evento Primeira Semana de Educação Rural. A extensão, na ocasião, deu-se

através de cursos, conferências e palestras com a intenção de estabelecer relação e proximidade entre Universidade e Comunidade (MENDONÇA, 2010, p. 117-118).

Segundo a autora, por meio da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e da Escola Superior Agrícola de Lavras, em Minas Gerais, difundiram-se as práticas extensionistas que traduziam na ação de prestação de serviços ao agricultor, sendo que sua característica era pautada no modelo norte americano, marcada pela assessoria e assistência técnica aos agricultores do meio rural, embora as práticas agrícolas brasileiras fossem distantes da técnica e tecnologias.

Outra instância que se destacou na atuação extensionista foi o movimento estudantil Machado (2009) nos diz que,

Da criação da União Nacional dos Estudantes, UNE, em 1937 até o Golpe Militar em 1964, contamos com um período de grande efervescência do movimento estudantil brasileiro via UNE. Os estudantes tinham uma postura firme no sentido de propor atividades extensionistas com ênfase no comprometimento da Universidade com as classes populares e com o proletariado. Postura essencialmente influenciada pelo Manifesto de Córdoba (MACHADO, 2009, p. 25-26).

Na década de 1960, inspirados pelo Movimento de Córdoba²⁵, que teve sua origem no ano de 1918, os estudantes argentinos apresentavam “uma proposta de universidade que enfatizava a importância de se manter uma relação intrínseca entre a universidade e a sociedade” (CASTRO, 2004, p. 22).

Melo Neto evidencia a importância deste Movimento, uma vez que:

A extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre Universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma ideia preliminar, que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE. Essa ideia foi determinante para a concepção de extensão veiculada pelo movimento estudantil brasileiro (MELO NETO, 1996, p. 02).

O Movimento de Córdoba serviu como referência para a proposta de Reforma Universitária brasileira, apresentada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1960, que pretendia ter uma universidade democrática e que conseqüentemente repensasse o papel da extensão universitária.

²⁵ Movimento de Córdoba realizado em 1918, no qual os estudantes argentinos pediam aproximação entre universidade e sociedade através da extensão.

Na mesma direção, temos Paulo Freire que trouxe contribuições acerca da extensão.

A primeira mudança significativa na conceituação da extensão na América Latina surge com base nas reflexões do educador brasileiro Paulo Freire. Inicialmente, à frente do Departamento de Extensão, na Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco/UFPE), onde desenvolveu importante trabalho de alfabetização de adultos e, mais tarde, no final da década de 1960, quando exilado no Chile, publica o livro *Extensão ou Comunicação?* com reflexões em função de seu trabalho junto aos extensionistas rurais chilenos (NOGUEIRA, 2019, p. 27).

Trabalhando com os extensionistas rurais no Chile, Paulo Freire analisa o problema da comunicação entre o camponês e o agrônomo atuando como profissional extensionista. Com isso, Paulo Freire reflete o sentido da extensão reduzida a ação de estender. Dessa forma, o conteúdo torna-se estático, sendo conduzido por uma educação bancária e domesticadora.

na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de ser “tratado” como se fosse algo estático? (FREIRE, 1983, p. 15).

Para Paulo Freire, a extensão não se reduz à ação de transferir saberes ou estender o conteúdo para alguém receber passivamente. Isso implica uma condição de inferioridade, trazendo a ideia de transmissão, entrega, doação, messianismo, assistencialismo, manipulação e, ainda, a ideia de movimento unilateral, de mão única e dominadora, da universidade para a sociedade (NOGUEIRA, 2019).

Paulo Freire ao estabelecer uma relação entre educação e extensão, considera que a extensão é uma atividade de cunho educacional e defende que educação é comunicação, engajada por problematização e dialogicidade entre o sujeito que está levando o conhecimento e o sujeito que está recebendo, mediatizada pelo mundo. O autor completa “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

Gurgel, ao pesquisar sobre a origem da extensão universitária brasileira, afirma que a extensão teria passado por três períodos. O primeiro período “das experiências pioneiras” (1912-1930); o segundo período “das experiências isoladas, da disseminação de ideias e do desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais” (1930-1968); e o terceiro período

“de maior institucionalização da extensão universitária” (1969-1976) (GURGEL, 1986, p. 171).

Gurgel (1986), em sua obra intitulada “Extensão Universitária: comunicação ou domesticação”, analisa a trajetória da extensão, durante o período de 1920 a 1976, e afirma que:

[...] não há uma única maneira de encarar a extensão universitária, existe, isto sim, extensões da universidade, em direção à comunidade, instituições, organizações, em relação à classe dominante ou à dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas (GURGEL, 1986, p. 174).

O autor denuncia a postura elitista da universidade, uma vez que a ideia de extensão universitária se resume em extensões da universidade em relação à classe dominante ou à dominada, portanto, para o autor a extensão pode ser compreendida de diferentes formas, e segue afirmando que:

Na realidade, se considerada no plano estritamente institucional e na perspectiva dominante nas universidades brasileiras, a extensão tem sido até hoje uma função exercida assistematicamente, esporadicamente, sem vinculação com o ensino e a pesquisa, não sendo considerada de fato como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação. O que é chocante, é o alegado compromisso que a universidade declara criar com as comunidades pobres, pela via da extensão gerando grandes expectativas. É inadmissível que se continue com discursos refinados como justificativa para práticas incompetentes [...] A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica (GURGEL, 1986, p. 174).

Por meio de seus escritos, podemos dizer que Gurgel sustenta que a extensão era utilizada pela universidade como mero instrumento de transmissão de conhecimento que tinha a função esporádica e sem vinculação com o ensino e a pesquisa. Este modelo educativo implantado pelas universidades da época impedia que a extensão exercesse de fato a sua função.

Jezine (2004) aponta a existência de três concepções ideológicas que se materializam na extensão universitária brasileira: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista:

A primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas. A segunda concepção, formulada inicialmente no bojo dos movimentos sociais, via na relação universidade/extensão universitária – sociedade a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade. Trata-se de concepção que influenciou a formulação do conceito de extensão universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e que é defendida por este e por muitos estudiosos como função acadêmica da universidade. E a terceira concepção tem-se formado ao longo das mudanças ocorridas na estrutura do Estado e da sociedade, em concomitância com a luta da extensão para confirmar-se como função acadêmica com o mesmo nível de valorização do ensino/pesquisa. Concebe as ações como atendimento às demandas advindas da sociedade, que não são mais vistas como carências sociais, mas como novas expectativas de serviços geradas pela sociedade globalizada. A parceria ou venda de serviços seria o meio de articular a universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando-a uma produtora de bens e de serviços, concepção aqui denominada mercantilista (JEZINE, 2004, p. 5).

Cada uma das concepções elencadas pela autora revela como as práticas extensionistas se configuraram ao longo do tempo, ora em formatos assistencialista a serviço do Estado, ora mercantilista com venda de serviços ao mercado capitalista, seguindo na contramão de uma extensão defendida por muitos estudiosos, que constitui uma extensão acadêmica que produz saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos, de forma indissociável ao ensino e a pesquisa, mediado pela dialogicidade entre universidade e sociedade.

Outro momento histórico de debate e reflexão que contribuiu para fortalecer as políticas de extensão, foi a realização do primeiro encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Foi realizado na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Participaram do evento 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores ou ocupantes de cargo similar nas instituições (FORPROEX, 1987, p. 11).

Nesse encontro foi criado o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se traduziu em força institucional e política para a definição de políticas de extensão para as instituições públicas de ensino superior, a partir dos principais anseios de conceituação, institucionalização e necessidades de financiamento para a extensão:

Esse tipo de extensão, que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001, p. 04).

Segundo o FORPROEX, a concepção de extensão ultrapassa a visão assistencialista, cultural ou de prestação de serviço, predominante até aquele momento. O FORPROEX defendeu a mudança da concepção de extensão, além de almejar o reconhecimento legal da extensão como uma atividade acadêmica desenvolvida indissociável ao ensino e pesquisa. Assim, apresentou o conceito para a extensão definido pelos participantes do primeiro encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 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. 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 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 fornece a visão integrada do social (FORPROEX, 2001, p. 29-30).

A apresentação da proposta do conceito de extensão pelos Pró-Reitores foi criticada por Botomé (1996), em relação à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O autor argumenta que a extensão não pode ser tomada como uma função separada do ensino e da pesquisa, mas uma dimensão destes.

É oportuno observar que o conceito de extensão sofreu várias alterações durante os Encontros do FORPROEX e do ForExt de 1987 a 2015, como constatado no Quadro 4.

Quadro 4 - Conceito de extensão expresso nas cartas dos encontros do FORPROEX e do ForExt de 1987 a 2015

Cartas dos Encontros dos Fórum	Conceitos de extensão
FORPROEX	1987 – A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.
	1988 – A extensão como prática acadêmica tem como objetivo interligar a universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da universidade.
	1989 – A extensão é um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do

Cartas dos Encontros dos Fórum	Conceitos de extensão
	<p>conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentalização do conhecimento da realidade.</p> <p>1991 – A atividade extensionista expressa a função social da universidade; a institucionalização da extensão deve incentivar a interdisciplinaridade e a definição de mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos discentes em projetos e atividades de extensão seja computada na integralização curricular.</p> <p>1992 – Cultura, arte, esporte e lazer como ações extensionistas. Sinalização para que os currículos e as ações extensionistas privilegiem o contexto sócio-histórico local e latino-americano, geralmente pouco ou nada estudados.</p> <p>1993 – A avaliação da extensão deve considerar a existência de uma política baseada nos seguintes princípios: Extensão universitária é processo educativo, cultural e científico; A Extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa; A Extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social; A Extensão universitária, como prática acadêmica, deve dirigir seus interesses para as questões sociais importantes e aquelas demandadas pela comunidade.</p> <p>1994 – A experiência da extensão contribui para a promoção de uma nova cultura de cidadania no Brasil, contribuindo para uma ação crítica e criativa do fazer acadêmico.</p> <p>1995 – Extensão como prática acadêmica capaz de articular a universidade e a sociedade, aproximando sujeitos e atores na busca e proposição de soluções para problemas emergentes.</p>
ForExt	<p>1999 – Extensão como estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.</p> <p>2002 – Extensão entendida como estratégia/política institucional, envolvendo ensino, administração e pesquisa; processo integrado e dimensão visceralmente presente em todas as atividades que se colocam como meio e como fim do ser e agir universitários; afirmando-se como processo inerente à aprendizagem; novo conceito de sala de aula (espaços dentro e fora da universidade).</p> <p>2003 – Extensão como dimensão necessária da própria pesquisa e do ensino em estreita interlocução com a sociedade; inovação curricular/formação integral; relação teoria-prática; relevância social da extensão/impactos; extensão versus identidade e alinhamento estratégico institucional; Extensão como processo educativo (Paideia) e prática social (Politeia).</p> <p>2004 – Papel da extensão como referencial ético e metodológico tanto no processo formativo do educador como do educando, quanto no processo de produção de conhecimentos.</p> <p>2006 – Extensão como processo significativo de aprendizagem, fomentando a participação do maior número de discentes, caracterizando-a como um componente pedagógico efetivo enquanto prática orgânica do processo acadêmico, tendo como princípio a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.</p> <p>2007 – A extensão é parâmetro ético e epistemológico da pesquisa e do ensino. É igualmente instrumento pedagógico para a formação, que deve estar sempre aberto às novas realidades, aos novos modos de efetivar a produção socialmente engajada do conhecimento científico e de formar integralmente as pessoas.</p> <p>2008 – Extensão como vetor imprescindível para a realização da identidade universitária.</p> <p>2009 – A extensão busca a constituição de uma educação problematizadora que provoca nos estudantes e na comunidade, a potencialização de sua capacidade de pensar sobre seus próprios problemas na busca de soluções conjuntas, alimentando um conhecimento baseado na participação e mobilização sociais.</p> <p>2010 – Extensão como lugar privilegiado de diálogo entre os diversos modos e formas do conhecimento e entre as necessidades e possibilidades de solução de problemas da sociedade atual, ou seja, um novo campo de produção e socialização do conhecimento, possibilidade de aprendizagem articulada ao ensino e à pesquisa e oportunidade de contribuição ao desenvolvimento da sociedade; extensão e identidade da Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES).</p>

Cartas dos Encontros dos Fórum	Conceitos de extensão
FORPROEX	2011 – Proposição da incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu papel formativo.
	2012 – Entendimento de que a extensão pode contribuir na formulação e desenvolvimento de políticas através de sua ação e reflexão nos espaços sociais e, particularmente, em âmbito acadêmico.
ForExt	2012 – A extensão universitária como definição da identidade da ICES.
FORPROEX	2013 – Extensão universitária compreendida no seu caráter acadêmico, enquanto estratégia para transformação da sociedade brasileira e da educação superior no Brasil.
	2014 – A extensão, ação acadêmica contributiva da formação profissional, construção e difusão do conhecimento, que amplia a participação do estudante na implementação das políticas públicas brasileiras, expondo-o ao diálogo com a sociedade diretamente implicada em suas ações, deve ser reconhecida e legitimada como tal.
ForExt	2015 – Extensão como processo de aprendizagem integrado ao currículo e articulado à pesquisa – Curricularização.

Fonte: IMPERATORE, 2019.

Imperatore (2019), ao pesquisar sobre o percurso histórico da extensão, verifica que o conceito de extensão presente nas cartas dos Encontros Nacionais do Fórum de Extensão de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Comunitárias (ForExt), durante o período de 1987 a 2015, apresenta de forma gradativa a reconfiguração da extensão como função educativa pautada na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e na interlocução entre conhecimento científico e o saber local.

Com base no Plano Nacional de Extensão, em 2009, surge a proposta da Política Nacional de Extensão Universitária, fruto de discussão desenvolvida nos XXVI e XXVII Encontros Nacionais do FORPROEX, a qual foi aprovada e publicada em 2012. O documento apresenta uma mudança conceitual para a extensão universitária, assim definida:

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

O novo conceito de extensão é pautado no princípio indissociável entre o ensino e a pesquisa, reafirmando que a extensão deve ser desenvolvida como uma função acadêmica, conforme a caracterização expressa na Constituição de 1988. Geraldo (2015) nos lembra que a elaboração de um novo conceito para extensão universitária não é determinante para que mudanças ocorram, mesmo que seja o resultado de um processo de discussões amplas e abertas. Sua gênese tem uma conotação marcada pela concepção assistencialista, e necessita ser desconstruída no espaço acadêmico.

A Resolução nº 07, aprovada em 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, dentre outras questões, define no artigo 3º, a concepção de extensão:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

A implementação da curricularização das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação além de atender às premissas legais, fortalece a extensão como um componente formativo do estudante, integrada ao ensino, à pesquisa, e promove o engajamento das IES e outros setores da sociedade.

Após apresentar as variadas concepções de extensão, é necessário avançar para que a extensão seja interpretada a partir da legislação. Por isso, buscaremos avançar na discussão das políticas públicas para a extensão, trazendo Leis, decretos e resolução.

2.3 Extensão Universitária: Aspectos Legais

Quando voltamos o olhar para as políticas públicas no âmbito da extensão universitária, vimos que a extensão é referenciada na legislação na década de 1930. A partir desse momento a sua função, conceito, concepção, institucionalização, financiamento e organização, foram sendo inseridos nos marcos legais em momentos distintos. O quadro que segue sintetiza uma visão geral da extensão universitária consolidada nas Leis, Decretos, Resoluções e no Plano Nacional de Educação.

Quadro 5 - Histórico da extensão universitária registrada na legislação

Aspectos Legais	
Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931.	Estatuto das Universidades Brasileiras
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Reforma Universitária
Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.	Constituição Federal de 1988
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	Plano Nacional de Educação (2001-2010)
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A Resolução CNE/CES nº 07, aprovada em 18 de dezembro de 2018.	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 5 demonstra que a primeira referência registrada nos marcos legais sobre a extensão aparece no Estatuto das Universidades Brasileiras, sancionada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que inclui a extensão universitária como atividade vinculada ao ensino superior.

Os artigos 42 e 109 estabelecem as formas por meio das quais a extensão deveria ocorrer e reforça a sua institucionalização: “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos intra e extra-universitários e conferências de caráter educacional e utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade com prévia autorização do Conselho Universitário” (BRASIL, 1931).

O Decreto 19.851, define como finalidade da extensão, a difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, úteis ao aperfeiçoamento individual e coletivo, e também, a divulgação das atividades técnicas e científicas úteis à solução de problemas sociais e para a propagação dos ideais e princípios que salvaguardassem os interesses nacionais. Tais ações poderiam ser realizadas em quaisquer espaços de ensino desde de que fossem acessíveis ao grande público.

Na análise de Maciel (2010), no Estatuto das Universidades, o ensino e a pesquisa aparecem como funções da universidade, porém:

A extensão, embora apareça como atividade universitária, não está vinculada ao ensino e à pesquisa e tem uma conotação “assistencial” na medida em que os estudantes são estimulados a integrarem-se às comunidades carentes, muitas vezes, com ofertas de curso com curta duração (MACIEL, 2010, p. 114).

A pesquisa desenvolvida por Geraldo (2015), ao se referir ao Estatuto das Universidades, afirma:

O reconhecimento legal da extensão universitária, portanto, emerge marcado por uma concepção assistencialista e de cunho autoritário, no sentido de pleitear ensinar ao povo, ditando-lhe a “verdade”. Mas o Estatuto das Universidades Brasileiras dá início ao debate dos mais variados enfoques sobre ações extensionistas, seus interlocutores e posicionamentos, questionamentos, dentre eles, o lugar, o papel, a função, conceito, concepção, pertinência, institucionalização, financiamento, organização (GERALDO, 2015, p. 51).

Se por um lado o autor sublinha que a extensão universitária surge marcada por uma concepção assistencialista e autoritária, levando o conhecimento pronto e acabado, por outro

lado, o autor diz que o Estatuto propiciou o início de discussões importantes sobre a extensão, concepção, institucionalização, financiamento, organização.

Nas décadas que seguem à legislação de 1931, não houve alteração no conceito e nem nas práticas de extensão, sendo realizada por meio de cursos e conferências, os quais, de maneira geral, eram dirigidos a uma clientela ligada à universidade, seja frequentando cursos ou portadoras de diplomas universitários. A extensão mantinha-se como uma função exercida sem vínculos com o ensino e a pesquisa (NOGUEIRA, 2019).

Nogueira (2019), ao estabelecer comparações entre o Decreto 19.851/1931 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, avalia que esta última representou um retrocesso em relação à extensão:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que constituiu uma lei geral sobre educação no Brasil, fruto de um longo processo de discussão. Considero essa lei – no que diz respeito à extensão – um retrocesso em comparação à legislação de 1931, pois faz, a ela, uma vaga e inexpressiva referência (NOGUEIRA, 2019, p. 149).

Fávero (1991) e Sousa (2000) corroboram com estas afirmações. Na opinião das autoras, a Lei 4.024/1961 indica um retrocesso tanto para a universidade que atendia aos interesses específicos da igreja católica, quanto para os proprietários dos estabelecimentos privados de ensino.

Com a chegada do regime militar ao poder em 1964, as ações de extensão são assumidas pelo Estado por meio de prestação de serviços. Constata-se dessa forma que:

Após o golpe de 1964, a retomada da perspectiva da extensão universitária como prestação de serviços ganha força com os programas propostos por órgãos do governo, como o Projeto Rondon e os Campi Avançados. Esses programas foram criados e difundidos durante o período da ditadura militar (1964-1985) a partir do Ministério do interior (MINTER) [...] no geral eles acabaram servindo aos interesses estratégicos desenvolvimentistas do governo, que buscava a inserção da universidade no processo de modernização do país, desvinculando as ações da reflexão crítica dos estudantes e da própria realidade social [...] o CRUTAC, por ser outro modelo de extensão proposto pelo programa do governo a partir de experiência de ação comunitária desenvolvida pela Universidade do Rio Grande do Norte, em 1966, veio adquirir objetivos amplos com a abertura de um espaço de atuação dos estudantes em comunidades rurais (CABRAL, 2012, p. 60-62).

Sobre este período, Jezine (2006) pontua críticas aos programas de cunho nacional, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado pela Universidade do Rio Grande do Norte e ao Projeto Rondon, por estes não passarem de mecanismos políticos do regime militar, apresentados para o problema da pobreza.

Segundo Anjos, os programas CRUTAC e o Projeto Rondon motivaram o contexto da Reforma Universitária de acordo com os interesses e ideologias que compunham a política do governo ditatorial.

[...] o CRUTAC, o Projeto Rondon e os Campi Avançados contribuíram para a elaboração do documento de Reforma Universitária, oficializada, em 1968, por meio da promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), vindo a instituir a Extensão Universitária (ANJOS, 2014, p. 30).

Cabral (2012) registra que a Reforma Universitária serviu para marcar o processo de institucionalização da extensão ao colocá-la como parte da estrutura organizacional e como função obrigatória de todas as universidades e dos estabelecimentos de ensino superior.

A tentativa de vincular a extensão à ideia de compromisso social da universidade torna-se oficial somente no final da década de 1960, com a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n.º 5.540, 1968 - Brasil, 1968), que redefiniu o perfil da universidade brasileira. Pela primeira vez, a extensão foi colocada como uma “prática oficial” em todas as universidades e estabelecimentos de ensino superior, situando-se no discurso oficial e permitindo a abertura de caminho para o processo da sua institucionalização nas universidades (CABRAL, 2012, p. 64).

Nogueira (2019, p. 154) assinala um elemento de retrocesso às discussões sobre extensão estabelecido na Lei 5.540/1968. Segundo a autora, o artigo 40 institui sua realização desvinculada das demais atividades acadêmicas, o ensino e a pesquisa. “Dirige-se, apenas, ao estudante, dispensando a participação do professor. Atribui, a ela, caráter opcional e assistencial”.

Ainda para a autora, a Lei nº 5.540/1968 reduziu a extensão a ideia de cursos e serviços, uma vez que, a universidade coloca à disposição das comunidades, os resultados das atividades de ensino e de pesquisas. Continua, portanto, a concepção tradicional de extensão, com isso não realiza avanços em relação às reivindicações feitas pelo movimento estudantil (NOGUEIRA, 2019).

No final da década de 1970 e início de 1980, começam o processo de redemocratização do país, trazendo de volta as contestações e expectativas de mudanças, uma vez que movimentos populares, associações civis, sindicatos, e o surgimento de movimentos organizados da sociedade civil²⁶ tentam reconquistar seus direitos e liberdades democráticas.

²⁶ Movimentos organizados da sociedade civil, entre eles, encontramos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

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 (FORPROEX, 2012, p. 14).

Na década de 1980, surge a reestruturação e reorganização da universidade referente à autonomia, democratização, avaliação e por consequência suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Esta última até então criticada pelos estudiosos quanto ao seu caráter assistencialista. É nesse contexto que temos a organização coletiva dos Pró-reitores de Extensão (1985), o I Encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987), e a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987), que proporcionaram debates acerca de iniciativas destinadas ao fortalecimento das práticas de extensão.

A partir de então, temos um avanço significativo na institucionalização da extensão universitária com a Constituição de 1988, que consagra no artigo 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio para o Ensino Superior. Segundo Maciel (2010, p. 32), a inclusão do princípio da indissociabilidade na Constituição de 1988, representou sem dúvida “uma conquista expressiva e histórica”.

Ao contrário do texto constitucional de 1988, a LDB/1996 não reafirmou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao definir as finalidades da educação superior. Para Maciel (2010, p. 175), isto ocorreu porque a LDB “não representa o projeto que foi originalmente pensado pelas forças progressistas e foi aprovada ao sabor dos interesses muito mais do governo e dos setores que representam a educação privada do que pelos que defendem a escola pública de qualidade”.

Maciel (2010) ressalta que,

Apesar da importância e necessidade das leis, estas não são determinantes para que as mudanças ocorram efetivamente. São as condições concretas que ditam os rumos dos projetos sociais em disputa, inclusive sua superação ou não, e, portanto, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se consolidou nas universidades a partir de sua inclusão no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, mas as dificuldades de sua implantação são evidenciadas diante das políticas públicas educacionais para o ensino superior nas duas últimas décadas (MACIEL, 2010, p. 175).

A autora mostra que as normatizações são necessárias, mas estas não garantem a sua efetividade na prática. Como por exemplo, o caso da Constituição Federal de 1988 que trata

do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que embora regulamentada, na prática não foi efetivada nas universidades de forma imediata. A sua implementação ainda passa por tensões, contradições e desafios.

Segundo Tauchen (2009),

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo (TAUCHEN, 2009, p. 93).

A compreensão da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão não se restringe ao conceito. Mas, vai além fundamentalmente paradigmática e epistemológica, uma vez que está relacionada às funções das IES ao longo da história.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2011, aborda a extensão universitária, nas Metas 21 e 23 para o ensino superior. No entanto, a indissociabilidade não aparece claramente nas referidas metas do PNE.

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

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

Tauchen (2009), ao analisar as metas 21 e 23, nos chama a atenção para o fato de que o PNE não reiterou a obrigatoriedade do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão expresso na Constituição Federal. Ainda no entendimento desta pesquisadora (2009, p. 77), “A extensão continua permeada por uma ideologia assistencialista, considerada de menor valia e desvinculada das atividades de ensino e de pesquisa, pois é reconhecida apenas como uma possibilidade de complemento às atividades da graduação”.

Para Nogueira (2019), o novo PNE (2014-2024) constitui uma conquista no que se refere a integralização curricular de ações de extensionistas, conforme a autora:

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

de ações de extensão mais complexas, nas quais as diretrizes de extensão podem ser mais bem contempladas (NOGUEIRA, 2019, p. 160).

Decorrido o decênio de 2001, temos a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), cujo período vigente é entre 2014 a 2024. Tal plano prescreve na meta 12, estratégia 12.7: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (BRASIL, 2014).

A mais recente conquista no âmbito das políticas públicas para a extensão é a curricularização da extensão prevista no PNE (2014-2024) e regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 07/2018, que consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) visando garantir um percentual mínimo de 10% (dez por cento) na carga horária da matriz curricular dos cursos de graduação, direcionados para as atividades de extensão. Provavelmente, muitas instituições ainda não cumpriram com essa estratégia, uma vez que um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de práticas fragmentadas e dissociadas.

A Resolução CNE/CES nº 07/2018 determina as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, estabelecendo concepção, princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

O artigo 5º trata a prática das diretrizes da extensão na educação superior:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com a Resolução, os princípios da extensão na educação superior objetivam proporcionar ao estudante uma formação crítica, dialógica, política, ética que expresse compromisso social e transformadora especialmente com as áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

O artigo 8º tipifica as modalidades das atividades extensionistas que deverão fazer parte dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

- I - programas;
- II - projetos;
- III - cursos e oficinas;
- IV - eventos;
- V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional (BRASIL, 2018).

Quanto às modalidades, Machado (2019) adverte que “é preciso ser pensado até que ponto evento e curso são extensão ou atividades complementares. Até que ponto prestação de serviço será compreendida dentro do processo formativo extensionista de concepção acadêmica” (2019, p.170). Essas questões precisam ser pensadas para não gerar uma certa instabilidade nos atuais currículos. Em relação à avaliação das ações de extensão a referida Resolução evidencia uma avaliação contínua e crítica das atividades mediante as concepções, diretrizes e princípios expressos nos documentos institucionais. Desse modo, propõe que as questões referentes à avaliação precisam estar descritas nos documentos da instituição.

No próximo subitem vamos delinear as políticas de fundos específicos para o financiamento das ações extensionistas.

2.4 Financiamento da Extensão: Desafio Permanente

A extensão, ao lado do ensino e da pesquisa, é um dos princípios consagrados na Constituição Federal de 1988. No entanto, a aplicabilidade deste princípio enquanto finalidade acadêmica depende da garantia de financiamento. Cabe ressaltar que são enormes os desafios a serem enfrentados quando o assunto é financiamento e disponibilidade de recursos públicos para a extensão, uma vez que, ao longo da história, a extensão é marcada pela descontinuidade de políticas públicas de incentivos financeiros. A falta de fomento para que as ações extensionistas (programas, projetos, cursos de extensão) sejam executadas dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)²⁷ comprometem a efetivação da sua importância no tripé ensino, pesquisa e extensão.

²⁷ Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contemplam Universidades Federais (UF), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II, sendo estas quatro últimas instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Sobre o financiamento para as ações extensionistas Mendes (2013) expõe que:

Quase 80 anos depois das primeiras iniciativas extensionistas surgirem no Brasil, a Extensão obteve reconhecimento constitucional. Com isso, vem a possibilidade de financiamento do fundo público para as ações e projetos, além de regulamentar e definir as diretrizes a serem seguidas (MENDES, 2013, p. 53).

O reconhecimento constitucional das políticas de financiamento para a extensão fez parte das reivindicações do FORPROEX (1987), que buscou discutir a criação de fundos especiais para o financiamento das atividades de extensão, pois não havia nenhum recurso oriundo do governo federal destinado às ações extensionistas.

Um passo importante dado em seguida foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, no qual prevê que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988, art. 213, §2ª). A própria legislação (política pública no campo legal) percebe a importância dos recursos para a existência da extensão, no entanto não define claramente esta participação, “poder receber” não é a mesma coisa que “deve receber”.

Segundo Maciel (2010), a inclusão do princípio da indissociabilidade na Constituição de 1988, é um avanço relevante. Porém, a autora cita que a efetividade deste princípio depende de outros elementos, como a autonomia universitária e a garantia de financiamento.

No governo de Itamar Franco, em 1993, temos a criação do primeiro Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), uma política que contribuiu para o financiamento da Extensão Universitária, elaboração teórico-conceitual, definição das diretrizes e objetivos da Extensão Universitária, tipos de ações a serem desenvolvidas, metodologia a ser adotada em sua implementação (FORPROEX, 2012).

Segundo Nogueira (1999),

O período compreendido entre 1995 e 1997, é caracterizado por intensa atuação do Fórum no sentido de manter o Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE, (...). Importa registrar aqui no entanto, que as universidades, através de suas Pró-Reitorias de Extensão, se unem na tentativa de obter junto ao MEC, garantias da manutenção do programa. Essa ação articulada em níveis local, regional e nacional, fortalece o Fórum enquanto ator que propõe, questiona, cobra e argumenta (NOGUEIRA, 1999, p. 126).

Como forma de fomentar o desenvolvimento das atividades de extensão nas IES públicas, o FORPROEX reivindicou junto ao MEC a continuidade de manutenção do

PROEXTE. Entretanto, há retrocessos impostos pela interrupção deste programa, sendo suspenso durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A LDB/1996 prescreve em seu artigo 77 - § 2º que “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (BRASIL, 1996). Porém, Cabral (2012) pontua que a LDB/1996 não deixou claro uma orientação em relação ao financiamento, para que de fato a extensão torne-se uma finalidade acadêmica em consonância com o ensino e a pesquisa.

O Plano Nacional de Extensão, construído pelo FORPROEX em 1998, foi lançado pelo Ministério da Educação, em novembro de 1999, destacava os objetivos, metas, metodologia, avaliação e, inclusive, a questão do financiamento. A partir desse plano pretendia:

1. A possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
2. A garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
3. O reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã;
4. A viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001, p. 8).

O Plano Nacional de Extensão Universitária fez com que a extensão fosse reconhecida tanto no nível institucional, quanto na sociedade. Contudo, a maior dificuldade é o aporte de recursos financeiros específicos para a execução dos projetos, pois continua não sendo assegurado (SANTOS JÚNIOR, 2013). Com isso, o FORPROEX se mobiliza junto aos órgãos do governo a fim de reivindicar liberação de recursos financeiros para extensão.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, sob a articulação do FORPROEX, Secretaria de Educação Superior (SESu) e do MEC, o programa de fomento à extensão é retomado com nova nomenclatura, Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT). As principais contribuições deste programa referem-se ao financiamento da Extensão Universitária, que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social. Este aporte financeiro não aconteceu via descentralização de recursos diretamente direcionados às IES, mas por meio de editais nacionais lançados anualmente. Em julho de 2003, é lançado pelo SESu/MEC o primeiro edital do PROEXT.

Para Pederneiras (2005),

O PROEXT surge como fruto de ampla discussão com os setores envolvidos. Tem sabor de resgate: por vários anos essa importante atividade acadêmica das universidades ficou como que esquecida pelo MEC, sem receber qualquer auxílio para programa específico. Por meio do DESUP/SESu, o MEC publicou, em 10 de julho de 2003, edital voltado para o financiamento de programas e projetos de extensão. Com o investimento de R\$ 4.500.000,00, foram contemplados 89 programas e projetos que receberam até R\$ 100 mil e R\$ 30 mil respectivamente (PEDERNEIRAS, 2005, p. 07).

O programa PROEXT tratou-se de um instrumento legal de financiamento que proporcionou um avanço significativo na realização de programas e projetos de extensão tanto nas Universidades Federais e Estaduais, quanto nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que ofereciam ensino superior. A cada ano, os recursos financeiros disponibilizados pelo Governo federal eram ampliados. No primeiro edital, lançado em 2003, o valor era de R\$ 4,5 milhões, foram contemplados 89 programas e projetos de extensão. Em 2010, o valor foi de R\$ 30 milhões, atingiu 550 programas e projetos de extensão financiados em todo o país.

Os editais fixaram as linhas temáticas que a princípio eram apenas três: Educação de Jovens e Adultos, Formação permanente de pessoal para o sistema educacional, e Políticas de Desenvolvimento Social. Com o passar dos anos, algumas dessas linhas foram extintas ou mudaram de nomenclatura. Assim, surgem os temas: Comunicação; Combate à fome; Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; Cultura; Direitos humanos; Educação; Erradicação do Trabalho Infantil; Inclusão/desigualdade social; Desenvolvimento rural/urbano/agrário; Meio ambiente; Tecnologia para desenvolvimento social; Trabalho/emprego e incubação e Promoção a saúde.

Para Geraldo (2015),

É preciso reconhecer o PROEXT como a única fonte de fomento público da extensão universitária, que demarcou o foco do investimento do Estado na esfera essencialmente pública e converteu-se em política de Estado e não apenas de governo, o que garante a sua continuidade (GERALDO, 2015, p. 73).

O PROEXT iniciou-se em 2003 como uma política de governo que posteriormente, protegido por força do Decreto nº 6.495/2008, constituiu-se como uma política de Estado²⁸, tornou-se um elemento essencial para o desenvolvimento e a aproximação das IES públicas

²⁸ Política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou representante deste) à frente de uma entidade do estado (em nível municipal, estadual ou federal). (SANTOS, 2012, p. 8).

com a sociedade. Contrapondo à política de Governo²⁹, implantada durante o Regime Militar com o programa CRUTAC, em 1965, o Projeto Rondon, em 1967, e o Programa Comunidade Solidária, proposto por FHC, em 1995, nos quais foram extintos conforme os interesses políticos.

O Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) é instituído, legalmente, por meio do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008.

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária - PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade (BRASIL, 2008).

Como podemos observar o Decreto reafirma, em seu artigo 1º, o objetivo geral do PROEXT. Além disso, o referido Decreto também estimulou a ampliação de parcerias do Ministério da Educação com outros Ministérios (art. 4º), para o estabelecimento de ações conjuntas no âmbito do PROEXT.

O edital do PROEXT lançado em 2009, foi uma parceria entre o MEC, o Ministério da Cidade (MCidades), o Ministério Cultura (MinC), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Essa agregação de Ministérios, representou um acréscimo na previsão de aplicação de recursos financeiros que atingiu o valor de R\$ 19,2 milhões e foram financiados 414 programas e projetos de extensão.

A partir de 2010 os editais do PROEXT contaram com a participação de outros ministérios: Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), Ministério da Saúde (MS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM).

Com o aumento do número de parceiros nota-se que a evolução do aporte de recursos financeiros foi crescente em 2014 totalizaram 826 projetos e programas de extensão com o aporte de recursos no total de R\$ 84,23 milhões. Em 2015, foram contemplados 384 projetos e 274 programas, somando R\$ 85,43 milhões, em 2016, foram 192 projetos e 137 programas, alcançando a soma de R\$ 46,4 milhões. (MEC/SESu, 2016). Nota-se que a quantidade de projetos e programas não se comportou de forma regular apresentando uma queda de 50% na passagem de 2015 para 2016. Uma redução de 45% também pode ser verificada em relação aos recursos financeiros para a execução desses projetos.

²⁹ Política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante um período de um mandato governamental. (SANTOS, 2012, p. 8).

O último edital de fomento à extensão em âmbito nacional do PROEXT, foi publicado em 2016. Esse programa foi interrompido pela segunda vez, agora após o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma. Essa descontinuidade de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades extensionistas aponta a presença de um novo retrocesso para as políticas de extensão.

Dessa maneira, pode-se inferir que a extensão é financiada por meio de editais esporádicos e de programas temporários. Esta lógica imprime uma contradição, ora existem recursos, ora não existem recursos financeiros para extensão. Esta instabilidade de recursos para extensão reduz o grau de autonomia das IES. Além de dificultar ou fragilizar as formas de articulação das atividades ensino, pesquisa e extensão (indissociabilidade), visto que a extensão depende da disponibilidade financeira da fonte pagadora.

Com a Lei 11.892/2008, foram observadas mudanças de uma nova estrutura de organização e gestão nos IFs. Com o intuito de refletir sobre o fazer extensão no IF Goiano apresentaremos no próximo subitem a estrutura organizacional e funcionamento desta instituição em relação à extensão.

2.5 Organização e funcionamento da Extensão no IF Goiano

A constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), não é muito diferente da composição das primeiras Universidades Brasileiras, que constituíram a partir da junção de escolas isoladas de ensino superior, conforme estudado no Capítulo I.

O IF Goiano é uma instituição que compõem a Rede Federal de Educação, foi fundado por força da Lei nº 11.892/2008, a partir da integração da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí e a sua Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, que passaram à condição de Campus. Essa transformação pode ser constatada no quadro que se segue.

Quadro 6 - Escola/CEFET/UNED transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

	Escola/CEFET/UNED Pré-existent	Com a Lei nº 11.892/2008
Instituto Federal Goiano	Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde	Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde
	Centros Federais de Educação Tecnológica de Urutaí	Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí
	Escola Agrotécnica Ceres	Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

	Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos	Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os *Campi* funcionam com autonomia de gestão administrativa e financeira, a quem cabe desenvolver as ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, delineadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³⁰ e outras normas educacionais complementares.

Com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foram criadas oito unidades de ensino localizadas nos municípios ilustrados no quadro 05. Os investimentos feitos pelo governo federal nas novas instituições de ensino resultaram na ampliação da oferta de um ensino público e gratuito no interior do país, conforme determina a Lei de criação dos Institutos Federais.

Quadro 7 - Município/Ano de criação de novas unidades de ensino

	Município	Ano de Criação
Instituto Federal Goiano	Iporá	2010
	Campos Belos	2011
	Posse	2011
	Trindade	2011
	Catalão	2014
	Cristalina	2014
	Hidrolândia	2014
	Ipameri	2014

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações retiradas do PDI (2021-2023), do IF Goiano.

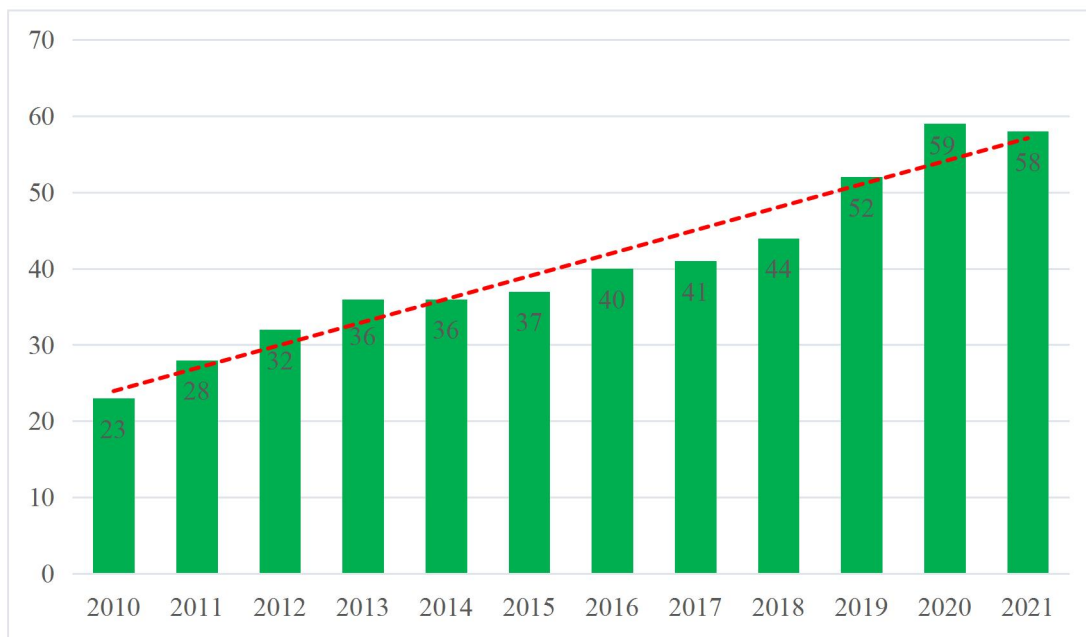
O Quadro 7 mostra que o campus avançado de Cristalina foi criado em 2014, porém esta unidade teve a sua tipologia alterada, em 2018, tornando-se campus. A Lei nº 11.892/2008, prevê para os Institutos Federais uma estrutura *multicampi*. Nessa perspectiva, o Instituto Federal Goiano é composto pela Reitoria (localizada em Goiânia, Capital do Estado) e pelos *campi* (localizados em diferentes regiões de Goiás): Campos Belos, Ceres, Cristalina, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Além dos *Campi* avançados: Catalão, Hidrolândia e Ipameri, do Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede, e do Polo de Inovação de Rio Verde.

³⁰ Para conhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do IF Goiano: Visitar o site: <http://ifgoiano.edu.br>

Segundo o Relatório de Gestão do IF Goiano (2021), a instituição atendeu mais de 12 mil alunos de diversas localidades atuando do ensino médio integrado até aos cursos de pós-graduação (*lato-sensu e stricto sensu*).

Quanto ao número de cursos de graduação está representado no Gráfico 7 que segue:

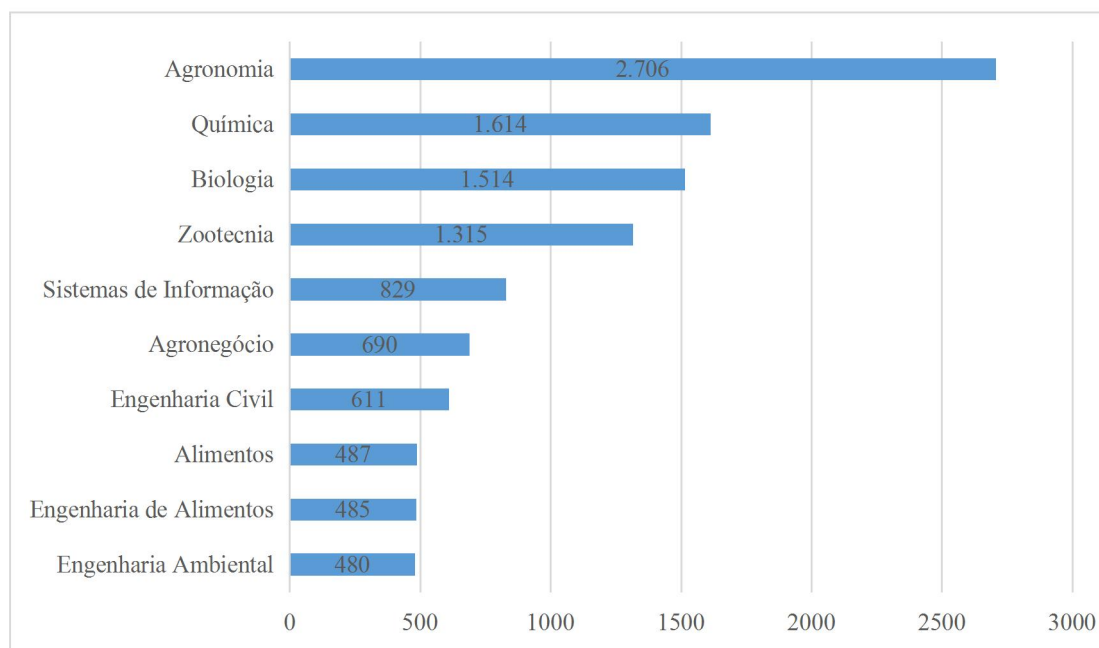
Gráfico 7 - Número de cursos superiores do IF Goiano (2010 - 2021)



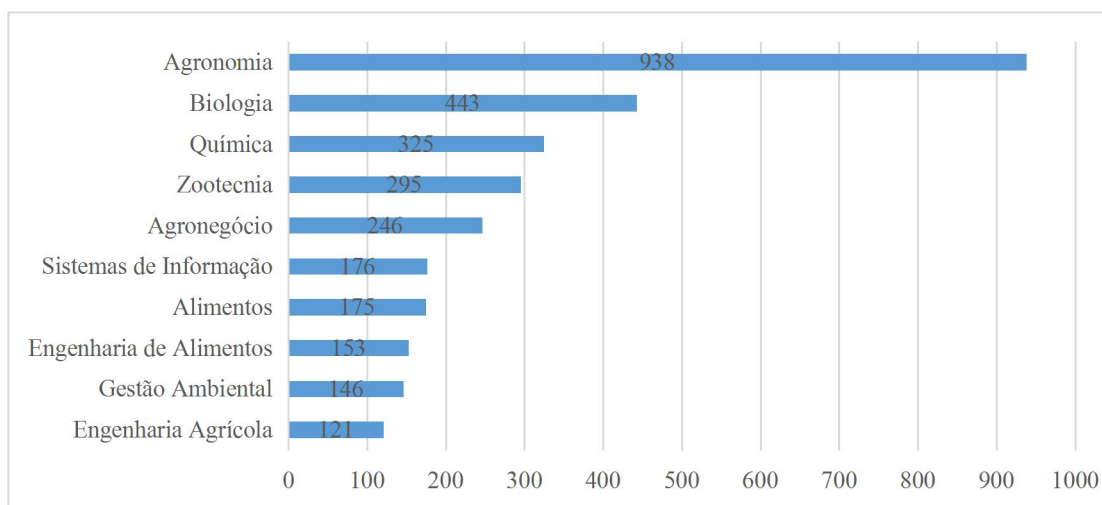
Fonte: MEC/Inep (2022).

O IF é uma instituição que oferece cursos de graduação em Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia. Nos últimos dez anos os cursos de graduação do IF Goiano apresentaram um crescimento de 152,2% em relação ao ano de 2010.

Entre 29 cursos superiores (Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Matemática, Pedagogia, Agronomia, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária, Engenharia Ambiental, Sistemas para Internet, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Tecnologia da Informação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Zootecnia, Saneamento Ambiental, Agronegócio, Sistemas de Informação, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Comercial, Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Bacharelado em Ciências Biológicas, Segunda Licenciatura em Pedagogia, Engenharia da Computação, Administração, Licenciatura em Ciências Naturais, Bacharelado em Nutrição, Engenharia Química, Educação Física), ofertados pela instituição temos os dados dos dez maiores cursos de graduação em número de ingressantes e concluintes, conforme mostram as Gráficos 8 e 9 a seguir.

Gráfico 8 - Dez maiores cursos em número de ingressantes do IF Goiano

Fonte: MEC/Inep (2022).

Gráfico 9 - Dez maiores cursos em número de concluintes do IF Goiano

Fonte: MEC/Inep (2022).

Ao observarmos os Gráficos 8 e 9, percebemos que tanto entre os dez maiores cursos em número de ingressantes, quanto nos dez maiores cursos em número de concluintes, aparece o curso de Bacharelado em Agronomia. Este curso é oferecido em oito *campi* do IF Goiano: Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí.

Outro fator que fica evidenciado nos Gráficos 8 e 9 é a busca pela formação em nível superior, respectivamente nas modalidades: 60% bacharelado, 20% dos cursos de licenciatura, e 20% dos cursos de tecnólogo, do total do número de cursos. Essa diversidade de

modalidades atende à Lei de criação dos Institutos Federais, os quais devem garantir para os cursos superiores 20% de vagas nos cursos de licenciatura (preferencialmente física, matemática, química e biologia) e 30% devem ser reservadas aos cursos superiores (bacharelado e engenharia, aos cursos de pós-graduação – *lato sensu e stricto sensu*).

No IF Goiano Campus - Morrinhos os cursos superiores de Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Zootecnia, são ofertados nos turnos matutino e vespertino, todos em período integral. No período noturno são ofertados os cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Sistemas para Internet.

Apresentamos, a seguir, a quantidade de matrículas, ingressantes e concluintes em cursos de graduação presenciais no IF Goiano - Campus Morrinhos.

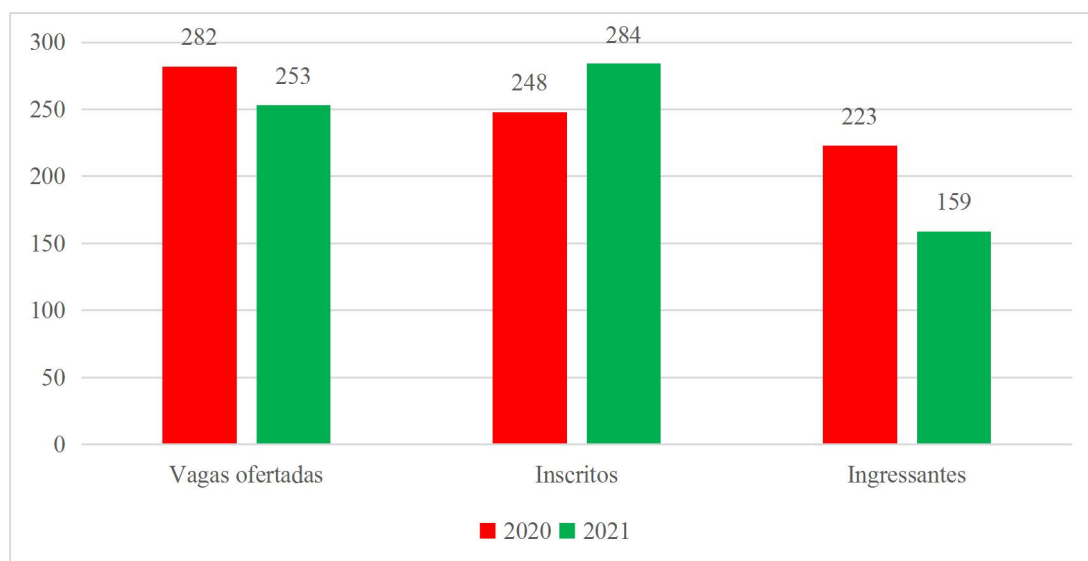
Tabela 4 - Número de matrículas, ingressantes e concluintes em cursos de graduação presenciais ofertados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos em 2020 e 2021

Cursos Superiores	Ano de início	Número de vagas ofertadas		Número de matriculados		Número de inscritos		Número de ingressantes		Número de concluintes	
		2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Tecnologia em Sistemas para Internet	2009	37	30	145	114	37	42	37	21	3	1
Licenciatura em Química	2010	40	09	114	98	18	27	18	9	1	1
Bacharelado em Agronomia	2010	45	40	263	262	72	67	46	37	14	2
Bacharelado em Zootecnia	2012	40	40	232	212	42	36	42	33	7	4
Tecnologia em Alimentos	2012	40	40	135	87	17	23	17	12	9	2
Licenciatura em Pedagogia	2013	40	54	198	182	37	54	38	27	7	3
Bacharelado em Ciência da Computação	2017	40	40	124	137	25	35	25	20	-	-
TOTAL		282	253	1.211	1.092	248	284	223	159	41	13

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Ao observarmos o número total de matrículas nos cursos superiores nota-se que em 2020 foram matriculados 1.211, e em 2021 o número de matrículas reduz para 1.092, um decréscimo de 9,8%. O Gráfico 9, a seguir, permite observar o quantitativo de vagas ofertadas, inscritos e ingressantes nos cursos de graduação presenciais. O movimento de alunos no IF Goiano revela a tendência dos cursos de bacharelado, como os de maior procura, embora as licenciaturas estejam entre os cursos ofertados.

Gráfico 9 - Número de vagas ofertadas, inscritos e ingressantes em cursos de graduação presenciais ofertados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos em 2020 e 2021

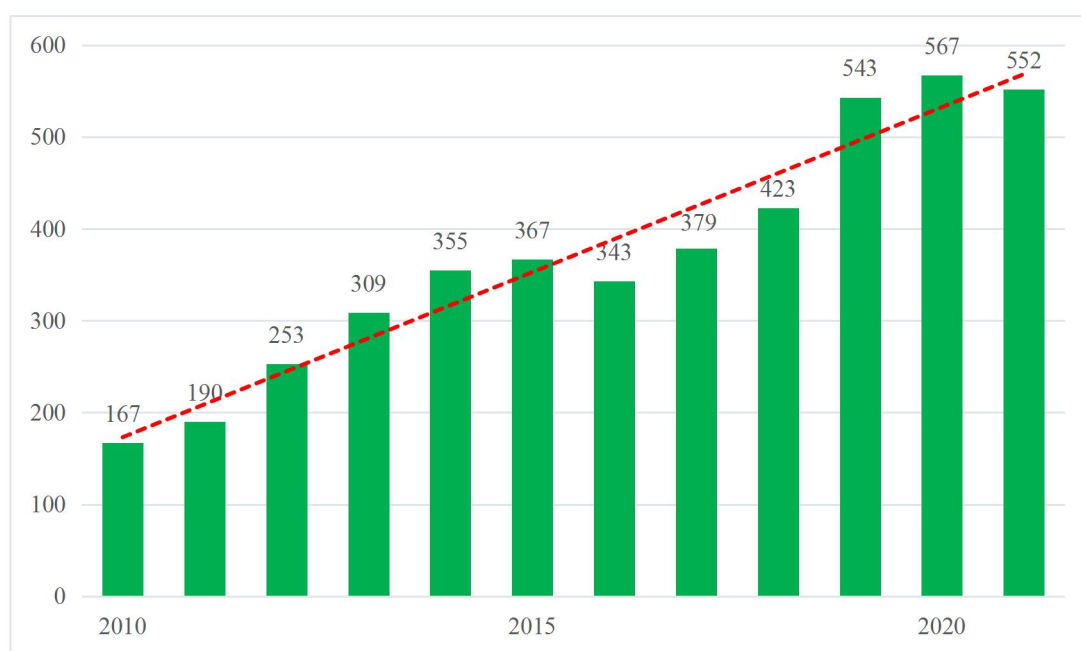


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2022).

No Gráfico 10 identificamos, que no ano de 2020 a oferta de vagas foi 12% maior que o número de inscritos e 21% a mais do que o número de ingressos. Em 2021, a porcentagem é mais elevada sendo 37% para o número de ingressos.

Nos últimos dez anos, tanto o número de docentes do IF Goiano, quanto a busca pela pós-graduação vem crescendo, como ilustram as Figuras 11 e 12 a seguir.

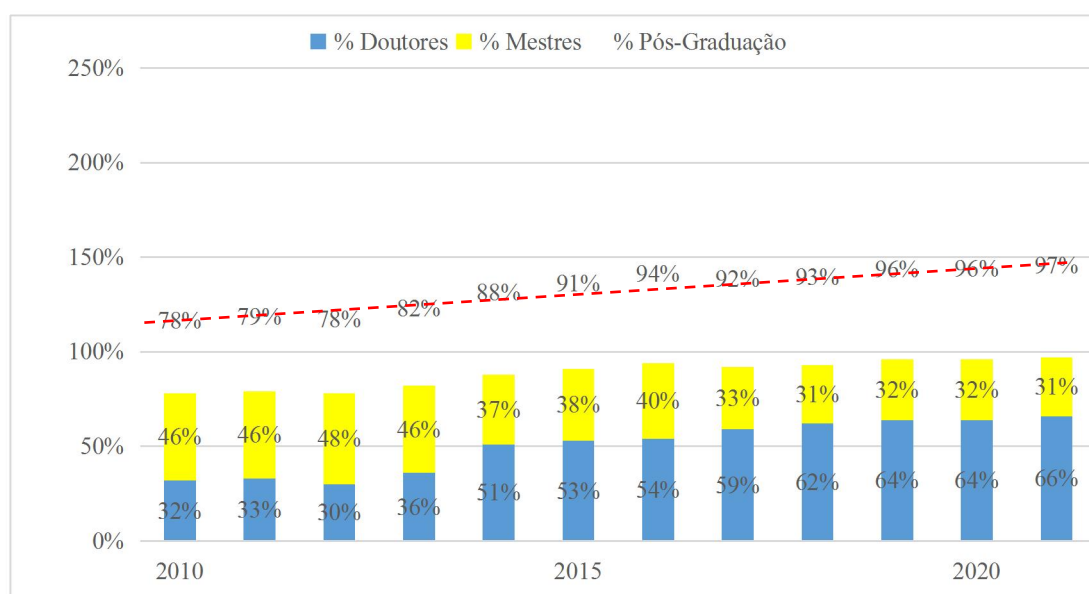
Gráfico 10 - Número de docentes do IF Goiano (2010 - 2021)



Fonte: MEC/Inep (2022).

O Gráfico 11 apresenta que em 2021 o IF Goiano tinha 552 docentes. Desse total, o censo revelou que 509 docentes atuam em regime de trabalho de tempo integral com dedicação exclusiva, 27 docentes em tempo integral sem dedicação exclusiva, 2 docentes em tempo parcial, e 14 docentes horistas. Percebe-se que existe 92% dos docentes que atuam em regime de trabalho de tempo integral, isto pode ser um fator positivo, quando se refere a disponibilidade do docente em exercer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Gráfico 11 - Percentual de docentes com pós-graduação do IF Goiano (2010 - 2021)



Fonte: MEC/Inep (2022).

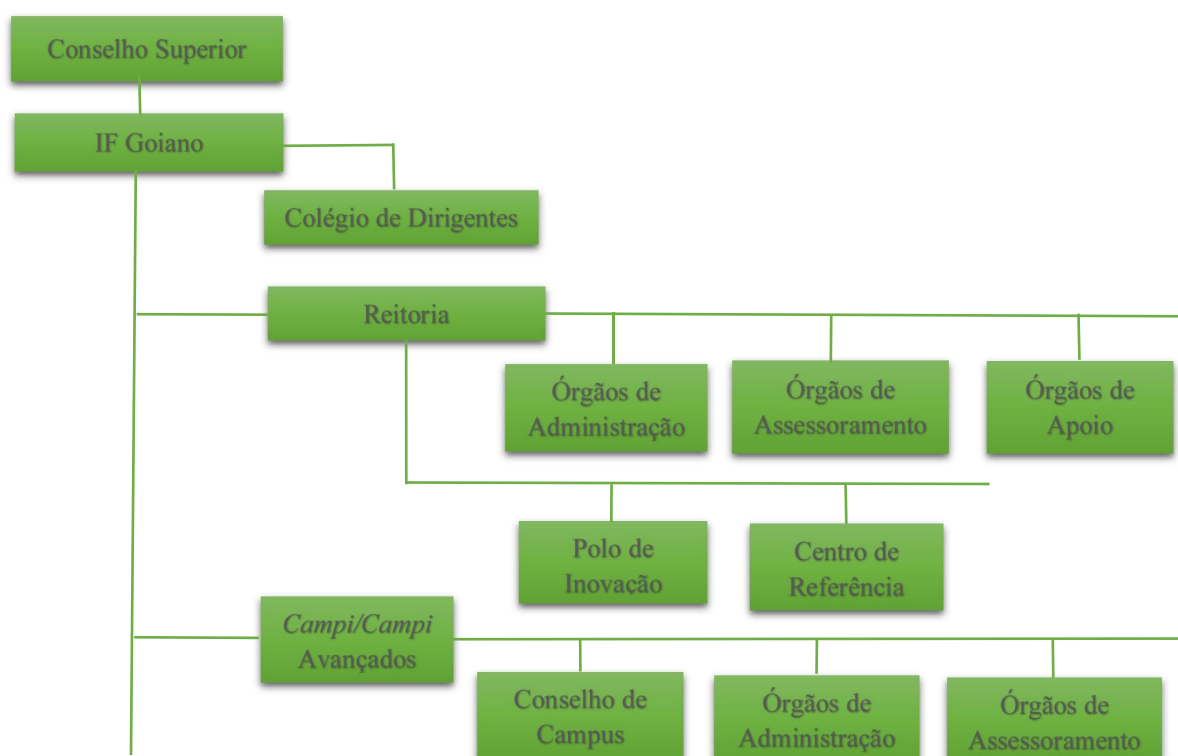
O Gráfico 11 demonstra a porcentagem do grau de formação dos docentes do IF Goiano com mestrado e doutorado. Levando em conta a porcentagem de docentes doutores identifica-se 32% em 2010, essa porcentagem saltou para 66% em 2021. No entanto, quando observa o mesmo período a porcentagem de docentes mestres constata-se que houve um declínio de 15%, o que nos faz inferir que os professores Mestres alcançaram o grau de Doutor, ou pediram redistribuição, remoção, saíram da Instituição por desligamento ou aposentadoria.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, a Reitoria é um órgão executivo de administração central, responsável por coordenar, administrar e planejar o cotidiano do Instituto. Para a organização, funcionamento e dinamização das ações de administração, ensino, pesquisa e extensão a Reitoria é composta pelo Reitor e cinco Pró-reitores, e por órgãos superiores: o Conselho Superior (Consup) e o Colégio de Dirigentes do Instituto

(Codir). O primeiro, é constituído pelo Colégio de Dirigentes, por representantes do MEC, da sociedade civil, dos servidores técnico-administrativos e docentes, dos estudantes e egressos, tem caráter consultivo e deliberativo. O segundo, formado pelo Reitor, Pró-reitores e Diretores-gerais dos *campi*, tem caráter consultivo (BRASIL, 2008).

A estrutura organizacional do IF Goiano é ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Organograma da estrutura organizacional do IF Goiano



Fonte: Relatório de Gestão - Exercício 2021.

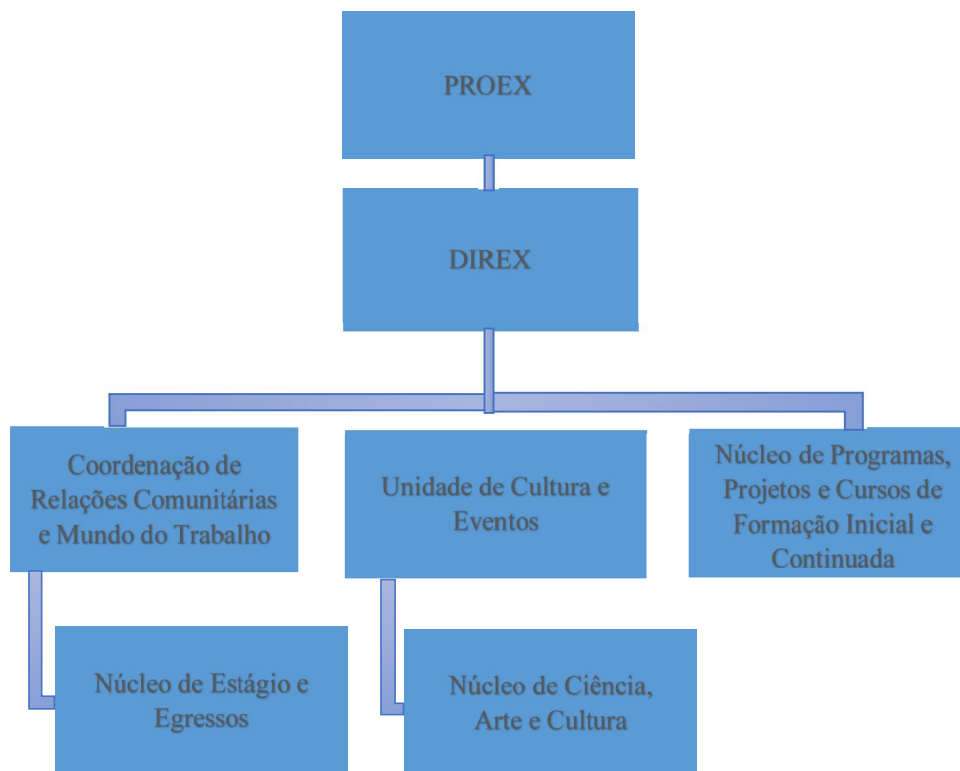
O IF Goiano possui a estrutura organizacional formada pelo: I- Colegiados (Conselho Superior³¹ e Colégio de Dirigentes³²), II- Reitoria (a) Gabinete; (b) Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPi); (c) Diretorias de Áreas e Coordenações Gerais; (d) Auditoria Interna; (e) Procuradoria Federal; III- *Campi*, *Campi* Avançados e Polo de Inovação.

³¹ Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IF Goiano. (Art. 8º), Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

³² Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria e do Reitor do IF Goiano, ocupa-se de matéria administrativa, econômica, orçamentária e financeira e das relações sociais, de trabalho e de vivência no âmbito da Instituição, em conformidade com a programação anual de trabalho e com suas diretrizes orçamentárias. (Art. 10º), Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Diante dessa configuração plural, encontra-se a formalização da extensão, estruturada conforme mostra o fluxograma da Figura 2.

Figura 2 - Organização Administrativa da Pró-Reitoria de Extensão no IF Goiano



Fonte: IF Goiano, 2020a.

A Extensão possui uma estrutura organizacional formada pela: Pró-Reitoria de Extensão; Diretoria de Extensão; Coordenação de Relações Comunitárias e Mundo do Trabalho; Unidade de Cultura e Eventos; Núcleo de Estágio e Egressos; Núcleo de Arte e Cultura e Núcleo de Programas; Projetos e Cursos de Formação Inicial e Continuada.

De acordo com o Estatuto do IF Goiano (2009), a Proex é responsável por planejar, coordenar, fomentar, promover e acompanhar as atividades e as políticas de extensão e relações com a sociedade e interlocução com o setor produtivo, articuladas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos e organizações sociais. O Estatuto também prevê o Comitê de Extensão Central, cujo objetivo é assessorar a Pró-Reitoria de Extensão, apoiando atividades de extensão dos *campi*, além de avaliar, selecionar e distribuir recursos para as Ações de Extensão.

A Diretoria de Extensão (DIREX) tem como principal atribuição desenvolver políticas de Extensão, organizando e divulgando a produção técnico-científica dos *campi*. Além de estruturar as relações entre as atividades de Ensino e Pesquisa com as ações de Extensão

desenvolvidas nos *campi* e as comunidades externas, como outras instituições, escolas e empresas (IF GOIANO, 2020).

Às Coordenações e Núcleos de Extensão competem auxiliar na elaboração, coordenação e implementação de políticas extensionistas nos *campi*, com base no Regulamento das Ações de Extensão e demais documentos institucionais normativos (IF GOIANO, 2020).

Como pode ser observado, o Núcleo de Estágio e Egressos compõe a estrutura organizacional da extensão. Embora o estágio não seja uma ação extensionista, ele está inserido na PROEX. Observa-se que, esse núcleo encontra-se deslocado dentro dessa Pró-Reitoria, uma vez que o estágio é um componente curricular obrigatório.

Os *Campi* possuem, de acordo com a realidade local da Instituição, Direção de Extensão e/ou Equivalentes, compostas também por um Comitê de Extensão Local que tem como atribuição analisar, aprovar, apoiar e fomentar todas as ações de extensão local, bem como deliberar sobre a aplicação de recursos.

A Resolução nº 015, de 01 de março de 2013, instituiu o Regulamento das Ações de Extensão do IF Goiano, que norteou as ações da Pró-Reitoria de Extensão no âmbito do Instituto Federal Goiano. Em 2016, este documento foi alterado, sendo aprovado um novo documento, por meio da Resolução nº 067, de 02 de dezembro de 2016, denominado Regulamento Institucional das Ações de Extensão (RAE), do IF Goiano. Essa Resolução definiu concepção, diretrizes, finalidades, ações de extensão que devem ser observadas no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das ações de extensão do IF Goiano.

No ano de 2020, foi publicada a Resolução nº 027 de 28 de agosto de 2020, que aprovou a atualização do Regulamento Institucional das Ações de Extensão (RAE), do IF Goiano e elucida:

Este instrumento normativo regulamenta as Ações de Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF Goiano, propiciando a articulação da comunidade interna com a comunidade externa, visando a construção coletiva do conhecimento, resultante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação (REGULAMENTO INSTITUCIONAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO, 2020, p. 1).

O regulamento apresenta dois avanços em relação à extensão universitária: o primeiro é referente à institucionalização, à concepção, diretrizes, registro, monitoramento e avaliação das ações de extensionistas. O segundo avanço diz respeito à inovação como um elemento indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão.

A inovação na extensão universitária está entre os objetivos estabelecidos na Política Nacional de Extensão Universitária, que visa o fortalecimento e desenvolvimento das políticas para esse eixo como o de “possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País” (FORPROEX, 2012).

O RAE do IF Goiano, em seu artigo 2º, contempla a concepção de extensão como:

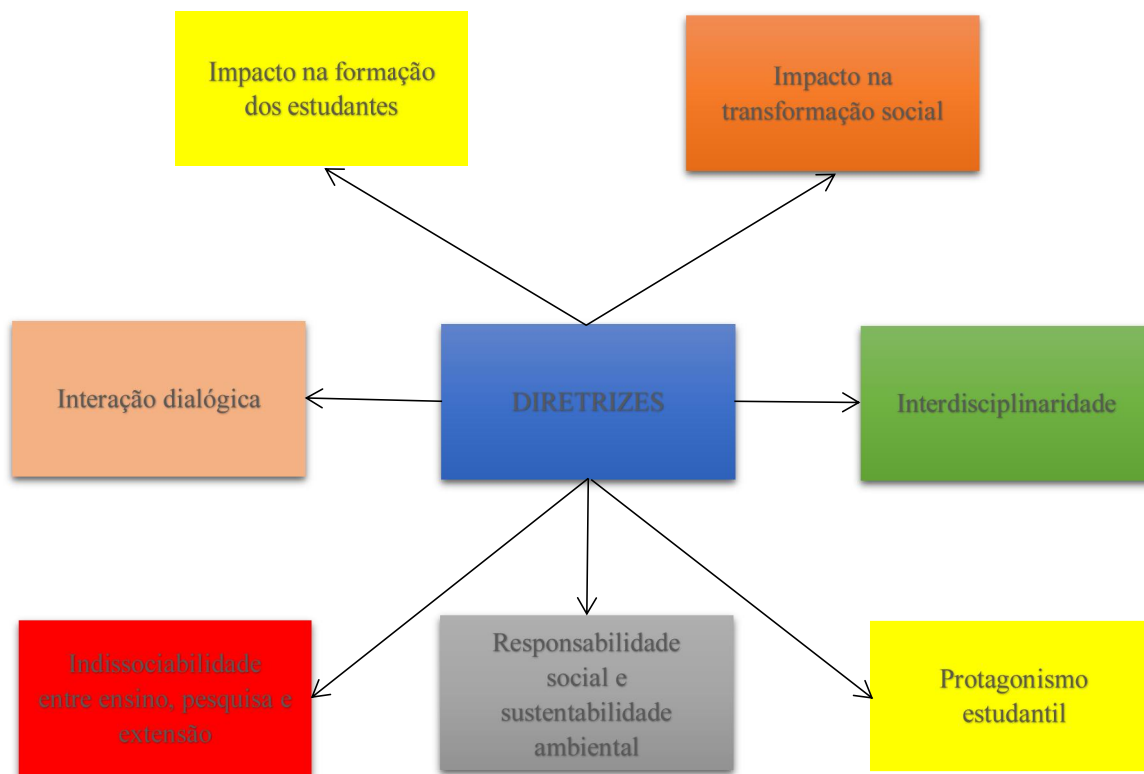
um processo educativo, cultural, científico, tecnológico, social e político que promove a interação dialógica e transformadora entre IF Goiano, instituições parceiras e sociedade, articulando o conhecimento gerado pela pesquisa, ensino e extensão com as demandas emanadas de diferentes segmentos sociais na perspectiva do desenvolvimento economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente sustentável, considerando sempre a territorialidade (REGULAMENTO INSTITUCIONAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO, 2020, p. 1).

O entendimento é de que a extensão é um processo de interação dialógica, transformadora e inclusiva, entre o IF Goiano e outras instituições da sociedade, além de reiterar a importância de articular os conhecimentos produzidos pela pesquisa, ensino e extensão alinhados às necessidades da sociedade e de acordo com o desenvolvimento econômico, social e ambiental sustentável.

O que podemos perceber é que a concepção de extensão proposta na RAE do IF Goiano dialoga com o entendimento da concepção de educação de Paulo Freire, uma vez que a extensão está pautada no diálogo de saberes e conhecimentos permanente entre a universidade e a sociedade, portanto, superando a visão de estender ou transmitir um conhecimento unilateral, verdadeiro, acumulado pela Universidade, às comunidades e aos povos excluídos que não sabem, não conhecem e não produzem conhecimentos. Mas, ao contrário, trata-se de levar e de produzir um conhecimento científico novo em conjunto com a sociedade que sirva para a sua transformação. Partimos do entendimento que todos são capazes de produzir conhecimento, entretanto, o saber elaborado e sistematizado é fruto do trabalho pedagógico formal das instituições educacionais. Estas, por sua vez, precisam difundir estes saberes.

Para compreender o que são ações de extensão, é necessário pensá-las a partir de suas diretrizes. O RAE do IF Goiano, em seu artigo 4º, apresenta sete diretrizes extensionistas. Como se pode conferir na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Diretrizes do trabalho extensionista do IF Goiano



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações retiradas do Regulamento Institucional das Ações de Extensão (RAE), do IF Goiano, 2020.

O RAE do IF Goiano reafirma as diretrizes extensionista consolidadas na Política Nacional de Extensão, quais sejam: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; Impacto na Formação do Estudante; e Impacto e Transformação Social. Estas diretrizes potencializam a função social da universidade e dos IFs frente às ações de extensão.

O IF Goiano a fim de dar continuidade ao processo de orientação da formulação e implementação das ações de extensão inclui mais duas diretrizes: Responsabilidade social e sustentabilidade ambiental; e Protagonismo estudantil.

No que se refere à Responsabilidade social e sustentabilidade ambiental, o documento constitui para esta diretriz, o respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e de gênero, bem como ao meio ambiente.

Sobre o Protagonismo estudantil, o documento sinaliza a prioridade das práticas de Extensão que devem atender às metodologias que priorizem a transformação do modo como o estudante se relaciona com o conhecimento, com o ambiente escolar e com a comunidade, conduzindo o mesmo a ser o agente principal do seu próprio processo educativo.

Considerando as diretrizes norteadoras das ações extensionistas, são indispensáveis a formação do estudante e da comunidade, espera-se que tais ações causem transformações sociais. O Impacto na Formação do Estudante e o Impacto e Transformação Social devem contribuir para a formação do estudante em diferentes aspectos: acadêmico, humano, ético, profissional e social, enfim, enriquecem o processo pedagógico, professores, universidade, e a sociedade como um todo. A expressão “impacto”, muito utilizada nos instrumentos de avaliação do MEC, nos leva a inferir que aquilo que se espera da IES é um movimento voltado para a sociedade. As universidades e centros universitários precisam dialogar com a sociedade e não promover uma discussão interna, endógena.

O Plano Nacional de Extensão Universitária traz como meta a consolidação do sistema de informações sobre extensão universitária, por meio da implantação de banco de dados.

Tendo em vista a necessidade de possuir uma maior visibilidade por parte da sociedade e do Governo, são criados e difundidos o Sistema de Dados e Informação e a Rede Nacional de Extensão (RENEX), seguindo a tipologia das ações extensionistas (em áreas temáticas), proposta no Plano Nacional de Extensão Universitária a fim de classificar e sistematizar dados favorecendo, assim, estudos e relatórios sobre a prática de extensão (SANTOS, 2014, p. 95).

Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), todas as ações de Extensão deverão ser classificadas em áreas temáticas, correspondentes a focos de política social, são elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho, cujo objetivo é nortear a sistematização das ações de Extensão.

Para o FORPROEX,

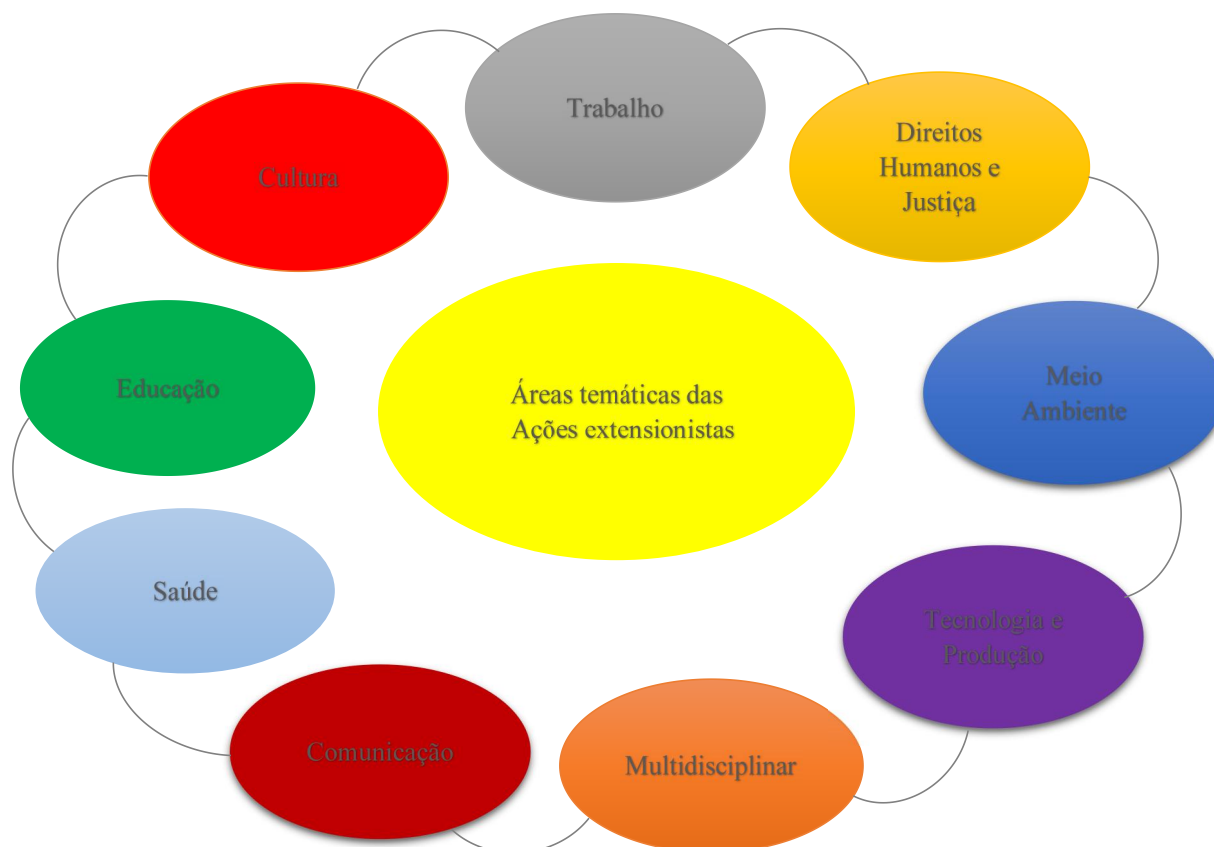
A finalidade da classificação é a sistematização, de maneira a favorecer os estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária brasileira, segundo agrupamentos temáticos, bem como a articulação de indivíduos ou de grupos que atuam na mesma área temática (FORPROEX, 2007, p. 24).

A classificação e sistematização dos dados favorecendo estudos e relatórios sobre as práticas extensionistas, também se incluem as linhas temáticas de extensão. Estas não se ligam a uma área específica, podendo se apresentar vinculadas à área temática principal e a área temática secundária.

As linhas especificam e detalham os temas para a nucleação das ações de extensão, não sendo necessariamente ligadas a uma determinada área temática. A utilização da classificação em linhas é muito importante como indução ao agrupamento de projetos tematicamente assemelhados em programa. Tanto a classificação de áreas temáticas quanto a de linhas de extensão foram criadas pelo FORPROEX e são adotadas pelo conjunto das universidades públicas (FORPROEX, 2000, p. 64-65).

Seguindo as orientações da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), o IF Goiano adota as oito áreas temáticas sugeridas, além de incorporar mais uma área temática denominada multidisciplinar, que pode ser constatada na Figura 4.

Figura 4 - Áreas temáticas das ações extensionistas do IF Goiano



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações retiradas do Regulamento Institucional das Ações de Extensão (RAE), do IF Goiano, 2020.

As ações de extensão do IF Goiano estão estruturadas a partir de nove áreas temáticas que se desdobram em inúmeras linhas temáticas, quais sejam: Acessibilidade; Artes e patrimônio histórico-cultural; Produção animal; Produção vegetal; Desenvolvimento industrial; Desenvolvimento e inovação tecnológica; Desenvolvimento regional; Educação de jovens e adultos; Desenvolvimento rural e questão agrária; Empreendedorismo; Esporte e lazer; Práticas Educativas e Formação docente; Meio ambiente e sustentabilidade; Segurança alimentar; Tecnologia da informação; Gestão e Governança; Temas específicos; Ações sociais e Inclusivas; e Acompanhamento de Egressos (REGULAMENTO INSTITUCIONAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO, 2020, p. 9-10).

As ações ou atividades de extensão do IF Goiano compreendem:

- I. Programas de extensão - conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente multidisciplinar, associado ao ensino, à pesquisa e à inovação, envolvendo a participação das comunidades interna e externa. Possui caráter orgânico-institucional, integrando-se ao território e/ou aos grupos populacionais, sendo executado a médio e longo prazo;
- II. Projetos - conjunto de ações processuais e contínuas de caráter educativo, científico, cultural, político, social, ou tecnológico, com objetivos específicos e prazo determinado, podendo ser vinculado ou não a um programa;
- III. Curso de extensão - ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou à distância, planejado para atender as necessidades da comunidade externa, visando desenvolvimento, atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, com critérios de avaliação definidos, de modo a promover a emancipação do cidadão no contexto socioeconômico. Caracterizam-se por cursos de qualificação profissional que podem ser de formação inicial ou continuada para trabalhadores e discentes ou cursos livres de extensão, integrados ou não a projetos e programas destinados à formação de jovens e adultos: a) Formação Inicial – voltada para aqueles que buscam qualificação, possuem carga horária igual ou superior a 160 horas; b) Formação Continuada – voltada para aqueles que já possuem conhecimento e atuação na área e buscam atualização e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos, possuindo carga horária mínima de 40 horas; c) Cursos Livres de Extensão – cursos com carga horária maior do que 8 horas e menor do que 40 horas;
- IV. Eventos de extensão - Ações que implicam na difusão do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico dos envolvidos e reconhecido pelo IF Goiano, no processo de construção coletiva com a comunidade externa. Compreendem também, atividades transformadoras, desenvolvidas ou aplicadas na interação com comunidades, que representem soluções para inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida, especialmente para atender populações de situação de risco e/ou vulnerabilidade social;
- V. Prestação de serviços - Trabalho oferecido pela instituição ou contratado por outras instituições e que envolve atividades de consultoria, assessoria, laudos técnicos, com agregado tecnológico para o mundo produtivo e de caráter não rotineiro;
- VI. Visitas técnicas - Interação da instituição com o mundo do trabalho, com o objetivo de verificar in loco o ambiente de trabalho, o processo produtivo e de gestão das empresas e instituições, bem como a prospecção de oportunidades de estágios e empregos; identificação de demandas, possibilidades para projetos, programas e vagas de estágio (REGULAMENTO INSTITUCIONAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO, 2020, p. 4).

Para a proposição das ações (programas e projetos, cursos de extensão, eventos de extensão, prestação de serviço e visitas técnicas), é necessário observar o Regulamento Institucional das Ações de Extensão do IF Goiano (RAE) e as diretrizes pactuadas na Política Nacional de Extensão Universitária, quais sejam: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Impacto na formação do estudante; e Impacto e transformação social, bem como transformação da própria universidade (FORPROEX, 2012).

Seguindo as definições legais vigentes do IF Goiano e da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), sobre extensão, vamos mostrar como são

submetidas as propostas de ações ou atividades extensionistas (programa, projeto, curso e evento), no sistema eletrônico do IF Goiano, como aponta o Quadro 8.

Quadro 8 - Etapas para elaboração e submissão das ações extensionistas no IF Goiano

Etapas	Setor	Procedimento
01	Proponente/Coordenador (Docente ou Técnico Administrativo)	Elabora proposta para submissão (programa, projeto, curso, evento ou produto).
02	Proponente/Coordenador	Submete a proposta no módulo SUAP - Extensão e seleciona o Edital que pode ser: 1. Edital de fluxo contínuo: quando a proposta não necessita de recursos financeiros. 2. Edital Específico: quando prevê a concessão de bolsas e/ou recurso financeiro. 3. A proposta deve atender todos os requisitos do edital e ser preenchida conforme as especificações do SUAP.
03	Chefia imediata do proponente/coordenador e de todos os envolvidos na proposta	Autoriza ações de extensão no SUAP.
04	Avaliadores <i>ad hoc</i>	Caso esteja previsto no edital, a proposta de ação de Extensão será enviada para avaliadores <i>ad hoc</i> .
05	Comitê de Extensão do IF Goiano ou Comitê de Extensão do <i>campi</i> (conforme previsto em edital)	Avaliação final de proposta no SUAP.
06	Proponente/Coordenador	Colocar a proposta do SUAP em execução. Enquanto a ação de extensão estiver em execução, é possível ao coordenador da proposta gerenciar equipes organizadoras, gerenciar participantes, gerenciar inscrições, cadastrar bolsistas e planos de trabalho.
07	Coordenação de Extensão dos <i>Campi</i>	Acompanhar a execução das ações de Extensão.
08	Proponente/Coordenador	Preencher o relatório parcial das ações de Extensão (no caso de atividades realizadas em período superior a dois meses).
09	Proponente/Coordenador	Preencher o relatório final da ação de Extensão e realizar a prestação de contas, conforme estabelecidos em edital.
10	Chefia Imediata do proponente/coordenador	Validação do departamento: valida o relatório de ação de Extensão no SUAP.
11	Comitê de extensão	Validação do relatório no SUAP.
	Após a aprovação definitiva da ação de Extensão, o SUAP disponibilizará os certificados para o coordenador e colaboradores, aos demais participantes, se for o caso.	

Fonte: IF Goiano (2020a, p. 59).

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) é uma plataforma institucional adotada pelo IF Goiano para elaborar, submeter a proposta, selecionar, monitorar, avaliar e certificar as ações, programas/projetos de extensão desde a divulgação dos Editais até a finalização do processo, o que padroniza as informações e facilita a obtenção de relatórios necessários para o acompanhamento dos processos.

O procedimento de registros das ações de extensão encontra-se respaldado em Cunha e Guimarães (2013), quando aponta que o sistema de informações é uma importante ferramenta

que auxilia a gestão com o registro das ações extensionistas. Desta forma, cumpre três funções básicas: registrar os dados da ação de extensão; realizar o processamento dos dados cadastrados, de modo a transformá-los em informações úteis, a partir dos processos de cruzamento, estruturação e análise dos dados; e por fim, a entrega final da informação, a partir de relatórios e gráficos. No entanto, o sistema de informação traz desafios técnicos como a usabilidade de forma segura, clara e com satisfação. Para isto ocorra, é necessário um sistema eficiente e pessoal capacitado.

A extensão no IF Goiano possui um Programa Institucional de Incentivo à Participação de Servidores e Discentes em Ações de Extensão (PIPEX) do IF Goiano, mantido com recursos do IF Goiano, contemplam servidores e discentes para participarem, trocar experiências e divulgar os resultados de ações de extensão realizadas no âmbito do IF Goiano em eventos de extensão, científicos, tecnológicos, sociais, arte e cultura, inclusão e intercâmbios.

A Proex lança anualmente concessão de bolsas a discentes do IF Goiano para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão, que acontece por meio de editais com bolsas 6 meses (10h semanais), Edital de apoio a propostas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade de Educação a Distância (EaD), também há edital de Seleção de Programas e Projetos de extensão de Fluxo Contínuo entre outros.

Embora o nosso foco de pesquisa sejam as ações extensionistas, na próxima seção verificaremos, como encontra-se o processo de curricularização da extensão no IF Goiano.

2.6 Curricularização da Extensão no IF Goiano

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 12, estratégia 12.7, prevê que as IES devem dedicar 10% da carga horária para a extensão. Entretanto, a referida Lei não traz orientações de como integrar à extensão na matriz curricular. Visando dar concretude ao previsto no PNE 2014-2024, foi instituída a Resolução CNE/CES nº 07/2018 que estabelece diretrizes para a extensão na educação superior.

Apesar de considerarmos um avanço na legislação, não significa que de fato as IES efetivamente incorporaram a curricularização da extensão nas matrizes pedagógicas dos seus cursos de graduação. Por isso, diante desta nova realidade buscamos esboçar como se encontra o processo de curricularização do IF Goiano.

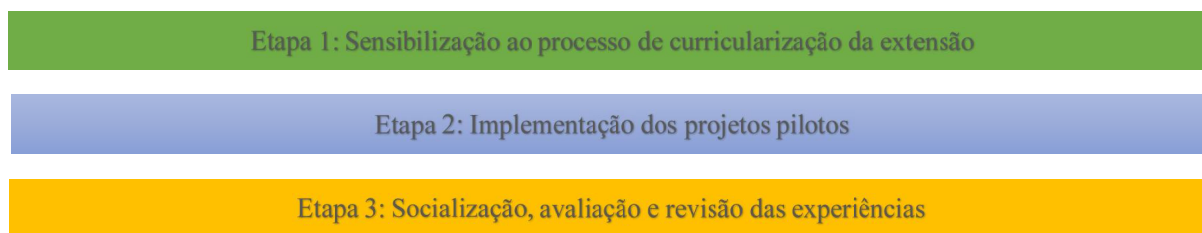
As Pró-Reitorias da Proen e da Proex, diretorias equivalentes nos *campi*, coordenações de cursos, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de graduação, registros

escolares, juntamente com a comissão central dedicada a esta temática, desde 2019 têm discutido as possibilidades curriculares de implementação da Extensão, tendo por base o estudo das experiências de outras instituições.

No PDI (2019-2023, p. 67) do IF Goiano, podemos identificar nas políticas de extensão que uma das diretrizes referentes às ações de extensão é: “IX. Implementar a curricularização, conforme a meta 12, estratégia 7, do Plano Nacional de Educação (PNE) em articulação com o Ensino e a Pesquisa”.

Para o cumprimento desta diretriz, foi publicada a Portaria nº 450, de 20 de maio de 2019, que institui a Comissão responsável por elaborar as Diretrizes Institucionais da Curricularização da Extensão do Instituto Federal Goiano. Posteriormente, foram realizadas reuniões com o Colegiado de Ensino-Pesquisa-Extensão para discussão e elaboração das diretrizes para curricularização e apresentação de um plano de trabalho estruturado em três etapas, as quais, sinteticamente, possuem as ações demonstradas na figura 5.

Figura 5 - Plano de ação para implementação da curricularização da extensão no IF Goiano



Fonte: IF Goiano (2020b).

Na primeira etapa, foi realizada reunião de sensibilização com os Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão, que discutiram o entendimento sobre a base legal e conceitual da curricularização da extensão, que culminaram nos questionamentos sobre o processo da implementação da curricularização da extensão e pesquisa: 1) A implementação da curricularização da extensão e pesquisa será em todos os níveis de ensino? 2) Quais servidores irão compor a comissão para elaborar as diretrizes da curricularização no âmbito do IF Goiano?

Dando continuidade a esta etapa, a Proex juntamente com a Proen realizou entre os meses de julho a setembro de 2019 reuniões de sensibilização nos *campi*: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Ipameri, Iporá, Hidrolândia, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí, discutindo o processo de implementação da curricularização da extensão. Posteriormente, foi elaborada e socializada a minuta das diretrizes da curricularização aos coordenadores de cursos, diretores de ensino, pesquisa e extensão para sugestões.

Outra ação desenvolvida sobre curricularização foi a realização da Mesa redonda “Curricularização da Extensão” e Oficina “Como realizar a curricularização da extensão?”. Estas ações fizeram parte da programação do Congresso de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Goiano - Integra IF Goiano, realizado nos dias 02 e 03 de outubro de 2019, no Campus Ceres.

A Mesa redonda “Curricularização da Extensão” contou com a participação de professores do Instituto Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Na oportunidade, os palestrantes expuseram a experiência de curricularização das suas instituições, apresentando as possibilidades e os desafios da temática em discussão.

A oficina “Como realizar a curricularização da extensão?” deu ênfase em torno da legislação que estabelece as diretrizes, suas concepções básicas, seus objetivos e princípios e as ações desenvolvidas no sentido de qualificar o processo de curricularização.

A segunda etapa iniciou a partir de fevereiro de 2020, com a implementação dos projetos pilotos dos cursos e *campi* mostrados no (Quadro 09) e a revisão do primeiro lote de PPCs dos cursos demonstrados no (Quadro 10).

Quadro 9 - Início da implementação dos projetos pilotos dos cursos a serem ofertados a partir de 2020

Cursos	<i>Campi</i>
Bacharelado em Agronomia	<i>Campi</i> Hidrolândia e Cristalina
Bacharelado em Química	Campus Rio Verde
Bacharelado em Nutrição	Campus Urutaí
Bacharelado/Licenciatura em Educação Física	Campus Urutaí
Bacharelado em Sistemas de Informação	Campus Catalão
Bacharelado em Ciências Biológicas	Campus Posse

Fonte: IF Goiano (2020b, p. 1-4).

O III Encontro do Fórum dos coordenadores de Cursos do IF Goiano, realizado nos dias 06 e 07 de outubro de 2020, ocorrido pela plataforma *on-line* Google Meet, contou com a Mesa de discussão denominada “Curricularização da Extensão: Experiências dos Cursos Pilotos no IF Goiano”; Relato das experiências dos projetos pilotos que estavam em andamento de 2020; além da apresentação do esboço de alteração do primeiro lote de PPCs a serem alterados para o ano de 2021 por campus.

Quadro 10 - Alteração do primeiro lote de PPCs para 2021

Cursos	Campi
Bacharelado em Engenharia Agrícola	Campus Urutaí
Bacharelado em Engenharia Ambiental	Campus Rio Verde
Bacharelado em Agronomia	<i>Campi</i> Ceres, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí
Bacharelado em Zootecnia	<i>Campi</i> Campos Belos, Ceres, Morrinhos e Rio Verde
Bacharelado em Medicina Veterinária	Campus Urutaí
Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos	Campus Urutaí
Bacharelado em Ciências Biológicas	Campus Rio Verde
Bacharelado em Engenharia de Alimentos	Campus Rio Verde
Bacharelado em Sistemas de Informação	<i>Campi</i> Ceres e Urutaí
Bacharelado em Ciência da Computação	<i>Campi</i> Morrinhos e Rio Verde
Bacharelado em Administração	<i>Campi</i> Campos Belos, Posse e Rio Verde
Bacharelado em Engenharia Civil	<i>Campi</i> Rio Verde e Trindade
Bacharelado em Engenharia da Computação	Campus Trindade
Bacharelado em Engenharia Elétrica	Campus Trindade

Fonte: IF Goiano (2020b, p. 1-4).

Conforme o plano de trabalho do IF Goiano, a terceira etapa é marcada pelo início da implementação do 1º lote de PPCs e pela alteração do 2º lote dos PPCs para 2022. Além da socialização, avaliação e revisão das experiências: a) PPCs Piloto de 2020; b) PPCs do 1º lote em andamento de 2021; c) Apresentação do esboço do 2º lote de PPCs para 2022; d) Implementação do 2º lote de PPCs.

Quadro 11 - Alteração do segundo lote de PPCs para 2022

Cursos	Campi
Licenciatura em Ciências Naturais	Campus Catalão
Licenciatura em Ciências Biológicas	<i>Campi</i> Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí
Licenciatura em Química	<i>Campi</i> Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí
Licenciatura em Pedagogia	Campus Morrinhos
Licenciatura em Matemática	Campus Urutaí
Tecnologia em Horticultura	Campus Cristalina
Tecnologia em Agroecologia	Campus Hidrolândia
Tecnologia em Agronegócio	Campus Iporá
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Campus Iporá
Tecnologia em Gestão Comercial	Campus Ipameri
Tecnologia em Alimentos	Campus Morrinhos
Tecnologia em Sistemas para Internet	Campus Morrinhos

Cursos	Campi
Tecnologia em Saneamento Ambiental	Campus Rio Verde
Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação	Campus Urutaí

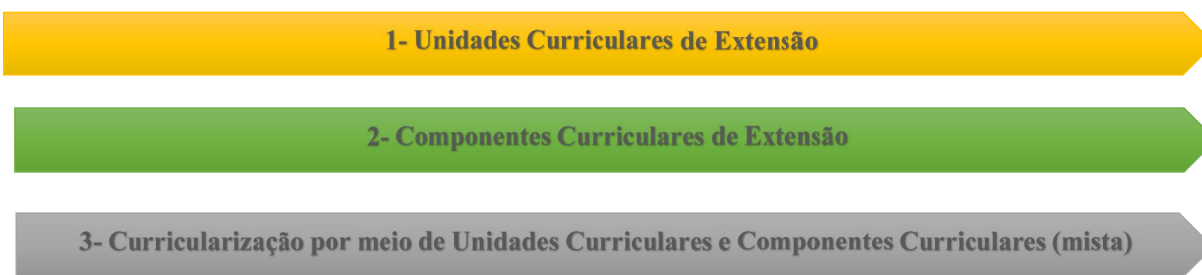
Fonte: IF Goiano (2020b, p. 1-4).

Com o objetivo de regulamentar o registro e diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IF Goiano descritos nos (Quadros, 8, 9 e 10), foi aprovada a Resolução nº 50, em 23 de abril de 2021. De acordo com o artigo 4º a curricularização da extensão constitui-se no processo de incorporação, articulação ou integração de atividades de extensão ao currículo dos cursos de graduação, devendo fazer parte da matriz curricular dos PPCs, nos seguintes pressupostos:

- a) Como parte de componentes curriculares não específicos de extensão: trata-se do planejamento e integração de horas de atividades de extensão nos componentes curriculares não específicos de extensão, previstos no PPC.
- b) Como componentes curriculares específicos de extensão: trata-se da criação de um ou mais componentes curriculares específicos de extensão, inseridos na estrutura da matriz curricular do curso e cuja carga horária deve ser totalmente destinada ao cumprimento de atividades de extensão pelos estudantes, devidamente aprovados pelo comitê de extensão do campus e registrados em sistema institucional.
- c) Como aproveitamento de carga horária de atividades de extensão desenvolvidas fora do previsto nos itens “a” e “b” (IF GOIANO, 2021, p. 3-4).

Na matriz curricular, as atividades de extensão devem ser integradas ao componente curricular previsto pelo PPC, em conformidade com as possibilidades de componentes instituídas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com as diretrizes do IF Goiano existem três possibilidades de inserção da extensão por meio de componente curricular, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Possibilidades de inserção da extensão por meio de componentes curriculares de extensão no IF Goiano



Fonte: IF Goiano (2020c, p.13-16).

A Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IF Goiano poderá ocorrer por meio de atividades denominadas: Unidades Curriculares de Extensão, Componentes

Curriculares de Extensão e Curricularização por meio de Unidades Curriculares e Componentes Curriculares (mista).

A primeira proposta Unidades Curriculares de Extensão possui o formato de disciplinas, devendo estar integradas a Programas e/ou Projetos, Cursos de extensão com envolvimento de docentes, discentes da graduação, e a comunidade externa. Esta unidade curricular deve constar no PPC, é de caráter obrigatório e deve ser cumprida dentro do semestre letivo. Devem ser seguidos os mesmos parâmetros das disciplinas regulares, como o cômputo de frequência, notas e ainda, terem os projetos vinculados a estas disciplinas registradas junto a Diretoria de Extensão ou equivalente.

Na segunda proposta, os Componentes Curriculares de Extensão devem ser sistematizados e executadas nas formas de Programas e/ou Projetos, Eventos e Extensão, Cursos de Extensão, prestação de serviços, sendo efetivadas com a participação de docentes, discentes da graduação e a sociedade. Esta é uma atividade no âmbito da formação acadêmica atrelada à Matriz Curricular dos Cursos. São de caráter obrigatório, (o) discente deve cumprir as atividades, ou creditá-las, ao longo do curso, observando que esse cumprimento ocorra em conjunto com a integralização da carga horária dos componentes curriculares disciplinares, ou seja, no seu último semestre de aulas. Destaca-se que as atividades deverão ser validadas pela Diretoria de Extensão ou equivalente.

Em relação à terceira e última proposta, denominada Curricularização por meio de Unidades Curriculares e Componentes Curriculares (mista), correspondem às propostas 1 e 2 concomitantemente.

No caso do IF Goiano - Campus Morrinhos, o processo de curricularização da extensão encontra-se em andamento. A curricularização foi implementada nos cursos Superiores de Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Sistemas para Internet e Bacharelado em Ciências da Computação. Já estão em fase de aprovação na Pró-Reitoria de Ensino os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos Cursos Superiores em Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Zootecnia. Encontra-se em fase de reformulação, para ser enviado para a Pró-Reitoria de Ensino até dezembro de 2023, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos Cursos Superiores em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química.

A integração curricular da extensão se configura como um desafio na sua consolidação enquanto processo formativo. Contudo a extensão se depara com outro grande desafio a necessidade de políticas públicas de financiamento, temática que será tratada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - UM OLHAR PARA A REALIDADE DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1983, p. 22).

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica. Apresentamos o movimento histórico do IF Goiano - Campus Morrinhos, lócus de pesquisa, que passou por várias transformações, ao longo de sua trajetória, em decorrência da evolução de suas funções. No segundo momento buscamos identificar e compreender a lógica do financiamento para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por fim, o estudo concentrou-se nas vozes dos sujeitos acerca da extensão.

Na próxima seção partimos para conhecer o movimento histórico do IF Goiano - Campus Morrinhos com o intento de situar a criação, o funcionamento e conhecer os desdobramentos para a consolidação da extensão.

3.1 O Contexto histórico: IF Goiano - Campus Morrinhos

O IF Goiano - Campus Morrinhos completou 25 anos de existência em 2022. No seu contexto histórico, resgata-se que a sua primeira atribuição era a formação profissional de nível médio, para atuação na área agropecuária e industrial. Esta instituição situada a 17,8 km do município de Morrinhos-GO, oferece educação pública e gratuita em diversas modalidades e níveis, para toda a região sul de Goiás.

A maior vocação de Morrinhos está centrada nas atividades rurais, desde o início de seu povoamento, hoje com cerca de dois mil produtores, é responsável por 55% de geração de divisas do município. Já na pecuária a produção é de mais de 60 milhões de litros de leite por ano colocando o município de Morrinhos como a 2ª bacia leiteira do Estado. A agricultura os principais produtos do município são tomate industrial, milho e feijão, abacaxi e soja. Pólo de Agronegócios as condições favoráveis do município como localização estratégica, fertilidade do solo, dentre outros fatores que levaram Morrinhos a ter forte setor agropecuário permitiram a criação e consolidação de empreendimentos locais e atraíram grandes empresas do setor agrícola para a cidade. Estes estabelecimentos estão instalados no DAIMO – Distrito Agroindustrial de Morrinhos, localizado na BR-153 e outras áreas formando uma cadeia produtiva bastante diversificada gerando negócios e empregos para a região (NASCIMENTO, 2010, p. 9-10).

Com a expansão a agrícola, agropecuária e industrial no município de Morrinhos surge a demanda por mão-de-obra especializada. Essa necessidade por profissionais qualificados culminou na mobilização de lideranças políticas locais e regionais, para que houvesse a autorização de funcionamento da escola denominada.

Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos-GO do CEFET-Urutaí-GO foi criada pelo MEC, através de Portaria Ministerial n.º 46 de 13 de janeiro de 1997, do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, que autorizou a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO a promover o seu funcionamento na forma de Unidade de Ensino Descentralizada [...]. Foi assinado um convênio entre a União, o Estado e o Município para viabilizar o funcionamento da escola (ROSA FILHO, 2005, p. 14).

No Brasil, os municípios de Morrinhos em Goiás e dois vizinhos no Paraná, foram os únicos municípios que conseguiram implantar Escolas Federais, na modalidade de UNED, mesmo com a vigência do Decreto nº 2.208/97, esse acontecimento evidencia a força da mobilização política no município em prol da implantação da Escola (NASCIMENTO, 2010).

A área onde o IF Goiano – Campus Morrinhos foi construído pertencia a um conjunto de produtores rurais de Morrinhos que, na década de 1950, doaram cerca de 971 ha ao Ministério da Agricultura para realização de atividades de pesquisa, que tiveram continuidade com a transferência da área para a Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária (EMGOPA), depois para a EMATER-GO (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). A adoção do plantio direto da soja na região tropical do Brasil e o desenvolvimento de inúmeras variedades de feijão e arroz configuram-se em trabalhos importantes realizados por estas Instituições nas atuais terras do IF Goiano - Campus Morrinhos. Dos referidos 971 ha, cerca de 191 ha foram transferidos para a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos (UNED Morrinhos), e o restante foi destinado ao assentamento de cerca de trinta e cinco famílias no Assentamento Tijnunqueiro (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

No primeiro ano de funcionamento da UNED Morrinhos, em 1997, as aulas teóricas aconteceram no prédio da antiga Faculdade de Educação Ciência e Letras de Morrinhos (FECLEM), atual Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Morrinhos. Um ano depois a UNED Morrinhos passou a ministrar suas atividades administrativas e pedagógicas em sede própria.

Os primeiros cursos técnicos ofertados pela UNED - Morrinhos são mostrados no Quadro 12.

Quadro 12 - Primeiros cursos técnicos

Modalidade	Curso Técnico	Primeiro ano de oferta	Último ano de oferta
Concomitante	Técnico em Agricultura	1997	2009
	Técnico em Agropecuária	1997	2013

	Técnico em Zootecnia	1997	2007
--	----------------------	------	------

Fonte: Secretaria de Registro Escolares IF Goiano - Campus Morrinhos (2022).

Os cursos descritos no Quadro 12 permitiam ao aluno realizar o curso técnico ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, na mesma instituição ou em outra instituição. Os cursos eram oferecidos em três anos letivos.

A UNED Morrinhos dispunha de um amplo espaço físico para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas. As aulas teóricas aconteciam nas salas de aulas. O pavilhão pedagógico era composto por salas de aula, secretaria, biblioteca e instalações sanitárias. O centro de convivência dos alunos e o refeitório estavam em construção.

No campo ocorriam as aulas práticas, a princípio funcionavam apenas os setores de avicultura (criação de pequenos animais) e a horticultura (cultivo de hortaliças). Os demais setores, de bovinocultura (criação de animais de grande porte), de suinocultura (criação de animais de médio porte), mecanização agrícola, agroindústria e a cooperativa ainda estavam em construção. Por isso, por meio de parcerias com os produtores rurais da região, algumas aulas práticas eram realizadas fora da instituição, em fazendas da região, ou mesmo na Escola Agrotécnica Federal de Urutaí.

Não havia uma coordenação específica para extensão em 1998, a Coordenação de Produção e Pesquisa da UNED Morrinhos³³, era a responsável por celebrar os termos de convênios entre a UNED Morrinhos e as instituições públicas e privadas. Conforme explica Oliveira (2014).

Desde a sua implantação, o IF Goiano – Campus Morrinhos teve que superar grandes desafios, dentre os quais se destacam a limitação de laboratórios equipados e a falta de docentes e servidores efetivos, que, na época de sua criação, só dispunha de cinco servidores federais, sendo a maioria do pessoal constituído por contrato temporário e funcionários cedidos pelo Governo Estadual e Prefeitura de Morrinhos. Para superar tais dificuldades, a Coordenação de Produção e Pesquisa da antiga UNED Morrinhos estabeleceu parcerias com empresas públicas e privadas do setor agropecuário de Goiás e até mesmo de outros Estados, no intuito de criar mecanismos auxiliares ao desenvolvimento de aulas práticas e trabalhos de pesquisa. Tal iniciativa possibilitou que toda área agricultável do IF Goiano - Campus Morrinhos fosse cultivada, anualmente, tornando-se, assim, uma Unidade de Ensino referencial para a região onde está inserida (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

Na parceria de criação da UNED Morrinhos, a União ficou responsável pela construção da estrutura física, o Estado de Goiás pela contratação dos docentes, e a Prefeitura Municipal de Morrinhos pela contratação de pessoal para o administrativo, além de assumir as

³³ A Coordenação de Produção e Pesquisa da UNED Morrinhos era responsável pela coordenação e integração comunidade e escola (CIEC), pela produção e pesquisa.

despesas com transporte e telefonia. A manutenção do cotidiano da UNED Morrinhos dependia do orçamento do CEFET Urutaí. Esta última foi criada pelo MEC em 1953, como Escola Agrotécnica Federal (EAF), tinha um orçamento reduzido para manter duas instituições, uma vez que, mesmo depois da criação da UNED, o governo federal em nada acrescentou no orçamento do CEFET Urutaí.

Tal fato de não ter um orçamento próprio levou a UNED Morrinhos a fazer uma busca ativa por parcerias com as indústrias, a classe produtora, e com as instituições públicas e privadas, inclusive com os assentamentos da região, o Tijunqueiro I com 20 famílias, Tijunqueiro II³⁴ com 15 famílias e do São Domingos dos Olhos D'água com 86 famílias³⁵.

Grande parte dos assentados eram associados a sindicatos ou a movimentos sociais. Por meio das lideranças dos assentados a UNED Morrinhos conseguiu acessar os programas públicos junto ao governo do Estado de Goiás, insumos em gerais, como por exemplo, o pacote tecnológico na agricultura para fazerem uma lavoura comunitária com o intuito de auxiliar as pessoas da região.

A UNED Morrinhos em parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a Agência de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária (EMATER). Juntos, ministravam cursos e palestras para as famílias do Assentamento Tijunqueiro. Os cursos tinham como objetivo ajudar os assentados a estruturar e a conduzir os torneios leiteiros promovidos por eles. Esses eventos envolviam moradores urbanos e produtores rurais da região. Percebe-se que a extensão, na ocasião, deu-se através de cursos, palestras e minicursos, para Mendonça (2010) esse tipo de ação extensionista se caracterizava por um viés assistencialista.

Integrantes das famílias do Assentamento Tijunqueiro prestavam serviços na instituição como pedreiros, vigilância, cozinheiras, limpeza, manutenção da fazenda, à época a contratação ocorria via Prefeitura Municipal de Morrinhos. Atualmente, essas contratações de funcionários ocorrem por meio de serviços terceirizados. A chamada terceirização é uma prática criticada pelo autor Ricardo Antunes, que nos alerta que “as empresas terceirizadas, tem como finalidade reduzir o tempo e aumentar a intensidade e exploração de trabalho” (ANTUNES, 2015, p. 09).

A UNED Morrinhos estabeleceu parceria com os produtores rurais da região e com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) de Goiás e de outros Estados,

³⁴ Os assentamentos do Tijunqueiro I e II ficam do lado da BR 153, fazendo divisa com o Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

³⁵ O assentamento São Domingos dos Olhos D'Água está localizado ao sul do município de Morrinhos, no Estado de Goiás.

como por exemplo, a Embrapa Arroz e Feijão em Goiânia no Estado de Goiás; a Embrapa Gado de Leite em Coronel Pacheco em Minas Gerais; a Embrapa Milho e Sorgo em Sete Lagoas em Minas Gerais; e a Embrapa Hortaliças em Brasília. Além das empresas privadas do segmento agropecuário nacional ou multinacional, como por exemplo, Agroeste, Atlântica Sementes, Agromen tecnologia, Biogene, Biomatrix, Dow AgroSciences, Magnólia Sementes, Monsanto, Pioneer, Santa Helena Sementes, Semeali Sementes, Vitacal.

Contava também com parcerias das instituições públicas como Prefeitura Municipal de Morrinhos, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Morrinhos, Superintendência de Agricultura Familiar, Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG), Cooperativa Mista dos Produtores de Leite de Morrinhos (COMPLEM), SENAR e EMATER.

Primeiro a UNED Morrinhos fazia um Projeto denominado “Educação e Tecnologia ao alcance de todos”, neste tinha especificado a introdução; justificativa; clientela; presença estimada; objetivo geral; objetivo específico; metodologia; normas para a implantação de materiais no campo; normas para exposição; contrapartida; materiais e serviços necessários; e cronograma.

A Escola oferecia para a empresa o terreno para o plantio das estações com 35X30m em média, com 04 linhas para milho e 07 linhas para soja. Os produtores da região emprestavam os equipamentos (tratores, plantadeiras, pulverizadores, colheitadeiras e outros) para o plantio da cultura. Os servidores que atuavam no campo da UNED Morrinhos, faziam o preparo do solo e o plantio. Os alunos, sob a orientação dos docentes, conduziam o experimento. Estes recebiam bolsas das empresas parceiras.

Os pesquisadores da Embrapa acompanhavam toda a parte do preparo do solo para o plantio, acompanhamento da produção, colheita e validação dos dados. A empresa apropriava-se dos resultados e lançava os produtos no mercado.

Os resultados dos dados eram apresentados no evento *Dia de Campo* que era realizado uma vez no ano. O evento reunia pesquisadores, técnicos, professores, estudantes e pequenos, médios e grandes produtores, os quais visitavam a área de experimento de cultivares de tomate, batata, milho, soja, sorgo, milheto e girassol e outros. Em seguida, visitavam os stands dos parceiros expositores das empresas Adiago, Agroquima, Maqnelson e outras. Posteriormente, visitavam o laboratório de controle biológico de pragas, laboratório de informática, biblioteca e outros setores da Instituição.

Pela manhã os participantes visitavam as estações para sanar as dúvidas com os instrutores das empresas, alunos bolsistas e docentes orientadores e pela tarde havia um momento de apresentação e discussão dos resultados.

Os grãos produzidos no campo eram armazenados na Caramuru Armazéns Gerais - Unidade de Morrinhos, ou na Somisa Armazéns Gerais, ambas localizadas no município de Morrinhos. Posteriormente, a produção era comercializada e os recursos eram devolvidos para o Tesouro Nacional. No entanto, mesmo com a produção e comercialização a UNED Morrinhos continuava sem autonomia financeira e orçamentária, dependendo dos repasses dos recursos financeiros do CEFET Urutaí.

Sá (2009) faz uma observação em relação à produção e explica a política governamental.

O viés produtivo nessas escolas e o discurso da auto-sustenção podem reforçar o argumento da desobrigação de financiamento dessas escolas por parte do Estado, servindo como exemplo para outras instituições do âmbito dos direitos sociais, incentivando-as a buscarem outras fontes de recursos por meio de “parcerias” (SÁ, 2009, p. 99).

Na gestão do presidente FHC, várias medidas foram implantadas na educação profissional, entre elas, a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET). No caso da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, essa mudança ocorreu em 2002, como explica Oliveira (2014).

A transformação da EAFUR em CEFET de Urutaí foi um processo lento e exaustivo. Desde que o governo federal iniciou os processos de cefetização, a Instituição trazia o anseio de um dia tornar-se um CEFET. No entanto, esse anseio somente se concretizou no final do governo FHC, quando, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí tornou-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Urutaí, momento histórico que pode ser traduzido como uma conquista para toda a comunidade (OLIVEIRA, 2014, p. 80).

A partir de então, houve modificação na nomenclatura da EAFUR, na estrutura organizacional, no oferecimento de cursos de nível superior e a progressiva autonomia financeira e administrativa. No entanto, no que se refere ao recurso financeiro, a UNED Morrinhos continuou funcionando sem autonomia financeira e administrativa.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) a UNED Morrinhos tem seu quadro de docentes ampliado:

Em 2003, durante o primeiro ano do governo Lula, o Ministério do Planejamento disponibilizou 18 vagas para a contratação de docentes, via concurso público, para a

UNED Morrinhos. Até então, o quadro de docentes da Instituição era constituído de professores contratados sob o regime pró-labore, pagos pelo governo do Estado. Dessa forma, a partir de 2004, todos os docentes da UNED Morrinhos eram do quadro efetivo do CEFET Urutaí (BALDOINO, 2018, p. 111).

Com a chegada de novos concursados, em 2006, foram criadas a Gerência de Pesquisa e a Gerência de Extensão, até então as atividades ligadas a essas gerências estavam sob a Coordenação de Produção e Pesquisa. A gerência de extensão passava a ser responsável pelo relacionamento com o setor produtivo e com a sociedade.

A Gerência de extensão era composta por dois servidores: um servidor atuava como Gerente e o outro no Centro de Integração Escola e Comunidade. Este último era responsável pelo estágio supervisionado obrigatório dos cursos ofertados pela instituição.

Oliveira (2014) nos informa que no ano de 2006, a UNED Morrinhos recebeu investimento financeiro, por meio do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP).

Em 2006, com a disponibilização, por parte do Governo Federal, de, aproximadamente, 1,7 milhões de reais do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), o IF Goiano – Campus Morrinhos renovou seu plantel de suínos, adquiriu um ônibus, um trator e várias máquinas e implementos agrícolas, adquiriu equipamentos de irrigação e computadores para os laboratórios de informática, implantou a rede lógica, possibilitando, assim, a oferta de cursos de melhor qualidade (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

O Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), conduzido pelo Ministério da Educação em concomitância com o Ministério do Trabalho foi financiado com recursos federais, sendo 25% do Ministério da Educação e 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego. Os outros 50% eram empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Respaldado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o IF Goiano - Campus Morrinhos deixou de ser uma Unidade Descentralizada de Ensino de Urutaí e passou automaticamente à condição de Campus, integrando junto aos demais *Campi*, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, o IF Goiano - Campus Morrinhos passou a ser detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essas mudanças ocorreram de forma gradativa. A Instituição não possuía o departamento de administração e finanças. Neste caso, a operação financeira no sistema referente ao orçamento do ano de 2009 foi realizada pelo IF Goiano - Campus Urutaí.

O orçamento de 2009 foi realizado individualmente por cada unidade gestora de acordo com sua previsão orçamentária em suas identificações orçamentárias antigas, isto é, “Agrotécnica” ou “CEFET”, conforme o caso. Cabendo ao Campus Urutaí (CEFET – Urutaí), a execução orçamentária da recém-criada reitoria por não possuir personalidade jurídica ainda e do Campus Morrinhos (UNED – Morrinhos), pelo mesmo motivo (RELATÓRIO DE GESTÃO DO IF GOIANO, 2009, p. 40).

O IF Goiano - Campus Morrinhos passou a ter orçamento próprio, o que facilitou a gestão do Instituto nesse aspecto, uma vez que sabendo com antecedência o valor orçamentário disponível, poderia planejar melhor seus investimentos. Embora com recurso próprio, o IF Goiano - Campus Morrinhos continuou com as parcerias e com as comercializações dos produtos excedentes, como forma de buscar a captação de recursos para complementar o orçamento do Tesouro. Conforme destaca o Projeto de Extensão do IF Goiano - Campus Morrinhos (2010).

O IF Goiano - Campus Morrinhos, fundado em 13 de janeiro de 1997 como uma Unidade da EAF de Urutaí/GO e criado em 29 de dezembro de 2008 pela lei 11.982, conta com cerca de 600 alunos e 130 servidores, dos quais muitos são especialistas, mestres e doutores. Circundado por região de grande vocação agropecuária, possui diversos laboratórios, maquinário e vários implementos agrícolas necessários ao bom preparo do solo, plantio, controle fitossanitário e outros serviços que viabilizem a sua produção agrícola em cerca de 87,5 hectares destinados ao cultivo, dos quais são 18,5 ha sob pivô central, 10 ha sob gotejamento para fruticultura e horta e 20 ha para o Campo Experimental, à margem da BR-153. Disponibilizando ainda áreas de 45,8 ha de reserva legal e 46,4 ha para pastagens, a área total deste Campus é de 192 ha. Os produtos obtidos nestas áreas são destinados ao restaurante escolar, à alimentação de animais e o excedente da produção é comercializado, sendo que os valores monetários são devolvidos aos cofres públicos como contrapartida deste Campus junto à União (PROJETO DE EXTENSÃO DO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS, 2010, p. 3-4).

Com a oferta do Curso Superior em Tecnologia em Sistemas para Internet, em 2009, inicia-se uma nova fase para o IF Goiano - Campus Morrinhos que passou a assumir um novo compromisso com a extensão, uma vez que deixou de ser apenas uma instituição de nível técnico e passou a atuar no ensino de nível superior.

O PDI (2009-2013) do Instituto Federal Goiano, enfatiza que a missão da instituição é:

Oferecer educação profissional e tecnológica, de forma indissociável da pesquisa e extensão buscando o padrão de excelência na formação integral de profissionais com valores éticos e humanos para o mundo do trabalho, contribuindo com o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO, 2009-2013, p. 8-9).

Observamos que o PDI (2009-2013) reforça o preceito constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão. Este documento é o que baliza as ações

da Instituição para o período de 2009 a 2013 e são especificados, dentre outros elementos, os princípios, metas, programas e objetivos.

No PDI (2009-2013), a Instituição apresenta o reconhecimento de seu papel em relação às atividades extensionistas e indica os caminhos pelos quais será conduzida a Política de Extensão, com iniciativas que favoreçam a relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

No ano de 2012, a PROEX do IF Goiano, atuou na implantação de cursos dos Programas Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Mulheres Mil. Os recursos financeiros que o IF Goiano recebeu do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram R\$ 6.523.830,00, destinados para execução dos programas PRONATEC e Mulheres Mil, desenvolvido nos *Campi*: Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutai .

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC expandiu, interiorizou e democratizou a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Teve como meta para 2012 capacitar 4.356 pessoas (RELATÓRIO DE GESTÃO DO IF GOIANO, 2012, p. 22-23).

O Relatório de Gestão do exercício de 2012 do IF Goiano, não apresentou nenhuma informação a respeito do valor descentralizado para o Campus Morrinhos custear as despesas com o PRONATEC, apenas abordou o número de cursos e total de vagas. Sendo ofertados 85 cursos³⁶, com 2.525 vagas, durante os meses de agosto a dezembro, em sete Municípios, sendo eles: Buriti Alegre, Cromínia, Edealina, Itumbiara, Goiânia, Morrinhos e Professor Jamil.

Já os Relatórios de Gestão do IF Goiano dos anos de 2013 e 2014, apresentam apenas os recursos recebidos pelo IF Goiano para custear as despesas dos Programas PRONATEC e Mulheres Mil e não mostra o número de cursos e total de vagas que foram ofertadas.

O Relatório de Gestão do exercício de 2013 do IF Goiano (2013, p. 105), aborda que “o IF Goiano recebeu para custear as despesas com o PRONATEC foram na casa de 18 milhões de reais”, em 2013, o aumento do recurso foi relevante em relação ao ano de 2012, sendo R\$ 6.523.830,00. Em 2014, houve uma queda de 28% de repasses para R\$ 11.885.942,00.

³⁶ A oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada eram em consonância com os perfis profissionais estabelecidos no Catálogo Nacional (Guia Pronatec de Cursos FIC).

Uma das críticas ao PRONATEC se voltaram para a transferência de recursos públicos para a esfera privada, como explica Motta e Frigotto (2017).

Em levantamento realizado em julho de 2015 [...], constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35 sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” - parte da sigla do programa - ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Apesar do PRONATEC contemplar vagas no segmento público, o programa também foi ofertado pelo setor privado. Com isso, o PRONATEC passou a ser alvo de críticas para os estudiosos, ora por se tornar uma possibilidade de privatização do ensino técnico promovida na modalidade PRONATEC pelo Sistema S e demais empresas privadas, ora por oferecer uma capacitação aligeirada. Para Frigotto e Ciavatta (2011), essa oferta de bolsas para o setor privado caminha na direção oposta à universalização do Ensino Médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade.

Segundo a análise de Oliveira (2014), o PRONATEC é uma política de qualificação de mão-de-obra voltada para atender o sistema produtivo.

O PRONATEC é um programa focado no mercado que visa uma capacitação aligeirada, reducionista e imediatista para inserção dos jovens nos postos de trabalho, atendendo a uma demanda, a um déficit de força de trabalho qualificada para os processos de produção. Ao direcionar créditos para os empresários qualificarem seus trabalhadores, o governo federal possibilita a desarticulação da educação profissional da educação básica. Dessa forma, a educação profissional permanece no status de subordinação e de aprimoramento das técnicas, das habilidades e competências, retomando o reducionismo da qualificação profissional (OLIVEIRA, 2014, p. 157).

O PRONATEC é um programa com práticas que reiteram a formação profissional aligeirada e fragmentada, pode-se inferir que esses elementos movem por uma concepção de extensão assistencialista.

Em relação aos projetos de extensão, em 2014, foram desenvolvidos quatorze projetos de extensão. Dois projetos ainda são executados pela Instituição.

Em 2014, teve [...] a criação dos projetos de extensão denominados de “Bichos terapeutas” e “Horta Comunitária”, perdurando até os dias atuais. Neste mesmo ano a Instituição sediou uma edição do Agro Centro-Oeste, evento responsável por

promover a agricultura familiar como segmento produtivo para geração de empregos, renda e produção de alimentos (MARTINS, 2022, p. 27).

A 12ª edição da Agro Centro-Oeste Familiar pela primeira vez foi sediada no interior do Estado de Goiás, no período de 23 a 25 de abril. O Evento contou com a realização de feira livre, exposição de produtos e serviços da agricultura familiar, salas de seminários temáticos, oficinas e cursos práticos, o *XV Dia de Campo* do IF Goiano - Campus Morrinhos contou com eventos culturais e visitas técnicas da comunidade interna e externa.

O IF Goiano necessitou de instrumentos legais para consolidar a Política Institucional de Extensão. Com isso, a PROEX do IF Goiano, durante o período de 2016 a 2019, deu início a definição de políticas de extensão em âmbito institucional.

Em 2016, foram aprovados, por meio de Resoluções do Conselho Superior, os seguintes documentos: Regulamento para formulação e oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Regulamento Institucional das Ações de Extensão (Rae), Regulamento do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura – Naif e Regulamento da Política de Acompanhamento de Egressos. Em 2017, foram aprovados o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos Técnicos e Superiores e o Regulamento do Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede Certific. Em 2018, mais três regulamentos passaram pela aprovação do Conselho Superior: Regulamento das Empresas Juniores, Regulamento do Programa Institucional de Incentivo à participação em Ações de Extensão para servidores (Pipex-servidores) e Regulamento do Programa Institucional de Incentivo à participação de discentes em Ações de Extensão (Pipex-discentes). Neste mesmo ano, houve a revisão do Regulamento para formulação e oferta de Cursos FIC, e, em 2019, o Regulamento da Política de Acompanhamento de Egressos também passou por revisão (ROSA FILHO *et al.*, 2021, p. 267).

A PROEX do IF Goiano buscou institucionalizar e fortalecer as políticas de extensão, por meio da aprovação de normas que regem as ações de extensão. No dia 02 de maio de 2022, entrou em vigor o Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos Técnicos de nível médio, Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado do IF Goiano³⁷.

Sabemos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm sua forma de gestão e execução orçamentária equiparada às Universidades Federais, uma vez que possuem autonomia financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Essas Instituições Federais de Ensino Superior, atuam no tripé ensino, pesquisa e extensão, e para isto necessitam de recursos financeiros para que suas ações possam se materializar. O recurso financeiro é disponibilizado para IFES por meio do orçamento público, tema do próximo item.

³⁷ Embora os estágios não sejam ações extensionistas, no IF ele está inserido na PROEX, conforme foi tratado no capítulo anterior.

3.2 Orçamento Público: Síntese da lógica do financiamento para os Institutos Federais de Educação

A concretização das políticas para o financiamento expressas na legislação Brasileira constitui-se como parte das reivindicações dos educadores ocorridas a partir de 1980, como esclarece Mesquita:

É importante assinalar que a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação é uma conquista resultante da luta dos educadores, particularmente articulados em associações científicas que promoviam as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) desde 1980, cuja continuidade vem ocorrendo nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Embora nem todos os impostos que circulam nas três esferas estejam incluídos no *caput* do Artigo 212, a educação conta com um percentual fixo de recursos assegurados pela Constituição Federal, o que permite aos gestores melhores possibilidades de planejamento (MESQUITA, 2010, p. 61).

Notamos que além da vinculação de receitas de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino, previstas na Constituição Federal de 1988, outra iniciativa importante acerca do financiamento foi a regulamentação das formas de financiamento público para cada nível de ensino, descrita na LDB.

No caso da educação superior o artigo 55 da LDB dispõe que: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL, 1996, p.18). Contudo, o caminho ainda exige o enfrentamento de forma integrada e articulada da sociedade civil, uma vez que a Lei não estabeleceu o total de recursos públicos necessários para assegurar a manutenção e desenvolvimento das instituições.

A indefinição das regras do financiamento é examinada por Amaral (2008),

Houve, entretanto, na origem das IFES, uma indefinição sobre as regras de seu financiamento. Não houve a vinculação de patrimônio, nem a constituição de fundos que garantissem a continuidade de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das instituições. A obrigatoriedade do financiamento público ficou estabelecida em instrumentos legais da época, sem, entretanto, definir-se concretamente como seria o cumprimento dessa norma legal. A situação hoje não é muito diferente; as instituições não possuem patrimônio e fundos que gerem recursos financeiros relevantes, quando comparados com os seus orçamentos (AMARAL, 2008, p. 649-650).

Sabemos que a maior fonte de recursos financeiros das IFES é oriunda do orçamento da União, os quais são indispensáveis à sobrevivência destas instituições. Para um melhor

entendimento sobre o financiamento torna-se necessário compreender a composição do orçamento da União.

O orçamento público está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é um instrumento de planejamento das ações governamentais, indispensável à sobrevivência dos Órgãos Públicos Brasileiros (saúde, segurança, educação, cultura e outros), haja vista a importância e a dimensão da sua premissa, elaboração, discussão/aprovação, controle/avaliação e execução das políticas públicas para o Brasil.

Giacomoni (2010) afirma que o orçamento público surgiu na Inglaterra, e no decorrer do século XIX,

foi sendo aperfeiçoado e valorizado como instrumento básico da política econômica e financeira do Estado. A trajetória histórica do orçamento inglês é especialmente importante em dois aspectos: primeiro por delinear a natureza técnica e jurídica desse instrumento e, segundo por difundir a instituição orçamentária para outros países (GIACOMONI, 2010, p. 33).

Segundo o autor, o orçamento público serviu inicialmente como uma forma de controle, por parte da nobreza, do poder discricionário exercido pelo rei em matéria tributária. O orçamento público é caracterizado por possuir múltiplos aspectos: político, contábil, jurídico, econômico, financeiro, administrativo.

No caso do Brasil, Giacomoni (2010, p. 40) explica que “é na Constituição Imperial de 1824 que surgem as primeiras exigências no sentido da elaboração de orçamentos formais por parte das instituições imperiais”.

Para Viana (1976, p. 26), “[...] o orçamento é um instrumento de controle preventivo, assinalando o caminho a seguir pela administração e dando-lhe necessária autorização para arrecadar e gastar, dentro dos limites que se contêm no próprio orçamento”.

Para o desenvolvimento do orçamento público, encontra-se o ciclo orçamentário, o qual também é conhecido como processo orçamentário, que corresponde ao período de tempo em que se processam as quatro etapas do Orçamento Público: elaboração da proposta orçamentária; discussão, votação e aprovação da lei orçamentária; a execução orçamentária e o controle de avaliação da execução orçamentária.

No Brasil, o planejamento orçamentário é efetuado por meio dos instrumentos descritos no Quadro 13.

Quadro 13 - Instrumentos de planejamento aplicados ao setor público

Instrumentos de Planejamento aplicados ao setor público	
PPA - Plano Plurianual	Define as prioridades para Administração Pública para o período de 4 anos.
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias	Estabelece as prioridades de curto prazo que irão nortear a LOA.
LOA - Lei Orçamentária Anual	Define quanto e onde vai gastar.

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/legislacao-orientadora>. Acesso em: 20 maio 2022.

O Quadro 13 apresenta os instrumentos de planejamento governamental. O Plano Plurianual (PPA), é um plano que estabelece as diretrizes para os gastos da administração pública, para o período de 4 anos. Já a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) é anual e define as metas e prioridades da administração pública. A Lei Orçamentária Anual (LOA) é elaborada pelo Poder Executivo e encaminhada para o Poder Legislativo para aprovação. A LOA deve estar em consonância com o PPA e a LDO. A LOA define o quanto de orçamento será disponibilizado para cada ministério, inclusive para o MEC, e para todas as autarquias ligadas ao MEC.

É na LOA que constam as receitas e as despesas para o ano seguinte. As receitas públicas expostas no (Quadro 14) são utilizadas para financiar as despesas.

Quadro 14 - Origem das receitas correntes e de capital

Categoria Econômica	Origem da Receita
1. Receitas Correntes 7. Receitas Correntes Intraorçamentárias	1. Impostos, Taxas e Contribuições de Melhoria
	2. Contribuições
	3. Receita Patrimonial
	4. Receita Agropecuária
	5. Receita Industrial
	6. Receita de Serviços
	7. Transferências Correntes
	9. Outras Receitas Correntes
	1. Receitas de Capital 8. Receitas de Capital Intraorçamentárias
2. Alienação de Bens	
3. Amortização de Empréstimos	
4. Transferências de Capital	
9. Outras Receitas de Capital	

Fonte: www1.siof.planejamento.gov.br/mto/doku.php/mto2023:cap3. Acesso em: jan. 2023.

No Quadro 14 podemos observar a origem das receitas que podem ser classificadas em duas categorias econômicas: Receitas Correntes e Receitas de Capital. As Receitas Correntes são as entradas financeiras obtidas através de tributos (impostos, taxas e contribuições de melhorias).

Enquanto, as Receitas de Capital são as provenientes da realização de recursos financeiros oriundos da operação de crédito, alienação de bens e amortização de empréstimos concedidos, transferências de capital, e ainda, as outras receitas de capital. De acordo com o Manual Técnico do Orçamento (MTO) as receitas orçamentárias são compostas por quatro estágios: previsão, lançamento, arrecadação e o recolhimento.

Segundo o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP), “despesa orçamentária é toda transação que depende de autorização legislativa, na forma de consignação de dotação orçamentária, para ser efetivada” (BRASIL, 2018, p. 71). O Quadro 15 ajuda a compreender melhor as duas categorias econômicas e o grupo de natureza da despesa.

Quadro 15 - Categorias econômicas e natureza da despesa

Categoria Econômica	Natureza da Despesa
Despesas Correntes	Pessoal e Encargos Sociais Juros e Encargos da Dívida Outras Despesas Correntes
Despesas de Capital	Investimentos Inversões Financeiras Amortização da Dívida

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/legislacao-orcamentaria>. Acesso em: 20 maio 2023.

Para executar o orçamento é necessário seguir os estágios da despesa orçamentária: empenho, liquidação e pagamento. Para Giacomoni (2010, p. 313), a despesa é “caracterizada por várias etapas e estágios, cheios de particularidades e cuidados”, ao contrário da receita que “compreende processamento mais simples, o que determina menor número de questões de interesse”. O planejamento orçamentário é fundamental no processo de definição das ações das IES, pois é possível verificar a disposição dos recursos destinados para cada execução.

Os Institutos Federais de Educação possuem orçamento próprio especificado na Lei Orçamentária Anual – LOA.

3.2.1 Distribuição Orçamentária para os Institutos Federais de Educação

A distribuição de recursos nos Institutos Federais de Educação é respaldada pela Matriz Orçamentária. A partir da criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, a Rede Federal passou a possuir uma Matriz Orçamentária única, também conhecida como Matriz CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal). A Nota Técnica 32/2016/GAB/SETEC/SETEC, define que a Matriz Orçamentária tem por objetivo:

Distribuir os créditos orçamentários para um exercício financeiro específico. Historicamente, a matriz é elaborada pelas instituições que compõem a Rede Federal e encaminhada para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, para avaliação e aprovação. Após a definição dos limites orçamentários para a composição do Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA, as unidades de Rede Federal recebem os limites para detalhamento das despesas (SETEC, 2016, p. 01).

A Matriz Orçamentária é elaborada pela comissão de orçamento do Fórum de Planejamento (Forplan) utilizando critérios que podem mudar a cada ano, mas sempre considerando essencialmente as matrículas dos alunos e o tamanho de cada Instituto.

O orçamento anual da Rede é distribuído entre as Reitorias e os *campi*, a partir de alguns critérios, tais como: a quantidade de matrículas dos estudantes dos cursos de nível médio, técnico, superior, *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Cursos de Educação a Distância (EaD).

O orçamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é dividido em três partes, conforme demonstra a Figura 7:

Figura 7 - Despesas obrigatórias e discricionárias



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/legislacao-orcamentaria>. Acesso em: 20 jun. 2022.

As despesas públicas podem ser classificadas em despesas obrigatórias e as discricionárias. Os gastos obrigatórios dizem respeito aos custos com pessoal (pagamento salarial dos professores e técnicos-administrativos, aposentadorias e pensões), não pode haver interrupção destas despesas.

As despesas discricionárias são compostas de custeio e investimento. Estas despesas podem sofrer contingenciamento³⁸ dos recursos da união, afetando negativamente a execução das diversas políticas públicas. São exemplos de despesa de custeio: pagamento de água, luz e telefone, serviços terceirizados, insumos para aulas, viagens técnicas, e outros. Os investimentos são os recursos destinados às obras de conservação e equipamentos para laboratórios etc.

Os recursos para a assistência infantil financiam as bolsas pagas a estudantes em vulnerabilidade social, intercâmbio, edital de apoio a eventos, alimentação estudantil, entre outros. Estes recursos gastos são considerados despesas de custeio.

No caso do IF Goiano, o histórico das despesas orçamentárias executadas com pessoal e encargos sociais, despesas correntes e investimento do IF Goiano, nos últimos dez anos, são apresentadas na Tabela 5.

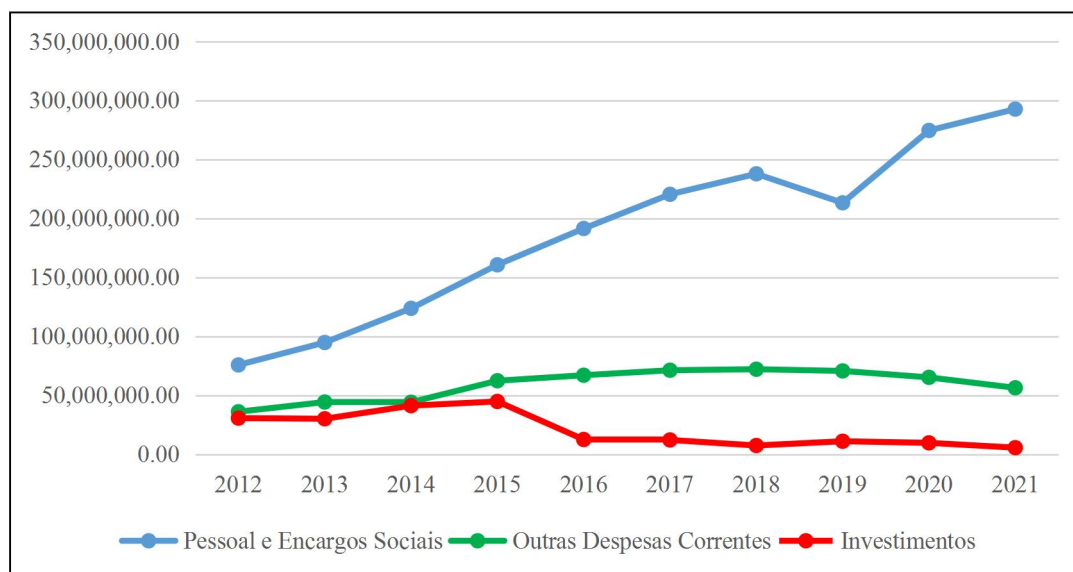
Tabela 5 - Despesas orçamentárias do IF Goiano (2012 - 2021)

Ano	Pessoal e Encargos Sociais	Outras Despesas Correntes	Investimentos
2012	75.761.828,00	36.063.044,00	30.691.213,00
2013	94.797.263,00	44.304.960,00	30.115.444,00
2014	123.750.366,00	44.159.743,00	41.229.372,00
2015	160.657.451,00	62.343.486,00	44.793.494,00
2016	191.455.254,00	67.042.614,00	12.541.450,00
2017	220.441.368,00	71.272.419,00	12.158.638,00
2018	237.802.529,00	72.117.055,00	7.439.784,00
2019	213.220.997,00	70.689.329,00	11.051.571,00
2020	274.586.694,00	65.216.227,00	9.698.821,00
2021	292.679.579,00	56.372.683,00	5.609.301,00

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Goiano, 2012-2021, considerando dotação atualizada para despesas.

O gráfico a seguir evidencia a diminuição de recursos para investimentos e despesas correntes. Os valores destinados ao pagamento de pessoal e encargos sociais não são passíveis de cortes, por serem despesas obrigatórias.

³⁸ O contingenciamento é o bloqueio da execução de parte da programação das despesas discricionárias (não obrigatória), previstas na Lei Orçamentária (LOA) em função da insuficiência de receitas ou aumento das despesas obrigatórias. (<https://www12.senado.leg.br/orcamento/legislacao-orcamentaria>).

Gráfico 12 - Despesas orçamentárias do IF Goiano (2012 - 2021)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Tabela 5 (2023).

Notamos na Tabela 5 que as despesas com pessoal e encargos sociais tiveram um discreto crescimento, enquanto as despesas correntes decresceram no período de 2019 a 2021, com uma diminuição de 25% em relação ao ano de 2021. No entanto, o maior impacto ocorreu nos recursos previstos para custear os investimentos, que decresceu 457%, saindo de R\$ 30.691.213 milhões, em 2012, para R\$ 5.509.301 milhões, em 2021. Diante desse quadro, pode-se inferir que as ações extensionistas foram prejudicadas, uma vez que elas são financiadas pelos recursos das despesas correntes e investimentos.

O orçamento do IF Goiano contempla todas as unidades de ensino que compõem a instituição. Quando o orçamento é reduzido para o IF Goiano, também se reduz o valor descentralizado para os *Campi*. Essa redução de recursos compromete o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Tabela 6 apresenta os valores orçamentários para custear as despesas do IF Goiano.

Tabela 6 - Orçamento Federal para o IF Goiano (2012 - 2021)

Ano	Órgão Orçamentário/Unidade Orçamentária	Dotação Atual
2012	MEC/IF Goiano	133.383.019,00
2013	MEC/IF Goiano	169.217.667,00
2014	MEC/IF Goiano	208.951.069,00
2015	MEC/IF Goiano	267.794.431,00
2016	MEC/IF Goiano	271.039.318,00
2017	MEC/IF Goiano	303.872.425,00

2018	MEC/IF Goiano	316.859.368,00
2019	MEC/IF Goiano	348.671.124,00
2020	MEC/IF Goiano	349.501.742,00
2021	MEC/IF Goiano	354.661.563,00

Fonte:

https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host

=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06. Acesso em: 01 de jun. 2023.

OBS.: Grupo de Despesa: 1 - Pessoal e Encargos Sociais, 3 - Outras Despesas Correntes, 4 - Investimentos
Origem do Crédito: A - Inicial (LOA)

Observamos que na Tabela 6 o orçamento do IF Goiano é praticamente o mesmo nos exercícios de 2019 e 2020. O crescimento do orçamento saiu de R\$ 348.671.124, em 2019, para R\$ 349.501.742, em 2020, que equivale um tímido crescimento de 0,25%, no período indicado. Em 2021, registrou-se um aumento de 1,5%, em relação ao ano de 2020.

Os Relatórios de Gestão do IF Goiano (2012- 2021) silencia em relação aos recursos destinados à Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano. Mas, com a base na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), obtivemos por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR³⁹, os dados expostos nas Tabela 7 e 8.

Tabela 7 - Recursos Orçamentários para à Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano (2012 - 2021)

Ano*	Extensão Linear Campus**	Pró-Reitoria de Extensão Linear Instituto***
2012	-	500.000,00
2013	126.602,00	262.700,00
2014	138.712,00	287.827,00
2015	252.576,00	298.779,00
2016	292.056,00	366.862,00
2017	124.645,00	167.483,00
2018	136.263,00	167.836,00
2019	135.137,00	168.647,00
2020***	184.518,00	-
2021***	304.100,00	-

Fonte: Matriz Orçamentária CONIF (2021).

* Em relação a Pró-Reitoria de Extensão 2012 veio um valor determinado para a Reitoria e está fez de acordo com Edital a redistribuição dos recursos. Em 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 os recursos já tiveram uma outra metodologia de divisão sendo uma divisão Linear Campus e Linear Instituto. Assim cada um fazia sua política de redistribuição, mas basicamente utilizando editais e projetos para os eventos. No período de 2016 a 2021 uma nova metodologia da distribuição agora contemplava a Inovação com os mesmos valores que vinha para Extensão e Pesquisa da mesma forma de distribuição Linear Campus e Linear Instituto. Um outro ponto importante é que 2012, 2013 e 2014 os Recursos Orçamentários eram divididos entre Reitoria, Ceres, Iporá,

³⁹ O Fala.BR centraliza todos os pedidos de informação amparados pela Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), que forem dirigidos ao Poder Executivo Federal, suas entidades vinculadas e empresas estatais. O Fala.BR está disponível no site www.falabr.cgu.gov.br

Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. Em 2015, nós tivemos uma expansão da Rede Federal de Educação com Campos Belo, Trindade, Posse e os Campus Avançados de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia. E em 2017 de acordo com o orçamento nós tivemos vários polos EAD, isso fez com que os recursos orçamentários tiveram acréscimo e decréscimo de acordo com o número de alunos.

**Extensão Linear Campus - Valores dos Recursos descentralizados para os *Campi*.

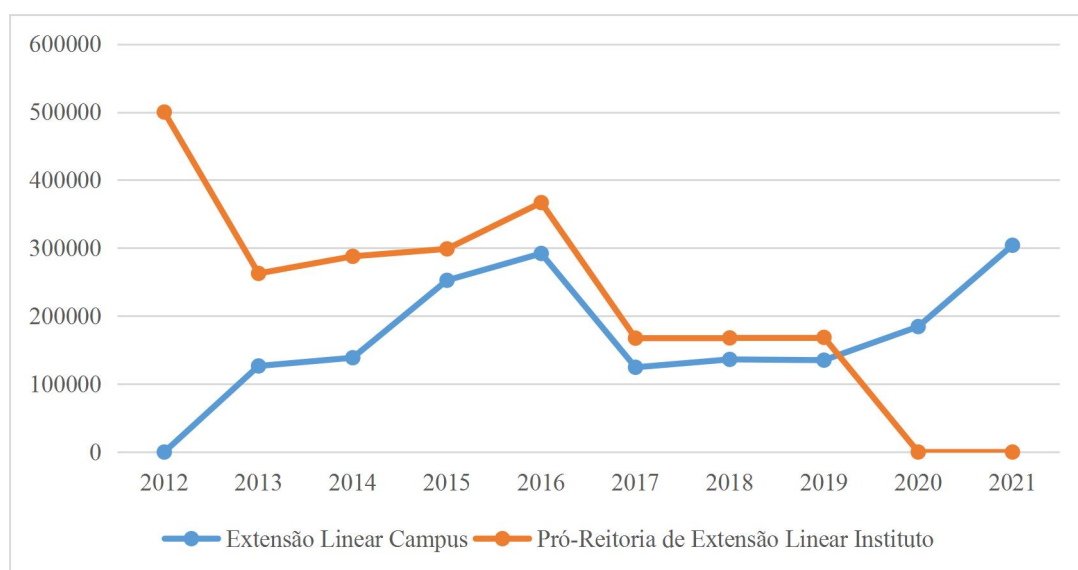
***Pró-reitoria de Extensão Linear Instituto - Valores dos Recursos descentralizado para Pró-reitoria de Extensão.

***Nos períodos de 2020 e 2021 não foi disponibilizada a matriz CONIF como metodologia de cálculo do orçamento. O governo encaminhou para cada Instituto um valor relativo ao ano anterior e basicamente sem nenhuma correção para que os mesmos fizessem a divisão interna.

Na Tabela 7 é possível observar que o orçamento federal alocado ao IF Goiano no período de 2012 a 2015, em termos percentuais, tem um crescimento médio de 25%. Entretanto, quando analisamos a Tabela 7, é possível observar que o recurso repassado às atividades de extensão não atinge nem 0,5% do recurso expresso na Tabela 6.

A Tabela 7 pode ser visualizada mais efetivamente no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Orçamento para à Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano (2012 - 2021)



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Tabela 7 (2023).

A realização das ações extensionistas demanda recursos para além daqueles referentes a bolsas, tais como diárias, passagens, ajudas de custos, materiais e insumos, entre outros. A Tabela 8 resume os recursos totais gastos com extensão no período de 2017 a 2021.

Tabela 8 - Recursos destinados para as ações extensionistas do IF Goiano (2017 - 2021)

Despesas	2017	2018	2019	2020	2021
Bolsas	120.000	143.000	150.000	89.850	155.091
Diárias	47.092	29.039	36.695	5.048	15.205
Passagens	-	-	-	-	-

Materiais e insumos	80.000	110.000	75.000	23.960	54.150
Material para divulgação	45.000	58.000	87.000	29.950	54.738
Premiações culturais	10.000	12.000	8.000	6.493	9.123
TOTAL	302.092	352.039	356.695	155.301	288.307

Fonte: PROAD do IF Goiano (2022).

Na Tabela 8, notamos que a maioria dos recursos utilizados foram destinados a bolsas para projetos de extensão. Os recursos destinados ao custeio das bolsas têm como fonte o Orçamento Anual do IF Goiano. Ainda sobre os recursos destinados para bolsas no ano de 2020, registra-se uma queda de 67%, que saiu de R\$ 150.000, em 2019, para R\$ 89.850, em 2020. No mesmo período, quando se analisa o valor total, tem-se uma queda de 129%.

Após conhecer de forma sucinta como funciona o orçamento e as despesas orçamentárias do IF Goiano estaremos mais próximos da compreensão dos recursos financeiros destinados à extensão.

3.2.2 Alguns apontamentos sobre financiamento destinado à extensão do IF Goiano e suas ações extensionistas

Nesta seção apresentamos a fala do entrevistado a partir das experiências vividas junto à extensão universitária. Na entrevista concedida pelo Gestor 01 estruturada no (Apêndice B), denominado nesta pesquisa por GES.01, ele nos explica a origem dos recursos financeiros destinados à extensão do IF Goiano. Este sujeito é importante pois traz a visão da totalidade, ou seja do IF Goiano que engloba várias unidades de ensino.

Hoje na Pró-Reitoria de Extensão tem o recurso que é da LOA, da Lei Orçamentária do Governo. Então, a gente recebe uma fatia do recurso geral destinado ao IF Goiano. Então, ele já vem destinado especificamente para extensão. Vale destacar o corte que nós tivemos de 22%, do ano passado para este ano. Então, é um recurso que não é grande, é um recurso pequeno, que a gente tem que fazer uma certa ginástica para poder atender a todas as demandas. Então, a Gente tem esse recurso que é da LOA para custeio especificamente para ações de custeio e temos algum recurso que a gente pode aplicar em bolsas que é da Assistência Estudantil e aí respeitando os critérios de vulnerabilidade social dos nossos estudantes mais até então o IF Goiano tem destinado parte do recurso da Assistência para bolsas de extensão (GES.01).

Os IFs têm enfrentado reduções orçamentárias, bloqueios e contingenciamentos aplicados ao orçamento anual devido a Emenda Constitucional nº 95/2016. Para Geraldo (2015) “o financiamento para a extensão constitui-se como um problema que dificulta

concretizar as ações extensionistas planejadas no interior das instituições. Por isso, os Institutos ficam reféns do lançamento de editais, como os do PROEXT”. Sabe-se que o PROEXT, ao longo do tempo, se constituiu como a principal política pública de apoio financeiro às ações extensionistas. No entanto, desde 2016, ele foi interrompido pela segunda vez.

Sobre a questão da descentralização dos recursos financeiros destinados aos *Campi* o sujeito da pesquisa revelou os trâmites:

A PROAD é quem faz a destinação dos recursos para os *campi*, é a nossa Pró-Reitoria de Administração e esses recursos ele não vai carimbados para cada área, lá dentro para os *campi* especificamente. Então, a gestão dos *campi*, os diretores gerais e suas equipes é quem fazem ali um diálogo e uma negociação para destinar os recursos para cada área. Então, isso aí vai muito da negociação interna, eu não sei, eu acho que cada *campi* realmente tem uma lógica para fazer isso e a gente percebe e sabe porque os diretores de extensão acabam relatando para nós por exemplo, quando a gente vai publicar editais, como esses recursos são negociados internamente, em alguns *campi* é mais tenso, mais difícil, em outros é mais tranquilo. É mais esse recurso não passa pela Pró-Reitoria de Extensão, o nosso recurso vem separadamente e aí a gente aplica nas nossas ações, editais, na execução da nossa política e dos *campi* vai, pela Pró-Reitoria de Administração e nos *campi* ele é destinado de acordo com as prioridades de cada gestão local (GES.01).

Percebemos na fala do entrevistado que existe uma negociação interna entre as direções do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Essa negociação entre as direções internas dos *Campi* acaba colocando o tripé ensino, pesquisa e extensão em um campo de disputas. De acordo com Maciel (2010), a efetividade do princípio da indissociabilidade dentro das IES depende da garantia de financiamento, entretanto este financiamento é fruto de disputas e não definido.

Quanto à Pró-Reitoria apoiar financeiramente os programas e projetos de extensão dos *Campi*, o sujeito da pesquisa esclarece que essa concessão ocorre:

Por meio de editais, sempre a gente tem tido essa política de igualdade nas possibilidades de acesso ao recurso por todos os *campi* sem privilegiar ninguém. Então, a gente tem executado realmente a política em todas as ações, por meio de editais, raramente nos últimos anos a gente tem feito descentralização sem ser por meio de editais. Então, a gente faz essa ampla concorrência no sentido de que todos realmente possam ter acesso. Às vezes os *campi* menores têm alguma dificuldade. Por exemplo, no ano passado nós fizemos um edital específico para equipar os nossos Núcleos de Ciências e Arte e Cultura, que foi um edital de fomento aos NAIFS. Foi muito importante para os *campi* para a compra de equipamento. Então, descentralizamos um bom recurso e os *campi* menores foram beneficiados com isso. Então, a gente procura ver, ouvir as necessidades, posteriormente planejamos junto com o comitê de extensão e fazemos em forma de editais (GES.01).

A PROEX publicou o edital institucional nº 11, de 29 de julho de 2020, que estabeleceu as normas e instruções para descentralização de recursos orçamentários para aquisição de materiais de consumo e permanentes visando a atender as necessidades exclusivas à estruturação do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura do IF Goiano – NAIF de todos os *campi*. O valor total foi de R\$ 77.496,00, sendo R\$ 53.496,00 para custeio e R\$ 24.000,00 para permanente. Assim, cada *campi* foi contemplado com R\$ 6.458,00 para custeio e R\$ 2.000,00 para permanente.

Sobre o desenvolvimento das ações extensionistas planejadas pela Pró-Reitoria, o GES.01 esclareceu que:

Hoje a gente trabalha em algumas frentes que são, como diria, os nossos carros chefes, os projetos de extensão e os cursos de formação inicial e continuada, são planejados e estruturados a partir dos editais que nós publicamos anualmente. Então, editais de projetos de extensão de maneira geral em várias áreas. Projetos de extensão na área de arte e cultura que são dos editais ligados ao nosso núcleo de ciência, arte e cultura. Editais de cursos de formação inicial e continuada nos cursos FIC. Então, a partir dos editais, para além desses editais e dessas ações estruturadas, por meio de editais e com a concessão de bolsas no caso dos cursos FIC, a gente tem feito um fomento para a execução dos cursos. No ano passado excepcionalmente tivemos os *Novos Caminhos* com recurso externo, mas a Pró-Reitoria tem tido uma política de financiar cursos de formação inicial e continuada para a comunidade e também financiar bolsas para monitores desses cursos. Então, em diversas áreas e também no ano passado, lançamos de maneira inovadora a formação inicial e continuada na área de línguas. Nossos *campi* já têm feito, mas a PROEX lançou um edital específico e esse ano também queremos publicar para além desses dois carros chefes que a gente chama assim, a gente tem as outras áreas que a extensão atua. Então, as cinco grandes áreas seriam: programas, projetos, cursos de formação inicial e continuada, eventos e prestação de serviços. Na área de eventos, a gente ainda não consegue fazer isso em termos de editais, mas também é uma área que os *campi* têm atuado com a prestação de serviços. Estamos acabando agora pela política nossa de aprovar um regulamento que está sendo encaminhado para o conselho superior porque a gente já tem feito a prestação de serviços e a pesquisa um pouco mais avançada nisso (GES.01).

Na fala do sujeito da pesquisa, percebemos que no ano de 2020, o IF Goiano contou com fomento externo. Esse apoio financeiro aconteceu por meio da Chamada Pública nº 01 de 29 de abril de 2020, referente ao cadastramento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade de Educação a Distância (EAD).

O Relatório de Gestão do IF Goiano (2020) informou que o IF Goiano em conjunto com os seus *campi* e com o apoio financeiro da SETEC-MEC, implementou o Programa *Novos Caminhos*, que ofertou cursos Formação Inicial e Continuada (FIC), na modalidade à distância, que atendeu 6.300 estudantes em todos os estados brasileiros.

Faz-se importante mencionar que a ação relativa ao Programa *Novos Caminhos* foi apenas o cumprimento de uma política de governo do presidente Jair Bolsonaro, que veio

reforçar as demandas do modelo neoliberal. O autor Freitas (2012, p. 386), estudioso da privatização, apontou outros programas que permitiram os alunos estudarem nas iniciativas privadas com bolsas integrais e parciais. Como por exemplo, o “Programa Universidade para Todos (ProUni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – no ensino médio)”, ambos correspondem à transferência de verbas públicas para o setor privado. Sobre as ações extensionistas no IF Goiano a tabela a seguir traz algumas informações.

Tabela 9 - Ações extensionistas realizadas pelo IF Goiano (2017 - 2021)

Ações Extensionistas	2017	2018	2019	2020	2021
Programas	12	07	10	22	04
Projetos	201	223	217	135	193
Eventos	273	221	228	90	158
Cursos	65	35	42	127	63
Prestação de serviços	-	-	-	04	07
Visitas Técnicas	149	162	115	92	-
Total	700	648	612	470	425

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Goiano (2017 a 2021).

Do ponto de vista quantitativo, a Instituição como um todo ofertou 42 cursos, em 2019, subiu para 127 cursos em 2020, obtendo um aumento de 200%. Enquanto, foram ofertados 217 projetos, em 2019, reduziu para 135 projetos em 2020, houve um decréscimo de 37,5%. O que se pode inferir a partir destes dados é que o número de projetos reduziu em virtude da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19). Com o coronavírus, as IES de todo o país tiveram que se reinventar. Com o distanciamento social as IES utilizaram recursos virtuais para que as ações extensionistas (projetos e programas) dessem continuidade junto à comunidade.

De acordo com a Tabela 9, os dados das ações extensionistas no ano de 2021 mudaram, o número de projetos aumentou para 193, que corresponde a 43%, em relação ao ano de 2020. Analisando o mesmo período nota-se que houve um decréscimo de 100% em relação aos Cursos FIC de 127, em 2020, reduziu para 63, em 2021.

Quando analisamos o número total de ações extensionistas realizadas pelo o IF Goiano, percebemos que houve uma redução de 60,7%, saindo da ordem de 700, em 2017, para 425 em 2021. A redução dessas ações extensionistas colabora para o enfraquecimento do

compromisso da extensão em contribuir em processos de transformação da realidade social por meio de seus programas e projetos.

De maneira a se entender o movimento da extensão dentro do IF Goiano é preciso configurá-la no particular.

A Tabela 10 mostra as atividades extensionistas realizadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, no período de 2017 a 2022.

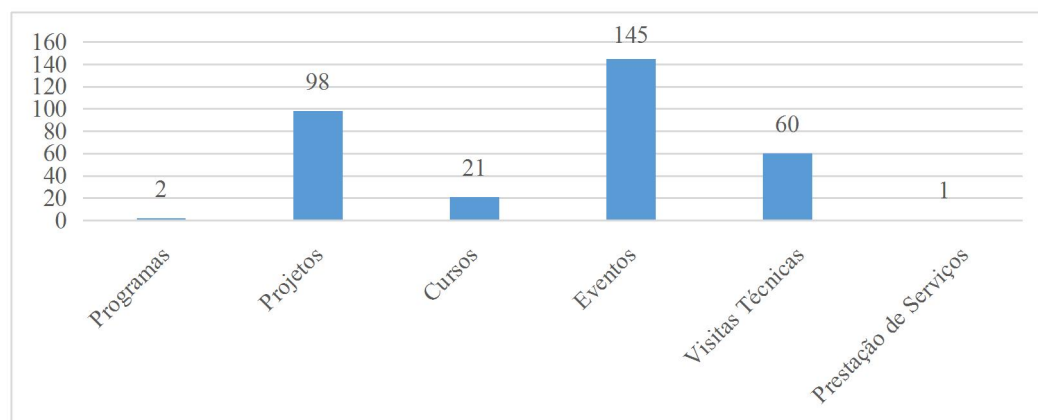
Tabela 10 - Síntese das ações extensionistas executadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2017 - 2021)

Ações Extensionistas	2017	2018	2019	2020	2021
Programas	01	-	-	-	01
Projetos	16	11	11	13	47
Eventos	27	12	60	12	34
Cursos	-	-	-	12	09
Visitas Técnicas	9	-	01	50	-
Prestação de Serviços	-	-	-	01	-
Total	53	23	72	88	91

Fonte: PROEX do IF Goiano (2022).

Com base na tabela 10, observamos que a maioria das ações compreendem projetos e eventos de extensão. Pelo disposto, verifica-se que, ao longo do período de 2017 a 2021, a quantidade total de ações não se comportou de forma regular. Mas, ao contrário, apresentou um decréscimo de 44% no ano de 2018, em relação ao ano anterior. A quantidade total de ações mostrou-se crescente a partir de 2019, com um aumento de 214%. Em 2020, esse percentual aumentou para 23%. O Gráfico 14 mostra o registro de 327 atividades extensionistas realizadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, no período de 2017 a 2021.

Gráfico 14 - Síntese das ações extensionistas executadas pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2017 - 2021)



Fonte: PROEX do IF Goiano (2022).

O Gráfico 16 registra que o valor total de atividades extensionistas foram 327, com maior índice para eventos 145, correspondente a 44,5% do total, seguido de 98 projetos de extensão 30% e 60 visitas técnicas 18,4% comparados ao total de ações.

Quadro 16 - Atividades Extensionistas X Público período (2017 - 2021)

Atividades Extensionistas	Quantitativo de Público
Programas	1.400
Projetos	11.863
Eventos	51.430
Cursos	70
Visitas Técnicas	1.687
Prestação de Serviços	10

Fonte: PROEX do IF Goiano (2022).

O Quadro 16 demonstrou que o público que recebeu maior benefício das atividades extensionistas, na modalidade eventos, com o número de participantes que atingiu 51.430, seguido da modalidade projetos que capacitou 11.863 pessoas.

Sobre os projetos de extensão, era intenção da pesquisadora acompanhar o projeto de extensão Horta Comunitária. Mas, infelizmente, em decorrência da pandemia de COVID-19, a execução do projeto ficou comprometida. Para não se fazer uma análise superficial e equivocada das finalidades do projeto, achamos melhor excluí-los das análises dessa tese, embora tenhamos recolhido imagens e algumas informações deste projeto.

A PROEX do IF lançou no ano de 2020 editais com e sem bolsas para estudantes extensionistas. Os editais n.º 01/2020 e 02/2020 são de fluxo contínuo e não possuem fomento. Estes editais se configuram como meio para que os servidores da Instituição possam registrar as suas atividades de extensão e cultura, cursos de Formação Inicial e Continuada.

Os editais com bolsas exigem auxílio financeiro que é concedido aos projetos e programas em conformidade com a disponibilidade orçamentário-financeira, descentralizado pela Pró-Reitoria de Extensão do IF Goiano aos *Campi*.

As tabelas 11 e 12 trazem os editais com informações de quantitativos financeiros.

Tabela 11- Número de Bolsas Extensão - Total e Campus Morrinhos (CM) - 2020

Número do Edital e prazo	A	B	C	D	E (R\$)	F(R\$)	G(R\$)	H(R\$)
	Nº de Bolsas financiadas pela Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Nº de Bolsas financiadas pela Reitoria para o CM	Nº de Bolsas financiadas pelo CM	Nº Bolsas para CM (B+C)	Recursos Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Recursos Reitoria para o CM	Recursos próprios CM	Total recursos CM (F+G)
Edital Institucional nº 03 de 22/04/2020 de apoio a Programas ou Projetos de Extensão do IF Goiano (6 meses)	36	3	-	3	43.200,00	3.600,00	-	3.600,00
Edital nº 08 de 16/06/2020 de apoio a propostas de Cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) na modalidade de Educação a Distância - EAD (4 meses)	24	-	-	-	19.200,00	-	-	-
Edital nº 10 de 29/07/2020 de apoio a Projetos de Arte e Cultura (4 meses)	24	-	-	-	19.200,00	-	-	-
Edital nº 12 de 14/08/2020 de apoio a Projetos de Extensão do IF Goiano (4 meses)	48	4	5	9	38.400,00	3.200,00	4.000,00	7.200,00

Fonte: Os editais foram localizados na internet individualmente e organizados pela pesquisadora (2022).

A Tabela 11 mostra o edital nº 08 de 16 de junho de 2020 que prevê aporte financeiro em forma de bolsa para estudante, no valor total de R\$ 19.200,00. Este edital de forma específica, indica que cada projeto poderá oferecer 02 bolsas. Por isso que no quadro aparecem 24 bolsas, pois foram contempladas 12 propostas, com valor de R\$ 1.600,00 por

projeto. Cada projeto tem 2 estudantes bolsistas, com valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, referente a 10 horas semanais. Com a pandemia de coronavírus em 2020, os programas e projetos extensionistas dos *Campi* do IF Goiano aconteceram de forma *on-line*.

O edital nº 12, de 14 de agosto de 2020, objetivou a seleção de projetos e programas de extensão, com concessão 126 bolsas, no período de setembro a dezembro de 2020, sendo 48 bolsas ofertadas pela Proex e as demais ofertadas pelos *campi*, no valor de R\$ 200,00 cada bolsa por 10 horas semanais. No caso do IF Goiano - Campus Morrinhos, foram ofertadas 4 bolsas foram pela PROEX e 5 bolsas pelo próprio campus.

O total de bolsas oferecidas pela PROEX neste ano totalizou 132, sendo que 7 foram para o Campus Morrinhos. Considerando que no total são 12 Institutos, podemos afirmar que a distribuição de bolsas entre os institutos é relativamente equitativa, pois a média aritmética entre os IFS seria de 11 bolsas para cada. Considera-se neste caso o porte e demanda de cada IFs. Em relação às bolsas financiadas pelo Campus Morrinhos, a pesquisa revela que foram apenas 5, por meio do Edital nº 12. Entendemos ser um baixo quantitativo.

Na Tabela 12 observamos que o edital nº 06 e 07/2021, aumentaram o prazo de vigência das bolsas para 12 meses. Já os editais nº 07 e 10/2021, trouxeram mudanças em relação ao valor da bolsa para R\$ 400,00.

Tabela 12 - Número de Bolsas Extensão - Total e Campus Morrinhos (CM) - 2021

Número do Edital e prazo	A	B	C	D	E	F	G	H
	Nº de Bolsas Financia-das pela Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Nº de Bolsas financia-da pela Reitoria para o CM	Nº de Bolsas financia-das pelo CM	Nº Bols apar a CM (B+ C)	Recursos Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Recursos Reitoria para o CM	Recursos próprios CM	Total recursos CM (F+G)
Edital nº 04 de 26/05/2021 de apoio a Projetos de Arte e Cultura (6 meses)	26	2	2	4	31.200,00	2.400,00	2.400,00	4.800,00
Edital nº 05 de 26/05/2021 de apoio a Programas ou Projetos de Extensão (6 meses)	22	2	20	22	26.400,00	2.400,00	24.000,00	26.400,00
Edital nº 06	56	2	4	6	134.400,00	4.800,00	9.600,00	14.400,00

Número do Edital e prazo	A	B	C	D	E	F	G	H
	Nº de Bolsas Financia- das pela Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Nº de Bolsas financia- da pela Reitoria para o CM	Nº de Bolsas financia- das pelo CM	Nº Bols apar a CM (B+C)	Recursos Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Recursos Reitoria para o CM	Recursos próprios CM	Total recursos CM (F+G)
de 26/05/2021 de apoio a Programas ou Projetos de Extensão (12 meses)								
Edital nº 07 de 26/05/2021 de apoio a Programas ou Projetos de Extensão (12 meses)	8	2	1	3	38.400,00	9.600,00	4.800,00	14.400,00
Edital nº 09 de 24/08/2021 de apoio a propostas de Cursos de Formação Inicial e Continua da (FIC) na modalida- de Educação a Distância (5 meses)	26	2	3	5	26.000,00	2.000,00	3.000,00	5.000,00
Edital nº 10 de 24/08/2021d e apoio a projetos de busca ativa para o desenvol- vimento de ações de extensão do IF Goiano (5 meses)	48	2	-	2	96.000,00	4.000,00	-	4.000,00
Edital nº 11 de 24/08/2021 de apoio a propostas de cursos de formação Inicial e Continuada	14	1	4	5	14.000,00	1.000,00	4.000,00	5.000,00

Número do Edital e prazo	A	B	C	D	E	F	G	H
	Nº de Bolsas Financia- das pela Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Nº de Bolsas financia- da pela Reitoria para o CM	Nº de Bolsas financia- das pelo CM	Nº Bols apar a CM (B+ C)	Recursos Reitoria para todos os <i>Campi</i>	Recursos Reitoria para o CM	Recursos próprios CM	Total recursos CM (F+G)
(FIC) - Áreas de Línguas na modalida- de Educação a Distância (5 meses)								
Edital nº 12 de 30/08/2021d e apoio a projetos de extensão voltados à implemen- tação de empresas juniores no IF Goiano (5 meses)	24	2	-	2	24.000,00	2.000,00	-	2.000,00

Fonte: Os editais foram localizados na internet individualmente e organizados pela pesquisadora (2022).

Ao analisarmos as Tabelas 11 e 12, percebemos que houve um aumento na disponibilidade de recursos financeiros para bolsas partindo de R\$ 120.000,00 em 2020, para R\$ 390.400,00 em 2021, significa um crescimento de 225,3%. Embora os dados tenham avançado no número de concessão de bolsas para os estudantes extensionistas, esses recursos não têm se constituído como um fator determinante haja vista que os editais não contemplam a garantia de recursos financeiros para a aquisição de materiais de consumo, materiais permanentes e equipamentos para a realização dos projetos de extensão.

As bolsas oferecidas pela PROEX no ano de 2021 totalizaram 224, sendo que 15 foram para o Campus Morrinhos. Considerando que no total são 12 Institutos, podemos afirmar que a distribuição de bolsas entre os institutos é relativamente equitativa, pois a média aritmética entre os IFS seria de 18 bolsas para cada. Consideramos neste caso o porte e demanda de cada IFs. Em relação às bolsas financiadas pelo Campus Morrinhos, a pesquisa revela que foram apenas 34, por meio do Edital nº 12. Entendemos ser um baixo quantitativo.

Na tentativa de entender as relações entre as partes e o todo, o próximo item é construído apoiado no lócus da pesquisa.

3.2.3 Olhares sobre financiamento destinado à extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos

A presente seção prima por apresentar a fala do entrevistado a partir das experiências vividas junto à extensão universitária. Segundo entrevista concedida pelo Gestor 02 estruturada no (Apêndice B1), denominado nesta pesquisa por GES.02, explica a origem dos recursos financeiros destinados à extensão do IF Goiano - Campus Morrinhos. Este sujeito é importante pois ele traz a visão do lócus da pesquisa, ou seja, da parte.

No quesito sobre as origens dos recursos financeiros destinados a gerência de extensão do IF Goiano - Campus Morrinhos, o GES.02 explica que:

A gente tem diferentes recursos, por exemplo, as bolsas de extensão elas vêm do recurso de Assistência Estudantil. Então, essas bolsas vão para o edital. Elas vêm desse recurso especificamente. Agora um material de custeio, os equipamentos eles vêm naquele recurso específico do campus. Eles não entram mais na Assistência Estudantil (GES.02).

A bolsa de extensão, apontada na fala do entrevistado, é oriunda de uma política de Assistência Estudantil, que engloba várias ações para os estudantes, como auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio alimentação, além de bolsa de monitoria⁴⁰ e bolsa de extensão. Tais programas compõem uma política do governo federal que prevê benefícios financeiros para os estudantes que, em alguma medida, necessitam destes auxílios para permanecerem na Educação Superior. No caso da bolsa de extensão este benefício é concedido apenas para os estudantes envolvidos nos projetos de extensão. Entretanto, estas bolsas são disponibilizadas mediante participação da IES por meio de Editais.

Quando questionado sobre quais são as despesas além das bolsas os editais destinados aos projetos de extensão financiam, o GES.02, acrescenta que:

Nenhuma, a gente teve só em 2020 um edital específico de fomento para Arte e Cultura. Mas, de maneira geral, a gente não tem esse custeio acontecendo. Então, quando as pessoas demandam algum material, a gente leva para direção geral. E ela vai concorrer junto com outras despesas do campus (GES.02).

Notamos que o edital não garante os recursos específicos para aquisição de materiais de consumo e materiais permanentes. Isto pode atrasar ou inviabilizar o alcance dos objetivos traçados para a realização dos projetos de extensão, de modo a comprometer o trabalho dos

⁴⁰ No caso dos estudantes do IF Goiano - Campus Morrinhos para terem acesso a essas ações, precisam se inscrever nos processos seletivos, por meio dos editais que são publicados anualmente pela Direção de Ensino.

sujeitos envolvidos (docentes, discentes, técnicos e sociedade), além de afetar o cumprimento das diretrizes expostas no RAE do IF Goiano.

Na execução dos projetos de extensão, buscamos saber qual é o papel das instituições ou empresas parceiras. Na visão do GES.02, o papel das parcerias é:

Fundamental, fundamental, eu imagino que nenhum dos projetos que eu citei para você aqui funcionaria sem ter parceiros. [...] sem parceria a gente não consegue fazer, não consegue. Inclusive nós que somos de cidade pequena de interior normalmente as prefeituras costumam ser os nossos primeiros parceiros. Então, vamos fazer extensão, o primeiro lugar que a gente vai, a nossa busca ativa, que a gente fala é com a prefeitura. A gente vai tentar pedir uma ajuda para que eles nos conectem com o nosso público alvo. Então, às vezes nem é uma pessoa da prefeitura, às vezes a gente quer apenas uma indicação de onde está o nosso público alvo (GES.02).

As parcerias entre o IF Goiano - Campus Morrinhos e o poder público são efetivadas sob a forma de termo de convênio, tendo como objetivo angariar vagas de estágio e emprego. Com a fala do entrevistado, observa-se, ainda, que essas parcerias com o poder público contribuem também para as demandas dos projetos de extensão.

Na fala do entrevistado ficou clara a busca por alcançar uma importante diretriz traçada no PDI (2019-2023, p. 68) do IF Goiano: “a promoção de permanente diálogo com a comunidade para identificar suas demandas (busca ativa) para contribuir com alternativas e soluções para seus problemas e aspirações”.

Além disso, essa interação dialógica entre a instituição de ensino e a instituição parceira é reiterada como um dos cinco princípios da Extensão Universitária presentes nas diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX) e nas diretrizes do trabalho extensionista do IF Goiano (RAE, 2020).

Em relação às parcerias com o setor privado, a entrevista nos mostrou que existem dificuldades, na fala do GES.02, podemos confirmar esta percepção:

E eu acho que nós temos muitos parceiros públicos, instituições públicas como parceiros e o que nos falta agora são as empresas, principalmente empresas para aplicar recursos nos projetos de extensão. Nós não temos muita facilidade com isso não. Uma dificuldade muito grande ainda da extensão é conseguir empresas que coloquem recursos financeiros. Custeio de material para as atividades [...] Seria nos conectar com o nosso público alvo. Eles são os parceiros ou eles são o nosso público alvo, às vezes tem isso. Às vezes a própria Instituição você está buscando para aquela troca de conhecimento, que também é comunidade externa ou, ela pode nos conectar com o nosso público alvo (GES.02).

Ao se referir às empresas privadas, o entrevistado nos mostrou o exemplo da Cooperativa Mista dos Produtores de Leite de Morrinhos (COMPLEM), fundada em 1978, atua em vários segmentos: leiteiro, grãos, pecuária, insumos agrícolas (loja agropecuária), gêneros alimentícios (supermercado), posto de abastecimento (combustível), farmácia, além de possuir filiais nos municípios de Aloândia, Buriti Alegre, Brasília, Caldas Novas, Corumbáiba, Goiânia, Goiatuba, Edéia, Edealina, Ipameri, Itumbiara, Pontalina, Rio Quente.

Sobre esta parceria GES.02 disse que:

A COMPLEM se mostrou interessada em ser uma parceria da Horta Comunitária, porque ensinando aos seus cooperados como fazer corretamente as práticas olerícolas, eles conseguem, que aquele cooperado tenha uma maior renda, por outro lado também não só do leite. Todo mundo quer que o cooperado prospere. Então, esse daí é um tipo de ajuda que o parceiro pode dar (GES.02).

Entendemos que esta busca por parceiros privados que tragam recursos para as ações extensionistas é justamente o que a política neoliberal defende. O afastamento do Estado para as questões educacionais e a presença do setor privado na condução destas políticas. O grande desafio que se apresenta nesta relação público-privado reside no interesse que move o setor empresarial. Em uma sociedade capitalista, a preocupação é com a obtenção de ações lucrativas. Há o interesse em investir em ações que deem o retorno lucrativo à empresa. Na contramão deste objetivo está a finalidade educativa que é a formação do sujeito, sua autonomia e capacidade de se inserir na sociedade de forma consciente e em condições de participar. A convergência dos interesses da classe burguesa e dos trabalhadores é tarefa difícil, que precisa ser colocada em discussão sobretudo na extensão, que tem por finalidade uma articulação direta com a sociedade.

À medida que a entrevista transcorria, a pesquisa avançou para analisar outro Projeto de Extensão. Trata-se de um projeto de inseminação artificial em bovinos. Diz o entrevistado:

Agora, por exemplo, eu tenho um parceiro na escolinha de inseminação que é uma multinacional. Eles são nossos parceiros desde 2015. Eles custeiam todo sêmen que a gente usa para inseminar as vacas do campus. Então, eles mandam gratuitamente para nós, as doses de sêmen sem limite [...] É importante que os meninos saiam sabendo, que os alunos da comunidade do redor e os produtores da região possam aprender também, e que mais gente conheça a técnica. E na visão da empresa, qual é a intenção deles? Quanto mais gente souber praticar a inseminação, mais eles conseguem vender depois as doses de sêmen. Então, assim eles estão plantando uma sementinha para colher o fruto lá na frente (GES.02).

A fala do entrevistado sinaliza que a parceria entre a instituição e a empresa não é apenas para socializar o conhecimento, sobretudo quando relata três pontos positivos para a

empresa ter a instituição como parceira. O primeiro seria a divulgação dos seus produtos em meio aos alunos que são filhos de produtores da região. O segundo é ter mão-de-obra especializada para atender as demandas do mercado. E por fim, vender seus produtos no mercado.

Cada vez mais as IES públicas buscam aumentar o número de parcerias com o setor privado, como aponta Silva (2001):

Na atual política de contenção de investimentos públicos nas áreas sociais, o objetivo do Governo para a Rede Federal de Educação Tecnológica é que, cada vez mais, as instituições correspondam às expectativas imediatas das empresas, e, assim sendo, nada mais justo do que as próprias empresas arcarem com as despesas dessas escolas ou, pelo menos, com uma boa parte. Desse modo, nas instituições federais de formação sinaliza-se uma tendência à adesão a essa lógica, que o Governo Federal, ao longo desses últimos anos, adota e impõe, no sentido de que a subsistência das instituições de formação profissional da Rede Federal seja garantida através da venda dos serviços ofertados por cada instituição. Ou seja, a mercantilização da educação e da produção do conhecimento (SILVA, 2001, p. 102).

A contenção de investimentos públicos na educação faz com que as IES busquem por empresas parceiras. Esse movimento aconteceu de forma gradual de aproximação das instituições públicas com a lógica do mercado.

No próximo tópico trazemos as vozes dos sujeitos da pesquisa acerca do nosso objeto de estudo.

3.3 O que revelam os professores acerca da extensão

Partindo do pressuposto que o sujeito está no universo de constantes transformações e contradições, julgamos necessário buscarmos as vozes dos sujeitos para nos ajudar a desvelar, interpretar e conhecer o objeto deste estudo. Para obter esses dados recorreremos ao questionário que foi aplicado, por meio da ferramenta de gerenciamento de pesquisas, o *Google Forms*. O questionário foi enviado por e-mail para todos os docentes cujos endereços eletrônicos foram disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IF Goiano - Campus Morrinhos.

As questões contidas neste instrumento buscaram conhecer aspectos que nos ajudam a apreender o nosso objeto de pesquisa. Organizamos este instrumento por meio de dimensões, a saber:

- a) A identificação geral dos respondentes;

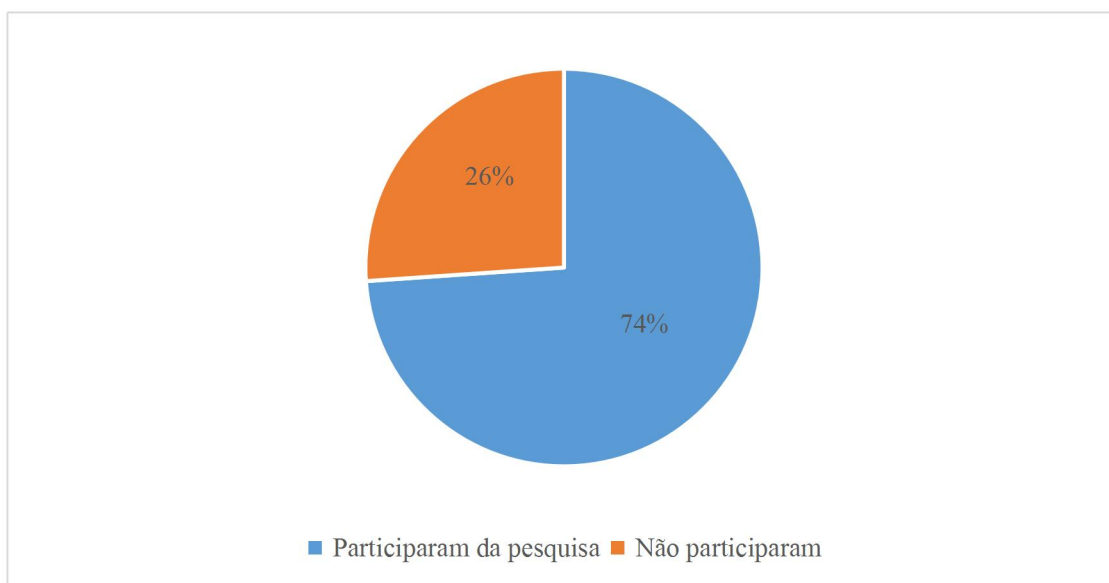
- b) As práticas extensionistas desenvolvidas por eles;
- c) A concepção de extensão universitária;
- d) A percepção dos respondentes em relação aos elementos facilitadores e limitadores para o desenvolvimento das ações extensionistas;
- e) O lugar que a extensão ocupa no tripé ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito à identificação dos respondentes, cabe destacar que, embora esta pesquisa tenha passado pelo Comitê de Ética e Pesquisa e sido aprovada, prezamos pelo anonimato, não iremos identificar os nomes e identidades dos respondentes, mas sim o tempo e o nível em que atua na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os docentes que aqui tratamos como sujeitos da pesquisa, totalizaram 92. No entanto, responderam ao questionário apenas 68.

O Gráfico 15 apresenta estes dados.

Gráfico 15 - Participantes da pesquisa

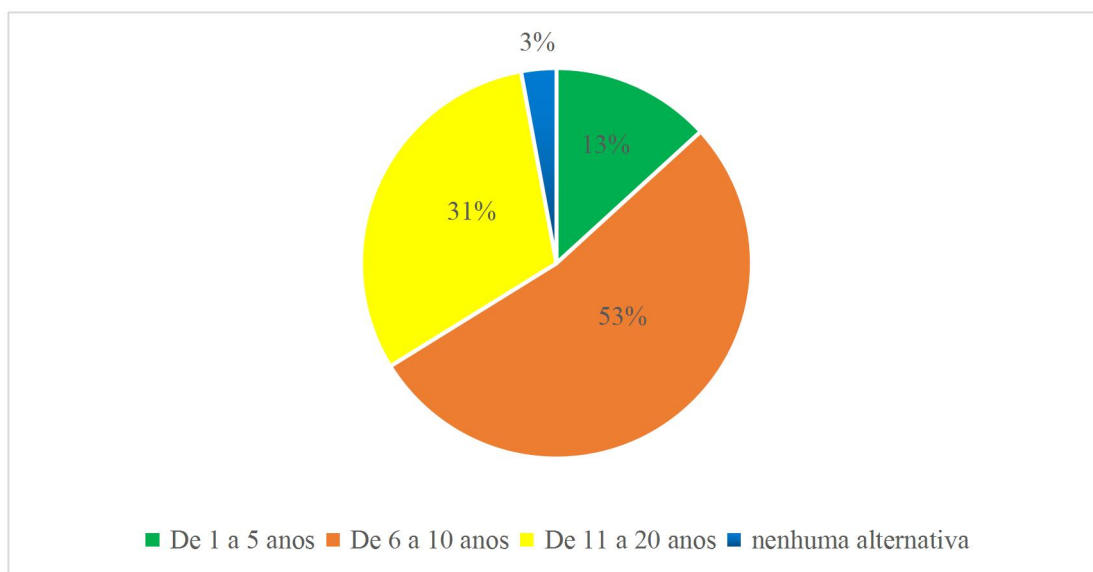


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os docentes do IF Goiano - Campus Morrinhos que participaram da pesquisa corresponderam a uma porcentagem de 74%. Isto mostra uma porcentagem considerável, uma vez que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.184). O percentual de 74% demonstrou uma abertura para discussão satisfatória acerca da extensão universitária.

No Gráfico 16, observamos o tempo de experiência dos professores na Rede Federal.

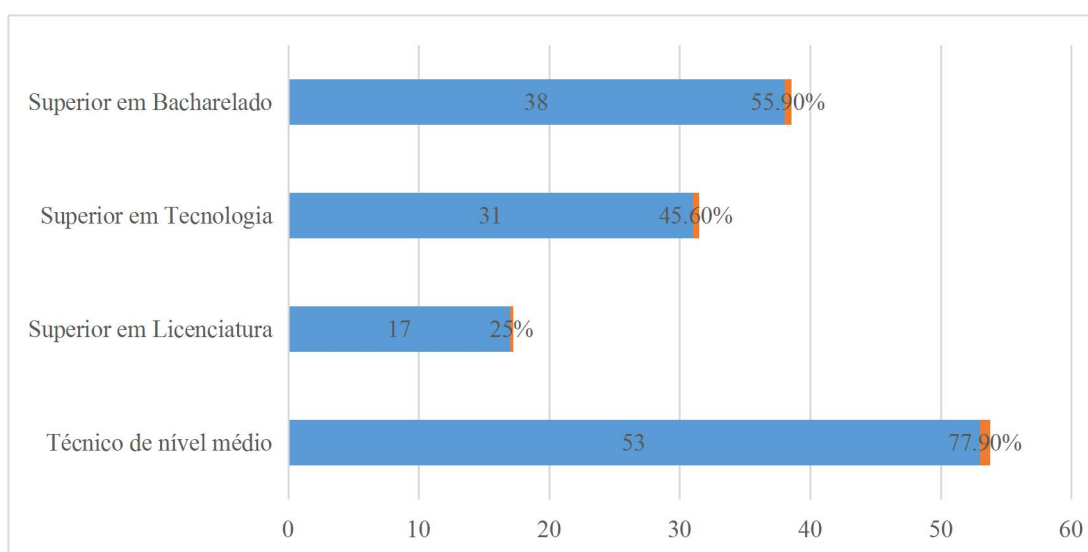
Gráfico 16 - Tempo de experiência docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatamos que o tempo de experiência como docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica varia entre 1 ano até 20 anos de profissão. Sendo que 13% indicaram ter experiência de 1 a 5 anos de exercício, 53% afirmam ter de 6 a 10 anos, e outros 31% afirmam que possuem de 11 a 20 anos de exercício. Desta forma, a maior parte dos docentes tem entre 6 a 10 anos de experiência, fato que dá legitimidade das suas observações acerca do tema. No Gráfico 17, verificamos o nível de atuação dos docentes respondentes.

Gráfico 17 - Qual é o nível de atuação?



Fonte: Dados da pesquisa

A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, define entre outros objetivos, a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos superiores e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), conforme descreve os incisos I e VI, do artigo 7º:

I - ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

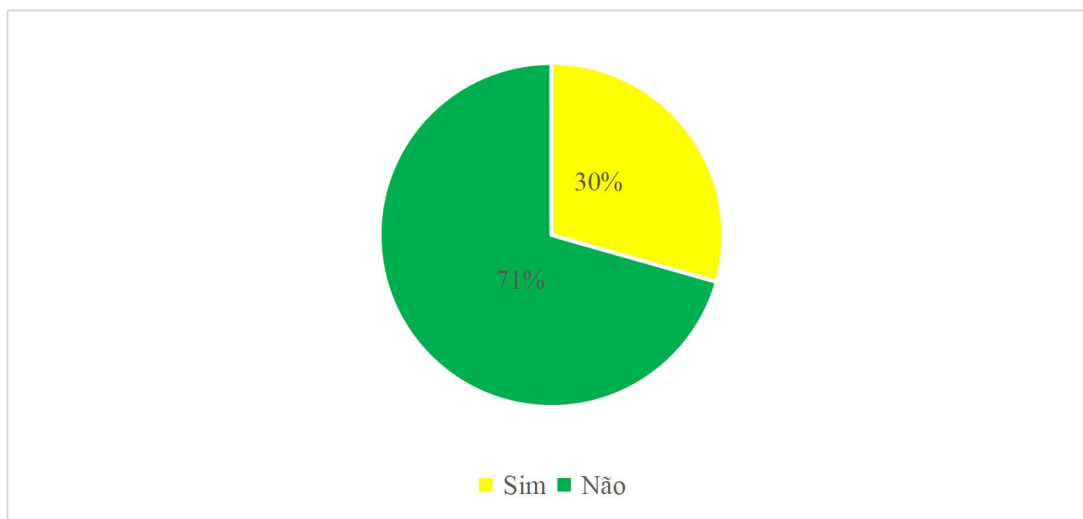
Os IFs possuem uma organização pedagógica que abrange desde o curso técnico até a pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Essa pluralidade permite que os docentes ministrem aulas em diferentes níveis de ensino, além de atuarem em cargos de gestão, realizarem suas pesquisas e ações de extensão.

A partir dessa pluralidade, fez-se necessário, dar mais de uma opção para os docentes marcarem na pergunta de número dois, descrita no questionário (Apêndice C). Tendo em vista que os docentes tinham a opção de assinalar mais de um nível de ensino. Observa-se, no Gráfico 17, que a maior parte dos docentes atuam no Técnico de nível Médio. Quanto aos cursos superiores temos o bacharelado seguido dos cursos de tecnologia e licenciatura.

Assim, o corpo docente do IF Goiano - Campus Morrinhos atua em diferentes níveis de ensino. Os cursos técnicos são: agropecuária, alimentos e informática, todos integrados ao ensino médio e são ofertados nos turnos matutino e vespertino.

Já os cursos superiores são: Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Zootecnia, todos em período integral. Os cursos superiores em Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Sistemas para Internet, são ofertados no período noturno. No que se refere à pós-graduação, a instituição oferta uma Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e um Mestrado Profissional em Olericultura.

Os Gráficos 18 de 19 mostram os percentuais dos docentes que participaram das atividades de extensão e como era essa participação enquanto acadêmicos.

Gráfico 18 - Participou das atividades de extensão como estudante de graduação

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 18 mostra que 71% dos docentes declararam que durante a sua trajetória acadêmica não participaram das atividades de extensão. Apenas 30% dos docentes afirmaram ter participado. Para aqueles que responderam positivamente, foi questionado no Gráfico 19 como era essa participação, 19% declararam que eram voluntários e 9% eram bolsistas.

Gráfico 19 - Como era a sua participação nos projetos de extensão como estudante de graduação

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No Gráfico 19, ao somarmos os percentuais de 19% dos voluntários e 9% dos bolsistas, o resultado indicou que havia apenas 28% de docentes que participaram da extensão enquanto estudante de graduação, isso demonstra uma pequena parcela.

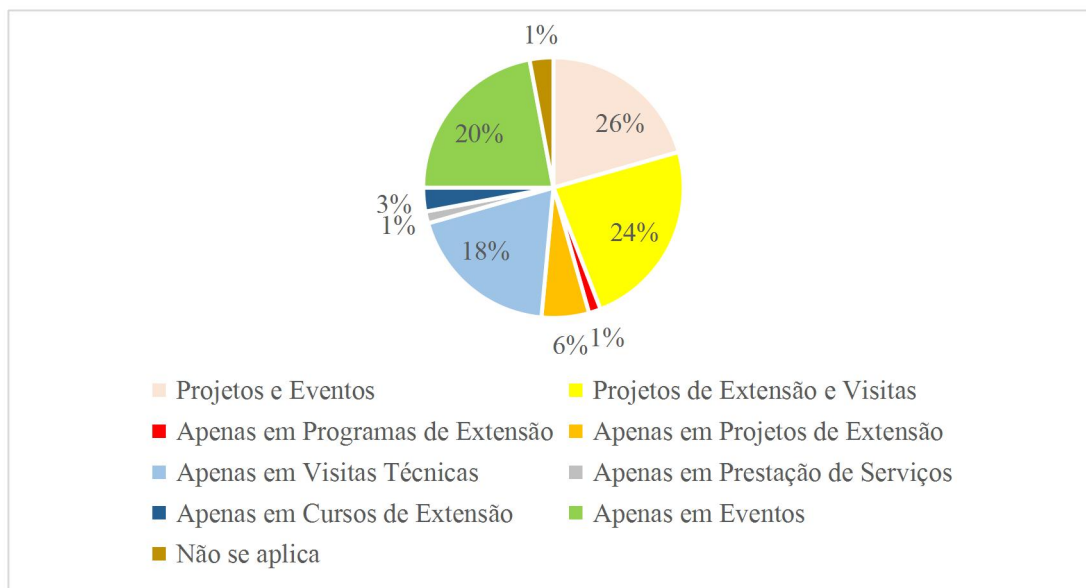
As autoras Garcia, Bohn e Araújo (2013) citam que a participação em projetos de extensão, enquanto estudante de graduação contribui tanto para o desenvolvimento da formação inicial quanto para a carreira profissional. Os docentes pesquisados não experienciaram ações em projetos de extensão na sua formação. Isto posto, nos permite dizer que somente quando atuaram como docentes, puderam compreender a articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa:

Ao discutir a extensão e seu papel na formação acadêmica, compreendemos que as atividades inerentes às ações extensionistas desencadeiam processos de desenvolvimento no indivíduo, não só em sua formação inicial, mas ao longo da sua vida profissional. As inserções, realizadas por meio de atividades de extensão universitária, oportunizam experiências prévias, preparando os acadêmicos para lidar com as situações reais e reduzindo suas dificuldades no início da carreira profissional (GARCIA, BOHN e ARAÚJO, 2013, p. 171-172).

Corroboram com esse pensamento as autoras Costa, Baiotto e Garces (2013), ao realizar uma pesquisa com estudantes da graduação de diferentes instituições de ensino no Brasil tiveram como objetivo verificar a aprendizagem que eles constroem na realização de projetos de extensão. As referidas autoras constataram que: “A extensão universitária é um locus privilegiado para a práxis acadêmica. Mediante a atuação em projetos de extensão, os estudantes vivenciam experiências significativas de aprendizagem, importantes não apenas para sua formação profissional, mas também pessoal” (COSTA; BAIOTTO; GARCES, 2013, p. 66).

Outro fator investigado, foi como atualmente acontece a participação dos docentes (respondentes) nas ações extensionistas. A extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos é desenvolvida especialmente por meio de programas, projetos, eventos, cursos, prestação de serviços e visitas técnicas.

Conforme verificamos os dados no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Hoje, como é sua participação como extensionista?

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 20 delinea a participação dos docentes (respondentes) nas modalidades de extensão. Existe uma predominância de projetos e eventos com 26%, seguido de projetos de extensão e visitas com 24%. Em contrapartida, os dados mostram uma participação reduzida em ‘apenas em programas de extensão’ e ‘apenas em curso de extensão’, ambos com 1%.

Observamos que no item ‘apenas eventos’ tem uma porcentagem de 20%. O PDI do IF Goiano (2019-2023) contempla que eventos acadêmicos são considerados:

eventos de extensão todas as atividades realizadas no cumprimento de programas específicos, de curto prazo, oferecidos com o propósito de produzir, sistematizar e divulgar o conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico dos envolvidos, podendo desenvolver-se, de acordo com a finalidade visada, com o público interno e/ou externo, específico ou não, reconhecido pelo IF Goiano (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2019-2023, p. 72).

Na modalidade eventos estão incluídos vários tipos de ações, como: congressos, concursos culturais, dia de campo, encontros, feiras, festivais, fóruns, seminários, simpósios, palestras e outros.

O quantitativo de eventos de extensão realizados nos últimos cinco anos no IF Goiano - Campus Morrinhos, segue exposto na Tabela 13.

Tabela 13 - Quantitativo de eventos de extensão e público atendido pelo IF Goiano - Campus Morrinhos (2018 - 2022)

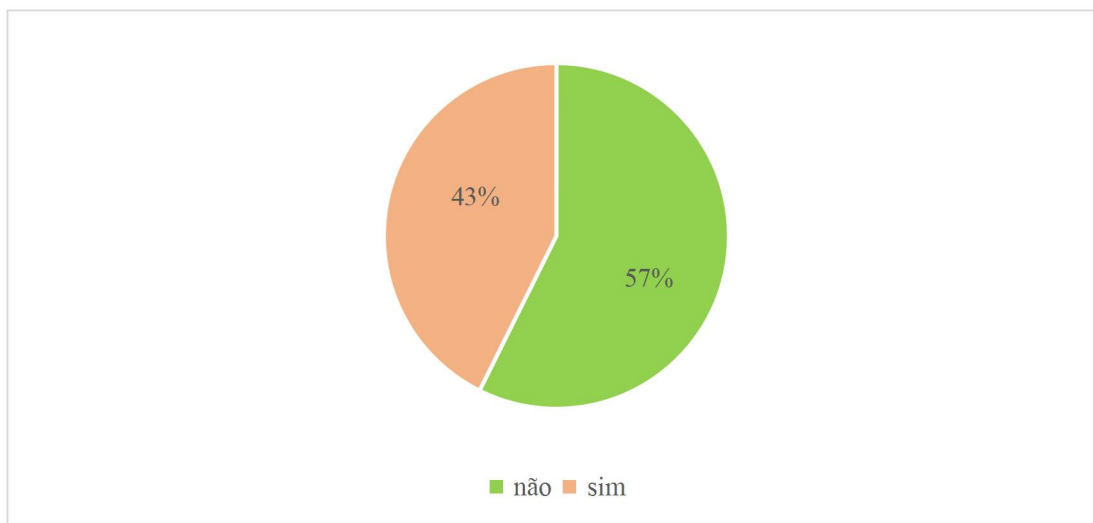
Ano	Eventos	Número de participantes
2018	12	5.048
2019	60	9.715
2020	12	8.420
2021	34	8.127

Fonte: PROEX do IF Goiano (2022).

Os dados expostos na Tabela 13 mostram que durante o período de 2017 a 2021 foram realizados 145 eventos de extensão. Entre os diversos eventos realizados pela instituição estão, a Comemoração do Dia Internacional da Mulher; Colação de grau dos cursos superiores; Formatura dos Cursos técnicos; Desfile de Cavaleiros; Workshop: Tecnologia de Aplicação de Caldas Fitossanitárias; II Simpósio de Controle Biológico de doenças de plantas; Workshop: Manejo integrado de pragas (MIP) das culturas de milho e soja; Plantio de mudas em comemoração ao Dia do Meio Ambiente; Gincana: Dia do Estudante; Semana das Agrárias; Oficina de manejo de café; Oficina de War games; Setembro Amarelo Valorização da Vida; Encontro de Egressos; Movimento Empresa Júnior Morrinhos (MEJ Morrinhos) e outros. Podemos dizer que nem todos os eventos realizados no período se encaixam na concepção de extensão defendida nesta tese.

Quando observamos que no ano de 2018 foram realizados 12 eventos que tiveram 5.048 participantes, constatamos que no ano de 2020 o número de eventos realizados é o mesmo, no entanto, em relação ao público atendido houve um crescimento de 67%. Uma das possíveis causas relacionadas a esse aumento de público atendido, diz respeito aos eventos que aconteceram de forma *on-line* em função da pandemia de COVID-19.

Os dados expostos no Gráfico 21 revelam que a maioria dos respondentes não coordenaram projetos de extensão.

Gráfico 21 - Coordenou projetos de extensão?

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A maioria dos respondentes indicaram resposta negativa à questão, sendo que 57% não coordenaram projetos de extensão, enquanto 43% coordenaram. Para aqueles que responderam negativamente foi questionado por que eles nunca participaram dos projetos de extensão. Consta-se que das 39 respostas dos docentes, em 12 emergiu a questão de tempo disponível para conciliar as atividades curriculares com os projetos de extensão.

- DOC.06 - Devido aos estudos de meu doutorado que é sem afastamento.
- DOC.07 - Não atuo em detrimento de outras atividades associadas a ensino e pesquisa [...].
- DOC.09 - Falta de tempo para execução.
- DOC.10 - Acredito que a não participação se deve sobretudo à demanda de tempo, por atuar em três níveis de ensino (Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação)[...].
- DOC.11 - Carga horária elevada.
- DOC.17 - A princípio estava envolvida em outros projetos da Instituição, depois tive que me dedicar ao doutorado [...].
- DOC.20 - Envolvido em outras atividades acadêmicas e administrativas.
- DOC.21 - Falta de tempo.
- DOC.24 - Envolvido em outras atividades.
- DOC.28 - Indisponibilidade de tempo.
- DOC.37 - Elevada carga horária (técnico em nível médio, superior em tecnologia e superiores em bacharelado).
- DOC.38 - Desde que entrei no corpo docente do IF Goiano eu estive fazendo pós graduação em outra unidade federativa [...].

Como segundo motivo, os respondentes declararam a participação em projetos de ensino ou pesquisa.

- DOC.04 - [...] sempre atuei mais nos projetos de pesquisa.
- DOC.05 - Tenho maior afinidade por ensino e pesquisa.
- DOC.18 - [...] gostar mais da pesquisa.
- DOC.19 - [...] tenho priorizado a área de ensino.

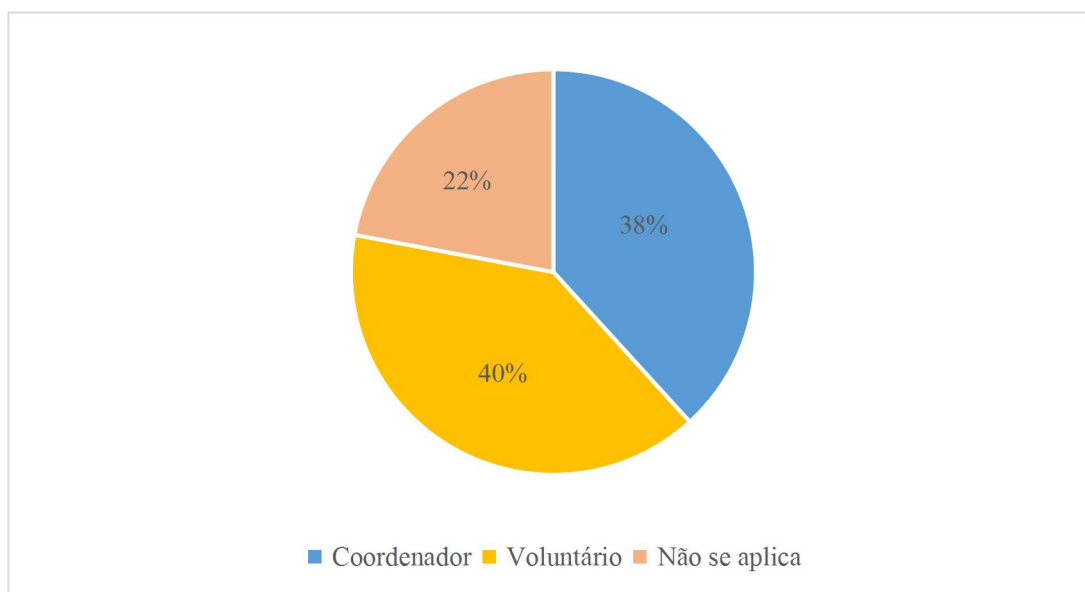
- DOC.22 - Sempre me dediquei à pesquisa, por mais afinidade.
DOC.31 - Devido ao foco e interesse maior no ensino e pesquisa [...]
DOC.33 - Gosto de participar dos projetos de pesquisa.
DOC.34 - [...] para mim é mais interessante participar em projetos de pesquisa.

Segundo os respondentes, os principais motivos para não coordenarem os projetos de extensão estão relacionados à falta de tempo disponível para conciliar com as atividades de ensino e pesquisa, denotando uma compreensão de que as práticas de ensino e pesquisa são desvinculadas da extensão. Esta lógica de fragmentação contradiz uma das diretrizes da extensão, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tal como aponta Tauchen (2009, p. 93) “O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia”. A falta de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão geram uma lacuna entre os saberes.

Outro fator questionado foi as formas de participação dos docentes nos projetos de extensão. Sobre isso, vejamos o resultado no Gráfico 22.

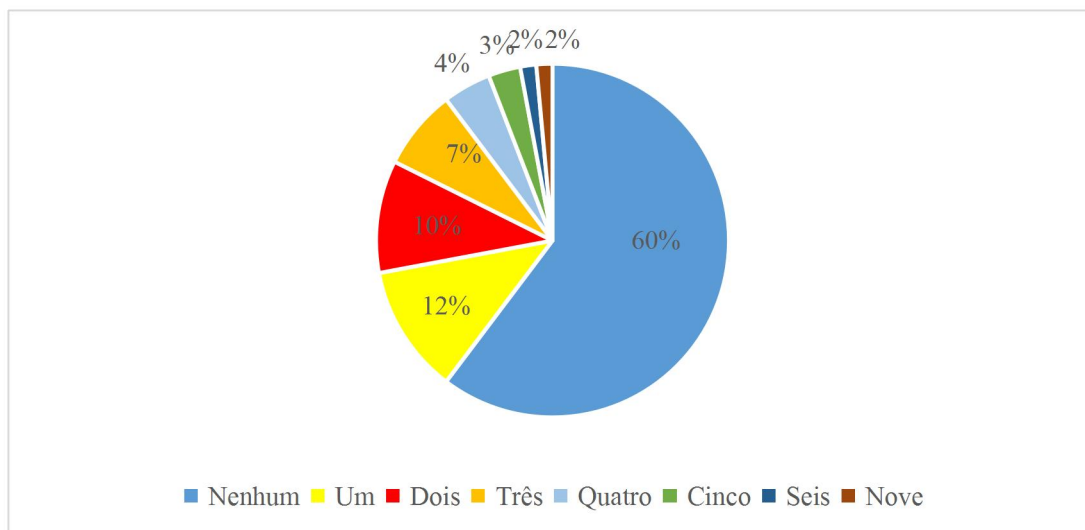
Gráfico 22 - Formas de atuação nos projetos de extensão



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatamos que grande parte dos docentes atuaram como voluntários, sendo que 40% eram voluntários e 38% eram coordenadores. A pesquisa buscou identificar a porcentagem de docentes que atuaram nos projetos de extensão como coordenador, como mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23 - Nos últimos cinco anos, em quantos projetos de extensão atuou como coordenador?

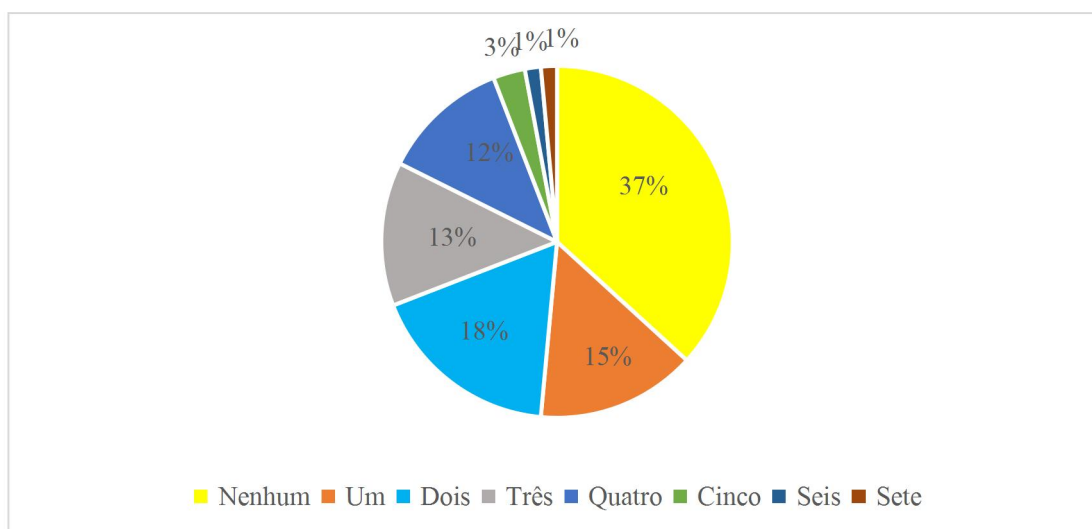


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 23 evidencia que a maior parte dos docentes não coordenaram nenhum projeto de extensão nos últimos 5 anos. Apenas uma pequena parcela de docentes coordenou projetos. Significa dizer que houve pequena parcela de docentes proponentes de projetos, o que fragiliza a extensão em relação a esta ação.

Apresentamos, a seguir, a quantidade de docentes que atuaram nos projetos de extensão como voluntários.

Gráfico 24 - Nos últimos cinco anos, em quantos projetos de extensão atuou como voluntário?

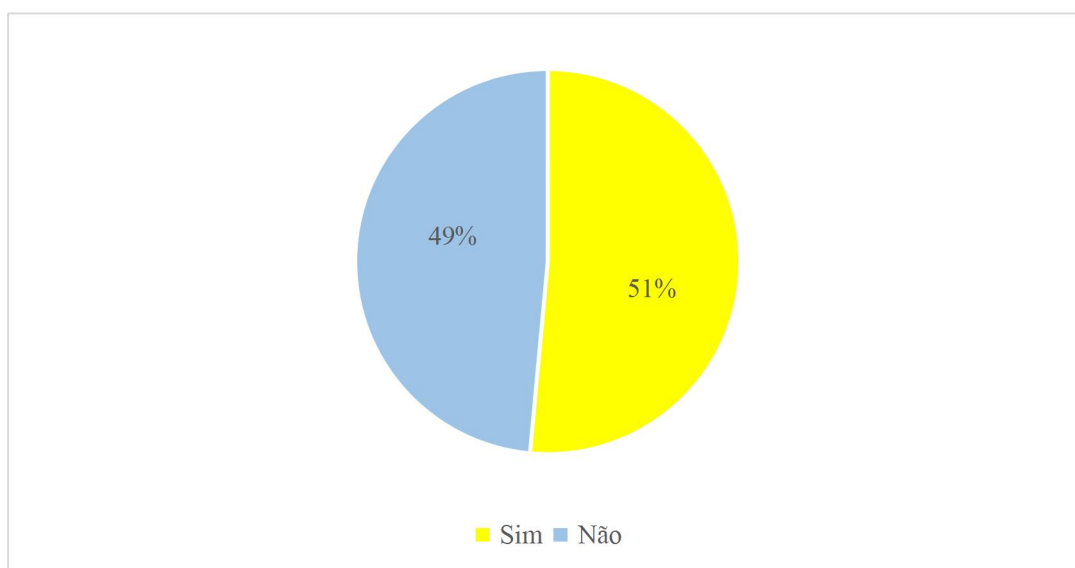


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Percebemos que a maioria dos docentes atuou como voluntário nos projetos de extensão nos últimos cinco anos. Sabe-se que a participação voluntária em projetos de extensão não permite que o docente receba bolsa. Com isso, a realização dos projetos de extensão depende do trabalho voluntário, interesse ou do tempo livre para os professores.

Apresentamos, no Gráfico 25, a percepção dos docentes que se sentem e os que não sentem valorizados pela instituição por praticarem projetos de extensão:

Gráfico 25 – Sente-se valorizado pela instituição por desenvolver projetos de extensão?



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Vimos que este sentimento se divide entre os docentes, com uma pequena diferença para aqueles que se sentiram valorizados (51%). Trazemos algumas respostas que revelam a percepção dos docentes em relação à maior valorização dos projetos de pesquisa em detrimento dos projetos de extensão.

- DOC.01 - Percebo que os projetos de ensino e pesquisa são mais valorizados do que os projetos de extensão.
- DOC.02 - Os projetos de pesquisa têm bolsas para alunos e professores, enquanto os projetos de extensão não têm bolsas para docentes.
- DOC.04 - Porque nunca se deu a devida atenção aos projetos de extensão.
- DOC.05 - A sensação é de que a instituição valoriza muito a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.
- DOC.06 - Em comparação com as ações de pesquisa, a extensão tem pouco apoio do ponto de vista de recursos, editais etc.
- DOC.08 - Os projetos de pesquisa são mais valorizados do que os projetos de extensão.
- DOC.12- Coordenei apenas 1 projeto de extensão até o momento, não acho que sou valorizada por causa do projeto [...]
- DOC.13 - Não há valorização das ações de extensão como ocorre na pesquisa, por exemplo.

- DOC.14- Os projetos de extensão não são valorizados como os projetos de iniciação científica.
- DOC.15 - Não tem incentivo hoje para participar em projeto de extensão.
- DOC.16 - [...] pouco incentivo e valorização das atividades de extensão.
- DOC.18 - Não é valorizado, porque não tem recursos como os projetos de pesquisa.
- DOC.21 - Pouco estímulo.
- DOC.22 - [...] entendo que a valorização das atividades de ensino sobrepõe às atividades de pesquisa e extensão.
- DOC.24 - Não, são valorizados os projetos de pesquisa, porque possuem recursos financeiros para materiais e bolsas para docentes.
- DOC.25 - Geralmente demanda muito tempo e dedicação e é pouco valorizado [...].
- DOC.28 - Não há incentivo financeiro para execução de projetos.
- DOC.29 - Não há valorização do trabalho de extensão dentro da instituição.
- DOC.31 - Não tem recursos. Quando preciso de algum material/serviço o processo é burocrático e moroso. Coordenador acaba gastando seus próprios recursos [...]
- DOC.32 - A visão geral da instituição é fomentar as pesquisas e não a extensão, logo só se trabalha com extensão por gostar desse tipo de trabalho.

Na fala dos respondentes são evidenciados diversos pontos que vão desde a falta de incentivo, bem como a falta de recursos financeiros para materiais e bolsas para docentes para a execução dos projetos. Para Santos Júnior (2013, p. 94), o Plano Nacional de Extensão Universitária, trouxe para a extensão o seu reconhecimento em nível institucional e por parte da sociedade. Contudo, a extensão continua a enfrentar desafios e seu “maior entrave está na questão do financiamento para a execução dos projetos, que continua não sendo assegurado” pela legislação.

O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, foi realizado na cidade de Salvador, Bahia, na Universidade Estadual da Bahia, entre os dias 29 de novembro e 01 de dezembro de 2022. Neste evento debateu-se sobre a consolidação da extensão universitária na graduação e pós-graduação; o financiamento e diagnóstico da extensão nas instituições; a revisão dos indicadores e as mudanças administrativo-acadêmicas trazidas pelas diretrizes da extensão universitária. Vimos como aspecto positivo o tema do financiamento ter sido pauta do Fórum, uma vez que, na empiria, ele se apresenta como grande limitador para a ampliação da extensão.

Com relação ao financiamento, a Carta de Salvador, assim denominado o Relatório Final do 50º Encontro Nacional do FORPROEX (2022), defende e propõe às instâncias devidas as seguintes pautas:

[...] Orçamentação regular da extensão universitária a partir de incrementos na matriz de distribuição orçamentária das instituições; Orçamentação urgente e específica às instituições para execução dos novos projetos pedagógicos aprovados pela inserção curricular da extensão e cumprimento do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); Redimensionamento do PROEXT como programa de fomento complementar à extensão; Participação da extensão nas linhas de fomento das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e dos fundos públicos; [...] Criação de

linhas de fomento na CAPES e no CNPq para ampliar a atuação dos programas de pesquisa e pós-graduação em projetos de extensão em articulação com a graduação; Redimensionamento da FINEP para abarcar o fomento a programas de extensão e de extensão em interface com a pesquisa e tecnologia para o desenvolvimento social nos territórios; [...] Criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Extensão (PIBIEX) no MEC/CAPES (FORPROEX, 2022, p. 3)

A questão do financiamento para extensão fez parte de um intenso debate iniciado no I Encontro Nacional do FORPROEX, em 1987:

1- Obedecendo o princípio de descentralização de alocação de recursos, é imprescindível que sejam reservados recursos do tesouro para a extensão, através de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas para os programas/projetos de modo a assegurar continuidade de atividades. 2- Além de recursos orçamentários, as IESP deverão captar recursos junto a agências e/ou fontes financiadoras, para os projetos de extensão. 3- Criação, no MEC, de um fundo especial para financiamento de Programas/Projetos de Extensão. 4- Restabelecimento do sistema de bolsas de extensão do MEC, nos mesmos níveis das bolsas de iniciação científica e de monitoria, além das bolsas próprias já existentes em algumas IESP ou bolsas oferecidas por outras agências. 5- As agências de fomento e financiamento deverão financiar também programa/projetos de extensão, de vez que estes constituem também atividades acadêmicas (FORPROEX, 1987, p. 3).

Percebemos que o Fórum, ao longo de seus 35 anos de existência, ainda busca junto ao Governo Federal a garantia de orçamento e a viabilização de programa institucional de bolsas para extensão financiadas pelo MEC, além da criação de linhas de fomento para projetos de extensão.

A questão do financiamento para extensão é discutida por Geraldo (2015),

O financiamento da extensão é tema recorrente no interior das instituições de ensino superior, apesar do empenho dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão. Não há, ainda, na estrutura organizacional do MEC, um órgão, setor ou equivalente que trate das questões de interesse da extensão, e nas matrizes da ANDIFES e do CONIF também não há dotação orçamentária e nem financeira destinada a programas institucionalizados de extensão no âmbito das instituições (GERALDO, 2015, p. 241).

Buscar o financiamento para extensão significa fortalecer a sua institucionalização como parte das políticas públicas para a educação superior no país. Uma vez que, para que a extensão exista dentro das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é necessário a garantia de um percentual de recursos financeiros na matriz orçamentária, a fim de que suas ações possam se materializar. As outras etapas, planejamento, aplicação, análise entre outras dependem efetivamente desta primeira, ou seja do recurso (orçamentário, patrimonial etc.).

Por meio de uma questão aberta expressa no questionário, procurou-se identificar, qual a percepção dos docentes com relação ao que é extensão universitária. Para alguns participantes da pesquisa a extensão universitária é “levar”, “transferir” ou “estender” o conhecimento à sociedade.

DOC.06 - Levar a comunidade como um todo os conhecimentos adquiridos/gerados dentro do ambiente acadêmico, tendo como atores principais os educadores, os alunos e a sociedade, com apoio claro, das instituições envolvidas.

DOC.11 - Compreende todas as ações que visem a transferência de conhecimento entre a universidade e a sociedade.

DOC.12 - É uma forma das instituições de ensino se manterem mais próximas da comunidade, ajudando-as com conhecimento científico e prático.

DOC.13 - Uma oportunidade de levar o conhecimento trabalhado na formação para a comunidade.

DOC.16 - A possibilidade de estender e envolver a comunidade externa nos produtos e processos que a universidade produz e possui.

DOC.18 - Levar para a comunidade os resultados das pesquisas.

DOC.27 - Oportunidade de levar o conhecimento acadêmico para além da fronteira institucional, abarcando a sociedade como um todo em suas distintas classes e serviços.

DOC.32 - Levar para a comunidade o conhecimento gerado na instituição.

DOC.34 - Levar tecnologia, ciência para a aplicação na sociedade. Ensinar o aluno.

DOC.37 - Possibilidade de levar o estudante até a comunidade externa para conhecer as necessidades e contribuir com essa comunidade na área de sua formação.

DOC.43 - É levar o conhecimento adquirido e desenvolvido para “fora” dos portões da instituição, fazendo com que a comunidade tenha acesso e conheça o que se faz dentro da instituição.

DOC.44 - A Universidade leva o conhecimento à sociedade, além de contribuir socialmente.

DOC.46 - Uma maneira de devolver para comunidade externa os conhecimentos gerados no Campus.

DOC.55 - Conhecimento/tecnólogo levado a comunidade.

DOC.57 - Envolve atividades técnicas/acadêmicas/dentre outras, que iniciam na Universidade e se estendem para a participação da comunidade externa da Instituição Universitária.

DOC.60 - Repassar o conhecimento além das salas de aula e execução das atividades práticas [...].

DOC.64 - É a parceria entre a universidade/instituto e a comunidade externa (sociedade) visando troca de conhecimentos, transferência de tecnologia [...].

DOC.65 - Extensão universitária é levar o conhecimento adquirido pela comunidade da instituição (docentes, corpo administrativo e alunos) através do ensino e da extensão à comunidade externa.

DOC.67 - São ações que visam levar o conhecimento da academia para a comunidade.

Percebemos que a extensão universitária, na concepção de alguns participantes da pesquisa, ainda está conforme caracterizado por Freire, ao tratar da extensão rural, em seu livro “Extensão ou Comunicação?”. Para Freire, quando o termo extensão estabelece “a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 1983, p.15).

Na concepção freiriana, compreendemos que o conhecimento não deve se estabelecer na transferência, dos que parecem saber mais, para os que não sabem, ou sabem menos. Como salienta Freire (1983, p.22) na epígrafe da sessão deste capítulo, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Baseando-se em Freire, o FORPROEX (2012) ao estabelecer as diretrizes para extensão esclarece:

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

A Política Nacional de Extensão Universitária (2012), estabelece a interação dialógica entre Universidade e outros setores da sociedade. Esta política propõe que a função das IES não seja apenas levar o conhecimento à sociedade, mas, ao contrário, deve ocorrer uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade.

Ainda sobre a questão, o que é extensão universitária? Vejamos a seguir que alguns respondentes apontaram que a extensão é “interlocação”, “interação” e “integração”.

DOC.02 - Interação Instituição, sociedade e setor privado, onde a instituição possa contribuir com o desenvolvimento local, além de contribuir para a formação dos estudantes.

DOC.15 - Compreendendo como uma forma de interlocação entre a IES e a comunidade em geral, de modo a compartilhar e construir conhecimentos e saberes por meio desse diálogo entre essas duas.

DOC.23 - A possibilidade da integração instituição-comunidade externa, agregando valor para todas as partes.

DOC.25 - Integração empresa-escola-sociedade.

DOC.26 - É a contribuição dos alunos com a sociedade, aplicando seu conhecimento teórico e integrando com a sociedade.

DOC.51 - É a oportunidade de integrar a sociedade com a universidade.

DOC.68 - É a possibilidade de integrar a comunidade acadêmica com a comunidade externa.

Observamos que sete respondentes afirmaram que a extensão universitária é “interlocação” ou “integração” da sociedade com a universidade. Tais compreensões alinham-se à concepção de extensão contida nos últimos documentos sobre o tema, como a

Política de Extensão, bem como a autores que se dedicaram a este estudo em uma superação da extensão assistencialista para a extensão dialógica.

Nas respostas referentes à pergunta o que é extensão, vimos que os respondentes ora compreendem a extensão como um campo que leva os conhecimentos para a sociedade, ora a extensão é a possibilidade de integrar a comunidade interna com a comunidade externa. A segunda compreensão ainda não é hegemônica, o que nos mostra a necessidade de manter a extensão nas agendas de formação e discussão do tema.

Sobre isso, Melo Neto (2001), interpreta as diferentes possibilidades conceituais de extensão em relação à sociedade.

A visão geral que se tem é que a universidade deve prestar um serviço à sociedade e que este se realiza, com maior ênfase, pela extensão universitária. Esta perspectiva pode ser definida como uma via de mão única. Por outro lado, foi se desenvolvendo outra compreensão em que se buscava a possibilidade de permutas nas relações entre universidade e sociedade. Assim, se estabelece que, pela extensão, a universidade troca conhecimento com a comunidade, e a comunidade também esboça a mesma atitude em relação à universidade. Isto caracteriza a condição da extensão como uma via de mão dupla. Observa-se que, em ambas as concepções [...] há um domínio da prática que parte sempre da universidade. Existe, além disso, uma quase total ausência da preocupação com a produção do conhecimento, perdendo a universidade a singular oportunidade de, através de alunos, professores ou outros servidores, estar em contato direto com a realidade concreta onde se desenvolvem atividades extensionistas. Mas, através dessas concepções, praticamente está descartada a possibilidade de produção de um conhecimento novo. Na primeira perspectiva, a via de mão única, instala-se um canal com apenas um sentido – da universidade para o povo. Na via de mão dupla, mesmo existindo um duplo sentido – instituição/povo/instituição - , a possível troca, quando ocorre, efetivasse através de um conhecimento já estabelecido (MELO NETO, 2001, p.89).

O autor acrescenta:

Destaque-se a necessidade da produção do conhecimento e não, simplesmente, a promoção de uma relação entre saberes acadêmicos e saberes populares. A busca por produção de um conhecimento transpõe a dimensão de troca de saberes. Essa permuta ocorre nas ações extensionistas, mas não se constitui apenas de processos relacionais (MELO NETO, 2001, p.90 e 91).

No que diz respeito aos elementos facilitadores para desenvolver os projetos de extensão, algumas respostas retrataram como elementos facilitadores, os “editais com bolsas”, “recursos financeiros” e “parcerias”.

DOC.01 - Editais e bolsas disponíveis [...]

DOC.05 - A oportunidade de editais disponibilizados tanto de fluxo contínuo como os editais que apresenta, bolsas para os alunos participantes e as parcerias nos projetos com outras instituições (particulares e públicas) [...]

DOC.06 - Editais com recursos amplos; editais com bolsas condizentes [...]

Doc.09 - [...] construir conhecimentos, parcerias.

DOC.12 - Fomento para os projetos e bolsas para os estudantes extensionistas [...]
 DOC.13 - Parceiros internos e externos [...]
 DOC.14 - Apoio da escola e auxílio com algum tipo de verba ou bolsas para alunos que queiram participar.
 DOC.17 - Parcerias com instituições sociais, investimento por meio de bolsas [...]
 DOC.21 - [...] concessão de materiais para as atividades, bolsas aos alunos envolvidos e estabelecimento de parcerias.
 DOC.22 - Dentre os elementos facilitadores destaco recursos humanos e financeiros [...]
 DOC.24 - [...] editais e bolsas.
 DOC.25 - Oferta de bolsas para os alunos participantes [...]
 DOC.29 - Disponibilidade de bolsas [...]
 DOC.31 - Apoio da instituição: transporte; maior valor da bolsa.
 DOC.32 - Instituições parceiras [...]
 DOC.33 - Editais específicos para projetos de extensão.
 DOC.35 - Ajuda de custo em custeio, deslocamento, bolsas.
 DOC.37 - Editais com bolsa para alunos [...]
 DOC.39 - Parcerias entre o IF Goiano e outras instituições públicas e privadas [...]
 DOC.42 - Financiamento [...]
 DOC.43 - Recursos financeiros [...]
 DOC.47 - Tempo, parceria, disponibilidade, financeiro [...]
 DOC.49 - Parcerias com empresas da região.
 DOC.52 - Bolsas para estudantes [...]
 DOC.55 - Recurso financeiro e alunos interessados [...]
 DOC.58 - Suporte financeiro [...]
 DOC.59 - Ofertas de bolsas de extensão [...]
 DOC.60 - [...] Maior número de bolsas. Curricularização da extensão.
 DOC.63 - [...] Bolsas para os integrantes do projeto (coordenador e o estagiário).
 DOC.66 - Bolsa para os estudantes [...] parcerias entre a instituição e órgãos públicos [...].

No IF Goiano - Campus Morrinhos, a relação de parcerias com as empresas é compreendida, enquanto uma prática efetivada, por meio de instrumento jurídico denominado termo de convênio, no qual são descritas as obrigações de ambas as partes, tempo do determinado, podendo haver renovações do termo, caso haja interesse das partes envolvidas. Vale registrar que algumas instituições parceiras, não se caracterizam como empresas privadas. Mas, são fundações, autarquias e órgãos públicos.

Para atender às demandas dos mercados produtivo e de trabalho, a função do Estado tem se deslocado para a esfera privada. Isto acontece, por meio da celebração de contratos de parceria público-privada, terceirização e privatização. Estas são formas de legitimar a entrada das empresas privadas no setor público. Leão (1999), nos instiga a observar o reflexo de tais proposições se inserindo na educação:

Somos convocados a pensar a relação público e privado na educação brasileira com novos enfoques, tendo em vista a sua redefinição por parte do capital interessado em ampliar as possibilidades de sua realização. Há uma complexidade grande nesse campo, tendo em vista que as estratégias de privatização do setor público passam por uma gama variada de ações, tanto em sua forma quanto em sua intensidade, que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como financiamento

público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parcerias etc (LEÃO,1999, p. 116).

Os cortes de verbas e a falta de incentivo financeiro para as Universidades e os Institutos Federais de Educação têm sido um obstáculo para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta dificuldade financeira corrobora para uma nova discussão acerca da extensão fortalecida sob a forma de captação de recursos junto aos diversos da sociedade civil por intermédio da venda de serviços e realização de parcerias entre a universidade e a empresa, chamada por Ianni (1993) de universidade mercadológica.

Corroborando com esse pensamento, Chauí critica a mudança sofrida pela universidade pública brasileira nos últimos anos, pois a universidade passa da condição de instituição social para organização social. Na visão de Chauí (2000, p. 196), “o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado”, inclusive a educação.

Perguntados aos sujeitos da pesquisa sobre quais são os elementos limitadores para o desenvolvimento dos projetos de extensão, os respondentes referiram a “falta de recursos financeiros” e “burocracia para o registro de projetos”.

- DOC.02 - Recursos financeiros e bolsistas.
- DOC.03 - Recursos financeiros [...]
- DOC.06 - Recursos amplos (bolsa de aluno, recurso para eventos etc.) [...]
- DOC.08 - Burocracia e falta de recursos.
- DOC.09 - Recurso, tempo e alunos voluntários.
- DOC.10 - [...] falta de recursos; falta de ideia.
- DOC.16 - Excesso de burocracia nos editais.
- DOC.19 - Falta de recursos materiais e pessoais.
- DOC.21 - [...] falta de verba.
- DOC.22 - [...] necessidade de maiores investimentos em projetos de Extensão.
- DOC.26 - Burocracia, financeiro, parceria.
- DOC.28 - Falta de incentivo financeiro [...]
- DOC.32 - Recursos que nem sempre tem [...]
- DOC.35 - Burocracia para Registro dos Projetos.
- DOC.38 - Recursos para aquisição de equipamentos e custos dos projetos.
- DOC.40 - Burocracia na submissão de projetos e falta de incentivo financeiro.
- DOC.41 - Documentação burocrática [...]
- DOC.42 - Financiamento.
- DOC.43 - Editais burocráticos [...]
- DOC.46 - Falta de tempo e mão de obra, além do incentivo financeiro [...]
- DOC.50 - Burocracia para a submissão para os projetos de extensão [...]
- DOC.55 - Falta de recursos [...]
- DOC.57 - Financeiro.
- DOC.58 - [...] Suporte financeiro.
- DOC.60 - Excesso de burocracia para a submissão para os projetos de extensão [...]

Observamos que os docentes, tanto na questão dos elementos facilitadores quanto na questão dos elementos limitadores, mencionaram que os recursos financeiros são

determinantes para o desenvolvimento dos projetos de extensão. Geraldo (2015, p. 78) esclarece que: “a questão do financiamento para a extensão não requer apenas o aumento quantitativo dos recursos, mas também fontes estáveis”.

Parte dos docentes ressaltou que outro aspecto limitador para o desenvolvimento dos projetos de extensão é a burocracia para o registro de projetos no sistema. O procedimento de registros das ações de extensão encontra-se respaldado em Cunha e Guimarães (2013), quando apontam que o sistema de informações é uma importante ferramenta que auxilia a gestão com o registro das ações extensionistas.

Desta forma, cumpre três funções básicas: registrar os dados da ação de extensão; realizar o processamento dos dados cadastrados, de modo a transformá-los em informações úteis, a partir dos processos de cruzamento, estruturação e análise dos dados; e por fim, a entrega final da informação, a partir de relatórios e gráficos. No entanto, o sistema de informação traz desafios técnicos como a usabilidade de forma segura, clara e com satisfação. Para isto ocorra, é necessário um sistema eficiente e pessoal capacitado.

Quanto à pergunta que questionava à percepção dos docentes em relação ao lugar que a extensão ocupa no tripé ensino, pesquisa e extensão, constatou-se que 33% dos respondentes disseram que a extensão ocupa o “último lugar no tripé”:

DOC.02 - Hoje, ocupa lugar ainda tímido em relação à pesquisa, por exemplo, que desfruta do status de atividade intelectual e, portanto, costuma ser mais valorizada[...].

DOC.05 - Último.

DOC.10 - 1º Ensino - 2ª Pesquisa - 3º Extensão.

DOC.19 - Deveriam estar niveladas, porém acredito que atualmente a extensão ainda está colocada abaixo do ensino e da pesquisa no tripé.

DOC.22 - A Extensão, infelizmente, ainda fica em último lugar no tripé.

DOC.23 - Infelizmente, no Brasil vejo a Extensão em 3º lugar [...].

DOC.26 - Na posição de menos destaque, sendo a pesquisa e o ensino ocupando as melhores posições, nesta ordem.

DOC.28 - 3º lugar.

DOC.30 - Abaixo do ensino. Considero o ensino a atividade mais importante.

DOC.33 - A extensão é o 3º pilar [...].

DOC.34 - Segundo lugar.

DOC.38 - 3º último.

DOC.43 - Terceiro lugar.

DOC.45 - Terceiro.

DOC.47 - Infelizmente o 3º lugar.

DOC.50 - Terceiro lugar.

DOC.51 - Depois da pesquisa e do ensino.

DOC.57 - Terceiro lugar.

DOC.60 - 3º lugar.

DOC.64 - Ocupa o terceiro lugar.

DOC.66 - [...] ela ocupa o 3º lugar.

DOC.68 - Para minha percepção ela fica no 3º pilar [...].

Percebemos que os respondentes têm a percepção que a extensão ocupa o último lugar na tríade ensino, pesquisa e extensão. Sobre essa questão, Lima (2015) em seus estudos, avalia que a pesquisa tende a ser mais valorizada, depois o ensino, em último caso, a extensão.

[...] instituições públicas de ensino superior, parece haver um consenso ao se valorizar primeiramente a pesquisa, depois vem o ensino e, em último lugar, está colocada a extensão. Essa ordem, pesquisa-ensino-extensão, tende a ser uma unanimidade no meio acadêmico. Contudo, uma das funções da universidade, para além da produção do conhecimento, é torná-lo acessível. É importante ressaltar que essa produção não pode estar restrita às intelectualidades, que se consideram superiores por meio de seus títulos, mas precisa acontecer por meio de um diálogo com outros setores da sociedade, valorizando também os saberes socioculturais de grupos não pertencentes à universidade. Por meio da ação extensionistas esses grupos podem ser ouvidos e podem contribuir com a produção de conhecimentos teórico-práticos que derivem outras formas de ensino e de pesquisa (LIMA, 2015, p. 49).

A visão desarticulada existente no tripé ensino, pesquisa e extensão precisa ser desconstruída no espaço acadêmico. Na análise de Botomé (1996), a extensão não pode ser tomada como uma função separada do ensino e da pesquisa, mas uma dimensão destes. Embora a extensão tenha sido legalmente reconhecida como um princípio indissociável do ensino e da pesquisa, o que se percebe é que ainda há esforços a serem empreendidos rumo à sua efetivação na prática educativa.

Em síntese, podemos ver que nas ações do IF Goiano - Campus Morrinhos ainda emergem a categoria assistencialista. Conforme aponta Jezine:

A concepção assistencialista constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas (JEZINE, 2004, p. 5)

O que significa que a extensão do IF Goiano - Campus Morrinhos não avançou na nova compreensão de extensão dada pelos últimos documentos que versam sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Universidades e nos IFs temos a oferta de curso superior, compreendida como a prática do tríptico compromisso do ensino, da pesquisa e da extensão. Ao pensar dialeticamente na extensão como uma dimensão do processo educativo, esta pesquisa objetivou apreender o lugar da extensão no IF Goiano - Campus Morrinhos, no período de 2020 e 2021, a fim de identificar sua visibilidade e a concepção de extensão por meio das ações extensionistas.

O estudo mostrou que as Universidades e os IFs na sua constituição histórica percorreram movimentos distintos. Enquanto que as universidades nasceram elitizadas e vieram para atender à formação de uma pequena parcela da sociedade, com a oferta de cursos superiores, os IFs têm uma história totalmente diferente, surgiram para atender as classes populares, com cursos profissionalizantes.

As Universidades e os IFs, apesar de serem autarquias federais de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, possuem organização, características e finalidades diferenciadas. As Universidades Federais oferecem cursos de graduação e pós-graduação. Os IFs atuam na educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive também atuam, no momento desta escrita, na pós-graduação. Esta especificidade proposta para a organização pedagógica da educação básica a superior permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino.

A Extensão constitui uma das finalidades da RFEPCT. Para tanto, a Lei 11.892/2008 que criou a Rede Federal e os IFs não mostrou condições concretas que contribuíssem para o desenvolvimento desta finalidade. De acordo com a referida Lei os Institutos Federais devem garantir 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio. Essa exigência faz com que o corpo docente tenha que dedicar 50% do seu trabalho às atividades de ensino. Isto mostra que a extensão está limitada por força da própria Lei e obviamente da forma que essas Instituições se organizam para o desenvolvimento das suas atividades. Por mais que o professor compreenda a importância da extensão como atividade integrada de ensino e pesquisa, muitas vezes ele não encontra as condições necessárias para atuação.

No estudo também lançamos um olhar sobre orçamento destinado à extensão. Notamos uma instabilidade de recursos financeiros, tanto por parte de editais de fomento voltados para os programas e projetos de extensão, por parte do governo federal, quanto a ausência de fontes de financiamento permanente para extensão. Essa descontinuidade de

recursos financeiros indica uma fragilidade na efetivação da extensão enquanto um dos pilares.

A pesquisa nos revelou, por meio das entrevistas e questionários realizados, que a concepção de extensão não é hegemônica, sobretudo a partir da percepção dos professores entrevistados. Há uma dissonância entre o prescrito e o real. Embora a extensão tenha sido legalmente reconhecida como um princípio indissociável do ensino e da pesquisa, o que se percebe é que ainda há esforços a serem empreendidos rumo à sua efetivação na prática educativa. Tal conclusão nos indica a necessidade deste tema continuar na agenda de estudos e reflexões do IF, lócus desta pesquisa.

Entendendo que não há pesquisa pronta e acabada, vamos deixar três provocações que ainda persistem para o alcance de uma extensão universitária formativa: a garantia de um percentual de recursos financeiros na matriz orçamentária para extensão; indissociabilidade do ensino da pesquisa e extensão e a curricularização da extensão. Estas temáticas servem para reflexões e quem sabe subsidiar outras pesquisas dada a sua relevância no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Christina; KOUZMIN, Alexander. Dando nome à rosa: o discurso da nova administração pública no contexto brasileiro. **Revista Lua Nova**, n. 45. São Paulo, 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov Sorocaba, SP, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso. **A cobrança de mensalidades nas universidades federais: uma fonte alternativa**. Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas [recurso eletrônico]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **A proposta de expansão e modernização do sistema público federal de educação superior**. Pronunciamento da Reitora Wraña Maria Panizzi, Presidente da Andifes. In: Conferência Mundial da Educação Superior, 05 ago. 2003, Paris. Palestra. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=225&Itemid=27&limitstart=5. Acesso: 18 maio 2022.

ANJOS, Mônica de Caldas Rosa dos. **Fronteira na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez/Unicamp, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. 172p. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Confluências** - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito, v. 10, n. 1, p. 43-61, 2008.

ANTUNES, Ricardo. A Sociedade da terceirização total. **ABET**, SI, v. 14, n. 1, p. 6-12, jun. 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BALDOINO, Luciana dos Santos Machado. **A relação educação-trabalho: um estudo dos egressos de agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2018.

BARNES, John and Nicholas Barr. **Strategies for higher education**: The alternative White paper. The David Hume Institute. The Suntory-Toyota International Center for Economics and related Disciplines, LSE. Aberdeen University Press. p. 3, 6-9, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 março. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 14.343 de 10 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 set. 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>.
Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.063 de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-norma-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 ago. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-norma-pe.html>. Acesso em: 16 de set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 de set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 abr. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127 de 27 fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.323 de 06 de junho de 1946. Dispõe sobre a equiparação da Universidade do Paraná e aprova os respectivos Estatutos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 jun. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9323-6-junho-1946-417411-norma-pe.html>. Acesso em: 16 de set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.495 de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jun. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/2008/decreto-6495-30-junho-2008-577402-norma-pe.html>. Acesso em: 16 de set. 2021.

BRASIL. Lei nº 956 de 7 de setembro de 1927. Cria a Universidade de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 set. 1927. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1927-09-07;956#:~:text=CRIA%20A%20UNIVERSIDADE%20DE%20MINAS%20GERAIS>. Acesso em: 19 de set. 2021.

BRASIL. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de set. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 fev. 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de set. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jun. 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 dez. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.168 de 29 de dezembro de 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10168.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011. 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; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.688 de 18 de julho de 2012. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018. 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. **Diário Oficial da União** - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

BRASIL/MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 32/2016/GAB/SETEC/SETEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40971-nt-32-metodologia-comp-matrizorc-setec-conif-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Manual técnico de orçamento- MTO 2017**. Brasília, Ministério do planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Orçamento Federal [2017]. 159 p. Disponível em: http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto_2017-1a-edicao-versao-de-06-07-16.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Manual de contabilidade aplicada ao setor público (MCASP): aplicado à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios**. Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional. 8 ed. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, Coordenação Geral de Contabilidade Aplicadas à Federação, 2018. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:31484. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, 2010-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. (El desarrollo en la práctica) Washington, DC: Bird/Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 18 set. 2021.

BANCO MUNDIAL. **The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/941721468741874640/The-financing-and-management-of-higher-education-a-status-report-on-worldwide-reforms>. Acesso em: 10 out. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Higher Education in Developing Countries: peril and promise**. 2000. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil**. 2017. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 18 dez. 2021.

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

CABRAL, Nara Grivot. **Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

CAMPELLO, Ana Margarida. Cefetização das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação tecnológica**. Belo Horizonte, v.12, nº 1, p. 01-09, jan./abr., 2007.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; AFONSO, Lúcia Helena Rincón. **Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica**. In: PAIVA, W. A. de. (Org.) Reflexões sobre o método. p. 55-76. Curitiba, CRV, 2017.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 2. ed. p. 13-48. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio-Revista de Estudos de Educação**. Ano 04, n.1, maio de 2002.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores** – Ainda existem utopias realistas. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. (Coleção Sociologia). Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista de Educação**, n.24, set/out/nov/dez, 2003.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, vol. 10, n. 18, maio/out., p. 307-328, 2020.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz. **Aprendizagem: o olhar da extensão**. In: SÍVERES, Luiz (Org.) A extensão universitária como princípio de aprendizagem. Brasília: Liber, 2013. disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Edite da Penha; GUIMARÃES, Marília Barcellos. **Sistema de monitoramento e avaliação**. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: Edufmg, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Desafios da avaliação na América Latina. In: TRINDADE, H; BLANQUER, J.M. **Os desafios da educação superior na América Latina**. p. 115-156. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, v.11, n. 20, p. 103-118, jan./jun., 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR, 2006.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In.: Rev. **Linhas Críticas online**. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962/3633>.
Acesso em: 23 mai. 2022.

FIGUEIREDO, Gil Vicente Reis de. **O fluxo de recursos públicos para a educação superior privada**. In: PEIXOTO, Madalena G. O capital global na educação brasileira (org.). O capital global na educação brasileira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Documento Final do **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 1987.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. (Extensão Universitária, v.1). Ilhéus: Editus, 2001.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Avaliação da Extensão Universitária**. (Documento de trabalho 2000/2001). Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o_livro_8.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão universitária: organização e sistematização**. 112 p. (Coleção Extensão Universitária; v. 6). Belo Horizonte: COOPMED, 2007.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Documento Final do **50º Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. Instituto Paulo Freire, 2017.

GALVÃO, Laila Maia. **Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas**. 1. ed. Brasília: UnB, 2021.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaeler; ARAÚJO, Maria Inês Siqueira. Universidade e extensão universitária: Uma relação dialógica entre a formação profissional e compromisso social. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, p. 171-182, 2013.

GERALDO, Romário. **A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

GIACOMONI, James. **Orçamento público**. 15. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n 2, jul./dez. 2005.

GURGEL, Roberto Mauro Rocha. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados:UFC, 1986.

HAYEK, Friedrich August. **O Caminho da servidão**, São Paulo: Globo, 1977.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**. Experiência da articulação Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Estatuto** Resolução nº 1 de 19 de agosto de 2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago., 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Goiânia: IF Goiano, 2009. Disponível em: <www.ifgoiano.edu.br>. Acesso em: 14 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Curso de formação em extensão do IF Goiano**. Goiânia: IF Goiano, 2020 (2020a). Disponível em: www.iffarroupilha.edu.br. Acesso em: 14 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO.

Proposta de plano de trabalho. Goiânia: IF Goiano, 2020 (2020b). Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Plano_de_trabalho-APROVADO.do cx2.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Guia para curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação do IF Goiano.** p. 1-21. Goiânia: IF Goiano, 2020 (2020c).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO.

Regulamento institucional das ações de extensão. Goiânia: IF Goiano, 2020. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/RAE_-_2020.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO.

Relatório de gestão - Exercícios 2012-2021. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/auditoria/7976-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 08 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO.

RESOLUÇÃO/CONSUP/IF GOIANO, nº 50 de 23 de Abril de 2021, Aprova as Diretrizes para Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação do IF Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/DIRETRIZES_PARA_CURRICULARIZACAO_DA_EXTENSAO_NOS_CURSOS_DE_GRADUACAO.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior: 1980-1998.** Brasília, O Instituto, 1999. Acesso em: 18 nov. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior (vários anos).** Brasília: Inep [s.d]a. Acesso em: 18 nov. 2020.

JESUS, Janaina Cristina de. A extensão em universidades comunitárias católicas: tensões entre ciências, fé, estado e mercado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular: o sonho possível.** João Pessoa: Autores Associados/ Edições CCHLA: UFPB, 2002.

JEZINE, Edineide Mesquita. **As práticas curriculares e a extensão universitária.** In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 12-15 nov. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: UFPB, 2006.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa**

qualitativa. Conference: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. CIAIQ2015. V. 2, 2015.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LEÃO, Geraldo Magela. P. Novas Estratégias da gestão privada na educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marise (Orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos da educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 115-122.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. O Fórum de Pró-Reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras - FORPROEX (1987-2012). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Espaço temático: políticas sociais e questões contemporâneas.** Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Luciano Feliciano de. Contribuições dos projetos de extensão na ação profissional dos professores universitários. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 47-65. 2015. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1012/795. Acesso em: 24 out. 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. In: **Espaço temático: direito à educação pública, democracia e lutas sociais.** Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019.

LOPÉS, José Leite. **Universidade no Brasil: um histórico e um alerta.** In. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade do Brasil: Das Origens à Construção. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000.

LOPES, Suely Vieira. **Política de inserção de estudantes no ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: barreiras históricas de exclusão do jovem.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto em Educação. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2020.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MANCEBO, Deise. **Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso.** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, São Paulo, 2010.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **A universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade?** Rio Branco: Edufac, 2017.

MACHADO, Adriano. **A Construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e o compromisso social das universidades: Um Estudo sobre a Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná (UNICENTRO)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná, 2009.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília (DF), Brasília, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **O capital**. Livro IV, teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Gabriela Araújo. **Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, 25 anos de criação: Parte 1. Trabalho de Conclusão de Curso**. Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, 2022.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma abordagem crítica**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular e produção de conhecimento**. 2.ed. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

MENDES, Ana Lúcia Ribeiro. **A extensão como política pública de transformação social: análise da política de extensão no IFSUL**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas, 2013.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972 - 1994)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2010.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidade de acesso, permanência com sucesso e formação**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência&Saúde Coletiva**, n. 17, 2007.

MORAIS, Regis de. **A universidade desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1995.

MOREIRA, Jane Alves da Silva et. al. **Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 14, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/ti/Downloads/90622-Texto%20do%20artigo-444262-2-10-20201223%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ti/Downloads/90622-Texto%20do%20artigo-444262-2-10-20201223%20(4).pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). Campinas: **Educ. Soc.**, v. 38, nº. 139, 2017.

NASCIMENTO, Emerson do. **A matemática: ferramenta interdisciplinar na construção da aprendizagem na educação agrícola**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. P. 667- 700.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira 1975-1999**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE. mimeo. 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes da América Latina**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. Edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A Institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: Do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, Cleiton de, & SILVA, Guaracy. (2018). O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado pela ANPAE, 34(1), 253–269.

OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior**. 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Integral. Edição ampliada e atualizada. Ed. IFSULDEMINAS, Porto Alegre. 2021. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proex/publicacoes_livros/POL%C3%8DTICA_S_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFSSIONAL_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Revista Educação Profissional e Tecnológica**, v. 4, nº 1, 2020.

PEDERNEIRAS, Mário Portugal. Cumprindo propostas de governo: proext voltado para as políticas públicas. **Revista do ProExt.MEC\Sesu**, n. 1, p. 6-8, 2005.

PNP. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935**. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, e dá outras providências.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982, p. 250.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA FILHO, Sebastião Nunes. **O Estudo de Caso como metodologia para avaliação agrônômica e industrial de cultivares de tomateiro para processamento no município de Morrinhos–GO**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Agronomia, Rio de Janeiro, 2005.

ROSA FILHO, Sebastião Nunes et al. Caminhos e Perspectivas da extensão no Instituto Federal Goiano. In: LOPES, Régia Lúcia; ALMEIDA, Renato Tannure Rotta de (Org.). **10 anos de extensão na Rede Federal de Educação Profissional**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

SÁ, Jean Magno Moura de. **Gestão na educação profissional e tecnológica: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4241/1/2009_JeanMagnoMouradeSa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SALMERON, Roberto Aureliano. **Discurso proferido ao receber o título de professor Honoris Causa da Universidade de Brasília**. In: Passages de Paris, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **A extensão universitária e os entre-laços dos saberes**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador/BH, 2013.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. **Extensão, conhecimento e democratização da Universidade Pública: conexões possíveis nos espaços - tempos do Currículo Acadêmico**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A questão da reforma universitária**. Educação & Linguagem, ano 7, nº 10, p. 42-67, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **PDE plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. (2020). Entrevistas online: Potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, 8(4), 960-966.

SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior: O banco mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?. In: **Educação Brasileira**. v. 22. n. 45. jul. a dez. 2000a.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: Fávero, M. L. A.; MANCEBO, Deise (organizadoras). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público/mercantil. **Educação Soc**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qNhsMYKXkWKh4DX4jXb4K7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jul.2022.

SGUISSARDI, Valdemar. A reforma universitária no Brasil -1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?** Marília Morosini (org)- *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Relação 'Escola' Empresa no Cefet - PE**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE), 2001.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. **Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula**. Neves, Lúcia Maria Wanderley (org) - *Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; p. 15-40. **Ação Educativa**, 1996.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino Superior no Brasil**. Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Análise crítica do mercado de trabalho de Fortaleza à luz das categorias de Trabalho Produtivo e Improdutivo**. Fortaleza: SINE/CE, 1988, p. 1-34.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Trabalho produtivo e improdutivo em Marx**. Recife: CCSA/UFPE, 1999. p. 1-22.

TRINDADE, Hélió. Universidade ciência e Estado. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Cibilis da Rocha. **Teoria geral da contabilidade**. 6. ed. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 1976.

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; PEREIRA, Luiz Caldas. **Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões**. In: PACHECO, Eliezer (orgs.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica**. Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Quadros de síntese das respostas

Quadro de síntese das respostas - questão 7

Pergunta: Caso sua resposta anterior tenha sido NÃO, responda: por que você nunca participou dos projetos de extensão?

RESPOSTAS
Falta de vocação.
Falta de interesse.
Ainda não visualizei aplicações da minha área de estudo no campo da extensão e também por foco em outros editais.
Falta de oportunidade, sempre atuei mais nos projetos de pesquisa, talvez pela minha área que é matemática.
Tenho maior afinidade por ensino e pesquisa.
Devido aos estudos de meu doutorado que é sem afastamento.
Não atuo em detrimento de outras atividades associadas a ensino e pesquisa. Diferente das Universidades, nos IFs, e especialmente no IF Goiano - Campus Morrinhos - licenciatura em pedagogia, somos um número reduzido de docentes para atender às diversas demandas do curso.
Já participei como membro da equipe do projeto de extensão, não como coordenador.
Falta de tempo para execução.
Acredito que a não participação se deve sobretudo à demanda de tempo, por atuar em três níveis de ensino (Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação), orientação de alunos e não encontrar tempo suficiente para dedicar a essa modalidade de Projetos. Isso também se deve à formação acadêmica quando era estudante, que era voltada apenas para Pesquisa.
Carga horária elevada.
Participei mas não coordenei.
Já participei de projetos de extensão, mas nunca tive a oportunidade de coordenar um em decorrência da demanda de trabalhos.
Eu participei como membro, mas não como coordenador.
Não fiz nenhum projeto de extensão.
Dificuldade em elaborar os projetos, apesar de participação em atividades de extensão.
A princípio estava envolvida em outros projetos da Instituição, depois tive que me dedicar ao doutorado e quando o finalizei veio a pandemia. As aulas remotas e o atendimento dedicado aos alunos têm consumido todo meu tempo. Quando tudo normalizar, espero poder participar de projetos.
Falta de incentivos. Falta de dinheiro. Gostar mais da pesquisa. Falta de Cultura extensionista.
Por falta de iniciativa da minha parte. Tenho priorizado a área de ensino. Para o próximo ano letivo, pretendo dedicar tempo para extensão.
Envolvido em outras atividades acadêmicas e administrativas.
Falta de tempo.
Sempre me dediquei à pesquisa, por mais afinidade.
Professor substituto não pode participar de projetos.
Envolvido em outras atividades.

Ainda não consegui desenvolver um projeto de extensão e coordená-lo. Até hoje coordenei apenas eventos de extensão.
Dificuldade em compreender aspectos de aplicabilidade referentes ao processo de extensão.
Nunca surgiu uma oportunidade que englobasse meus interesses.
Indisponibilidade de tempo.
Falta de oportunidade.
Como não há curso da minha área no campus, eu tenho encontrado dificuldades em propor projetos de extensão. Embora, por esses dias já andei pensando numa proposta que talvez dará certo, a depender da demanda da região.
Devido ao foco e interesse maior no ensino e pesquisa. Excesso de burocracia para submissão de projetos de extensão.
Nenhum motivo específico.
Gosto de participar dos projetos de pesquisa.
Já participei de projetos de extensão e atuo em um atualmente, porém nunca fui Coordenadora de projetos de extensão porque esta tarefa exige um vínculo com a instituição, que pude ter somente a partir de maio de 2021. Mas, já tenho propostas para começar a coordenar projetos de extensão, que para mim é mais interessante participar em projetos de pesquisa.
Participei como voluntário.
Eu nunca coordenei projetos de extensão, pois envolver a comunidade externa na área de alimentos, principalmente, no Curso Superior de Tecnologia em Alimentos é muito complicado, pois o curso é noturno e a maioria dos alunos trabalham durante o dia.
Elevada carga horária (técnico em nível médio, superior em tecnologia e superiores em bacharelado).
Desde que entrei no corpo docente do IF Goiano eu estive fazendo pós graduação em outra unidade federativa. Por esse motivo não demonstrei interesse em participar de projetos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro de síntese das respostas - questão 12

Pergunta: Caso sua resposta anterior tenha sido NÃO, responda: por que você nunca participou dos projetos de extensão?

RESPOSTAS
Percebo que os projetos de ensino e pesquisa são mais valorizados do que os projetos de extensão.
Os projetos de pesquisa tem bolsas para alunos e professores, enquanto os projetos de extensão não tem bolsas para docentes.
Não há o destaque merecido a iniciativas que demonstram alcance social maior e que visem ao atendimento de populações realmente carentes e excluídos sociais.
Porque nunca se deu a devida atenção aos projetos de extensão. Geralmente as bolsas de extensão são de curta duração e os valores das bolsas que os estudantes recebem são baixas.
A sensação é de que a instituição valoriza muito a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.
Em comparação com as ações de pesquisa, a extensão tem pouco apoio do ponto de vista de recursos, editais, etc.
Na minha opinião, a escola tem apoiado o desenvolvimento de novos projetos de extensão.
Os projetos de pesquisa são mais valorizados do que os projetos de extensão.

A instituição ainda assume posturas muito tímidas em relação à extensão, principalmente no que diz respeito às licenciaturas.
Sempre somos valorizados dentro da instituição por desenvolver qualquer projeto.
O desenvolvimento de Projetos de Extensão requer incentivos, investimentos financeiros, da mesma forma ou até mais que os Projetos de Pesquisa.
Coordenei apenas 1 projeto de extensão até o momento, não acho que sou valorizada por causa do projeto. A instituição valoriza todos os servidores.
Não há uma valorização das ações de extensão como ocorre na pesquisa, por exemplo.
Os projetos de extensão não são valorizados como os projetos de iniciação científica
Não tem incentivo hoje para participar em projetos de extensão.
Baixa pontuação no RAD , valor da bolsa inferior a qualquer outro programa institucional, pouco incentivo e valorização das atividades de extensão.
Pouco valorizado, muito mais pela comunidade externa.
Não é valorizado, porque não tem recursos como os projetos de pesquisa.
Muitas vezes, falta fomento às atividades.
Não vejo divulgação do trabalho dos colegas. Falta um site ou algo parecido onde possamos estar vendo o que se tem feito. Nem sei dizer ao certo que projetos de extensão estão ou foram desenvolvidos no Campus. Há uma mistura no que se é extensão e pesquisa.
Pouco estímulo. Atualmente, estão ocorrendo mudanças para melhor.
Dentre as possíveis atividades docentes relativas respectivamente ao ensino, à pesquisa e à extensão, entendo que a valorização das atividades de ensino se sobrepõem às atividades de pesquisa e extensão.
Pouco incentivo para os projetos de extensão com carga horária alta nos cursos regulares.
Os projetos de pesquisa são valorizados porque possuem recursos financeiros para execução.
Geralmente demanda muito tempo e dedicação e é pouco valorizado (em horas, pontos, etc)
Um dos pontos é acreditar que o número de bolsas para os projetos de extensão poderiam ser iguais aos de pesquisa.
Nos últimos 3 anos ações para maximizar a valorização da extensão começaram a ser institucionalizadas. Para notoriedade do professor ações associadas à pesquisa possuem grande relevância, de tal forma, boa parte dos esforços são destinados a ela. Espero que nos próximos anos ações de extensão possam se equiparar a nível de relevância ao currículo acadêmico do professor, desta forma aumentaria o incentivo na realização delas.
Não há incentivo financeiro para execução de projetos.
Não há valorização do trabalho de extensão dentro da instituição.
Na minha opinião falta algum suporte quanto à execução dos projetos e composição dos relatórios.
Não tem recursos. Quando preciso de algum material/serviço o processo é burocrático e moroso. O Coordenador acaba gastando seus próprios recursos, tempo, mão de obra e é cobrado o relatório mensal. Estagiário nem sempre atende a demanda das atividades/abandona o projeto/falta de interesse. Todos os integrantes deveriam ser bolsistas e destinar um valor pré-determinado para o projeto.
A visão geral da instituição é fomentar as pesquisas e não a extensão, logo só se trabalha com extensão por gostar desse tipo de trabalho.
Sinto valorizado pela instituição apesar de não participar, efetivamente, de projetos de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro de síntese das respostas - questão 13

Pergunta: O que é extensão universitária para você?

RESPOSTAS
Trata-se de uma oportunidade para converter em ações, que visem beneficiar a comunidade local, o aprendizado adquirido nas atividades de ensino e/ou de pesquisa acadêmica.
Interação Instituição, sociedade e setor privado, onde a instituição possa contribuir com o desenvolvimento local, além de contribuir para a formação dos estudantes.
Atividades que saem do currículo formal. Entretanto, possuem uma importância fundamental para a formação acadêmica e cidadã.
Voltar um pouco para a sociedade os conhecimentos.
Desconheço o assunto.
Levar a comunidade como um todo os conhecimentos adquiridos/gerados dentro do ambiente acadêmico, tendo como atores principais os educadores, os alunos e a sociedade, com apoio claro, das instituições envolvidas.
A difusão dos conhecimentos adquiridos através do ensino e pesquisa pelos estudantes.
É a aplicação do conhecimento que o aluno pode aplicar fora da escola.
Oportunidade de trocar conhecimento com a comunidade externa.
Oportunidade de aplicar na prática o que se aprendeu na teoria, mudando o meio onde se vive.
Compreende todas as ações que visem a transferência de conhecimento entre a universidade e a sociedade.
É uma forma das instituições de ensino se manterem mais próximas da comunidade, ajudando-as com conhecimento científico e prático.
Uma oportunidade de levar o conhecimento trabalhado na formação para a comunidade.
Realizar uma troca de conhecimento entre academia e comunidade.
Compreendendo como uma forma de interlocução entre a IES e a comunidade em geral, de modo a compartilhar e construir conhecimentos e saberes por meio desse diálogo entre essas duas instâncias formativas.
A possibilidade de estender e envolver a comunidade externa nos produtos e processos que a universidade produz e possui.
Uma ponte entre o cunho teórico e o prático/empírico.
Levar para a comunidade os resultados das pesquisas.
É a ponte que leva os conhecimentos técnicos de dentro do Campus, adquiridos nas atividades de ensino e de pesquisa, para a sociedade e, em contrapartida, traz o aprendizado adquirido com o público alvo das ações extensionistas.
Defino extensão universitária como a troca de conhecimentos e experiências entre instituição de ensino e comunidade, em prol de benefícios à sociedade e à formação integral do aluno, o qual tem a oportunidade de vivenciar teoria e prática.
É a aproximação entre a universidade e a comunidade.
A extensão universitária se caracteriza pela participação da comunidade externa a instituição nos projetos e atividades desenvolvidas pelos servidores e alunos da instituição.
A possibilidade da integração instituição-comunidade externa, agregando valor para todas as partes.
É a comunicação entre universidade e sociedade, com objetivo de troca de saberes e experiências para realizar mudanças positivas na sociedade.
Integração empresa-escola-sociedade.
É a contribuição dos alunos com a sociedade, aplicando seu conhecimento teórico e integrando com a sociedade.

Oportunidade de levar o conhecimento acadêmico para além da fronteira institucional, abarcando a sociedade como um todo em suas distintas classes e serviços.
É uma relação construída entre a universidade e a sociedade com algum cunho social.
Atender a demanda da comunidade externa por informação/atendimento técnico e atualizado. Expandir para a comunidade os conhecimentos científicos gerados na instituição.
São ações que vão além da sala de aula. Ex. Interações entre a faculdade e a sociedade.
É a possibilidade de interagir com a comunidade.
Levar para a comunidade o conhecimento gerado na instituição.
Diria que seria a interação entre a instituição de ensino e a comunidade local. Todavia, se me perguntar quais atividades desenvolvidas pela instituição se enquadram dentro da extensão universitária, teria dificuldade em responder.
Levar tecnologia, ciência para a aplicação na sociedade. Ensinar o aluno.
É envolver a comunidade externa à instituição em seus desenvolvimentos.
Compartilhamento dos conhecimentos adquiridos através do ensino e pesquisa com a comunidade externa através de projetos.
Possibilidade de levar o estudante até a comunidade externa para conhecer as necessidades e contribuir com essa comunidade na área de sua formação.
Trabalhar em atividades com parceiros externos do instituto.
Uma forma de fazer transferência de tecnologias e saberes científicos desenvolvidos nas instituições de ensino para a população de maneira geral.
Quando professores e alunos da graduação desenvolvem projetos junto à sociedade.
É algo desconexo com a realidade.
Uma forma de ligar aprendizado com atividades práticas nas empresas.
É levar o conhecimento adquirido e desenvolvido para “fora” dos portões da instituição, fazendo com que a comunidade tenha acesso e conheça o que se faz dentro da instituição.
A Universidade leva o conhecimento à sociedade, além de contribuir socialmente.
É a melhor forma para o Universitário participar socialmente do seu meio.
Uma maneira de devolver para comunidade externa os conhecimentos gerados no Campus.
Conexão e empatia entre academia e sociedade.
A extensão é a parte do tripé do ensino que promove a vivência prática para o aprendizado.
Desenvolver ações direcionadas à comunidade externa.
Ações que envolvam a comunidade.
É a oportunidade de integrar a sociedade com a universidade.
Divulgação dos conhecimentos gerados pela comunidade acadêmica para a comunidade. No caso da minha área que é agronomia, divulgação para os setores do agronegócio e produtores rurais (pequenos ou grandes).
Um importante trabalho que conecta a instituição à sociedade.
Aplicação de conhecimento teórico em realidade prática.
Conhecimento/tecnólogo levado a comunidade.
Em suma, a extensão é ação da instituição diretamente na comunidade externa.
Envolve atividades técnicas/acadêmicas/dentre outras, que iniciam na Universidade e se estendem para a participação da comunidade externa da Instituição Universitária.
Oportunizar mais conhecimentos aos docentes além da sala de aula e possibilitar um convívio prático no mercado de trabalho.
O retorno que a universidade dá à comunidade em que a instituição está sediada.
Repassar o conhecimento além das salas de aula e execução das atividades práticas agrônômicas baseadas na teoria adquirida sala de aula.
São propostas voltadas à atender demandas sociais e culturais da comunidade acadêmica/comunidade local. No meu caso que atuo em licenciatura de pedagogia as ações

se voltam em sua maioria a atender as demandas da formação das/os alunas/os do curso, assim como atender as necessidades das escolas de educação Básica de nossa região.
É uma atividade complementar que permite a troca de saberes com a sociedade.
Um espaço formativo, assim como a sala de aula, os estágios e a pesquisa. Uma oportunidade de vivenciar aspectos sociais que nem sempre estão em sala de aula.
É a parceria entre a universidade/instituto e a comunidade externa (sociedade) visando troca de conhecimentos, transferência de tecnologia, aplicação das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, através de um processo de formação.
Extensão universitária é levar o conhecimento adquirido pela comunidade da instituição (docentes, corpo administrativo e alunos) através do ensino e da extensão à comunidade externa.
É uma ação da Instituição de ensino em oportunizar junto à comunidade externa, o conhecimento técnico por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição.
São ações que visam levar o conhecimento da academia para a comunidade.
É a possibilidade de integrar a comunidade acadêmica com a comunidade externa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro de síntese das respostas - questão 14

Pergunta: Quais são os elementos facilitadores para você desenvolver os projetos de extensão? Dê exemplos?

RESPOSTAS
Editais e bolsas disponíveis na Instituição que despertam nos discentes o desejo de participar desse tipo de atividade.
Interação com a sociedade.
O quadro de servidores que integram a extensão do campus.
Volta para sociedade um pouco da parte acadêmica.
Não participo de projetos.
Editais com recursos amplos; editais com bolsas condizentes; recursos para deslocamento e realização das mais variadas ferramentas de extensão (reuniões técnicas, encontros, visitas, programa de rádio, etc.); apoio institucional.
Editais, Palestras sobre “o que é extensão?”, divulgação de ações de extensão do Campus, etc.
Menos burocracia.
Atuar além dos limites da Instituição, conhece novas maneiras de pensar das comunidades, construir conhecimentos, parcerias.
Difícil definir.
O apoio institucional, por meio de uma estrutura de suporte e orientação. Por exemplo, no nosso caso a Direção de Extensão no Campus e a Pró-Reitoria de Extensão.
Fomento para os projetos e bolsas para os estudantes extensionistas. Por exemplo, a ampliação no ano de 2021 das bolsas de extensão financiadas pelo Campus Morrinhos, incluindo 2 bolsas para o desenvolvimento de FIC próprios e 2 bolsas de arte e cultura, 24 bolsas para projetos de extensão de 10h, 1 bolsa de projetos de extensão 20h.
Parceiros internos e externos para a concepção e execução do projeto. Por exemplo, quando fui um dos coordenadores do programa Mulheres Mil, contamos com a parceria voluntária de diversos servidores do Campus Morrinhos (parceiros internos) e da Prefeitura de Morrinhos (parceiros externos) para a implantação do Programa no Campus.
Apoio da escola e auxílio com algum tipo de verba ou bolsas para alunos que queiram participar.

Acesso, incentivo e apoio aos projetos.
Reduzir burocracias; Autonomia aos estudantes.
Parcerias com instituições sociais, investimento por meio de bolsas com valores dignos; estímulo constante do IF Goiano por intermédio de eventos que divulguem o trabalho desenvolvido para a comunidade externa e não apenas interna.
A possibilidade de aplicar os conhecimentos aprendidos nos cursos para atender demandas da comunidade, isso amplia os horizontes dos alunos e pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem deles.
Adesão de organizações e dos alunos participantes.
Acesso aos dados pesquisados.
Apoio e suporte às atividades: Concessão de materiais para as atividades e bolsas aos alunos envolvidos, estabelecimento de parcerias, etc.
Dentre os elementos facilitadores destaco recursos humanos e financeiros. É necessário uma equipe de pessoas (coordenador, professores ou monitores, alunos, representante da comunidade externa) para que os Projetos, de médio ou longo prazo, tenham continuidade e não sejam interrompidos. Projetos de Extensão dependem de recursos financeiros, por exemplo, para deslocamento de pessoas, organização de eventos na comunidade, dias de Campo, aquisição de material de consumo ou material permanente, dentre outros.
Apoio da gestão da unidade escolar, colaboração entre os colegas e gestão do tempo.
A Instituição possui editais para projetos de extensão e com bolsas para os estudantes, e também há os editais de fluxo contínuo que facilitam a elaboração de projetos durante todo ano letivo. Os exemplos seriam os editais e bolsas.
Edital de fluxo contínuo, oferta de bolsas para os alunos participantes, possibilidade de aplicação prática das teorias ensinadas em sala de aula.
Fácil acesso a extensão.
Comprometimento das partes envolvidas (empresa-escola-sociedade).
Apoio da instituição, interesse da sociedade em ser inserido em um projeto, disponibilidade dos alunos para participarem do projeto.
Disponibilidade de bolsas, prazos para inscrições de propostas e disponibilidade de carga horária de trabalho para a realização de um projeto de maneira saudável.
Edital de fluxo contínuo.
Apoio da instituição: transporte; maior valor da bolsa.
Tema; Instituições Parceiras; Público Alvo; Equipe.
Apoio institucional.
Editais específicos para projetos de extensão.
Ajuda de custo em custeio, deslocamento, bolsas.
Conhecer os projetos já desenvolvidos e em desenvolvimento - criação de site para divulgação destes Convite para participar de algum projeto em desenvolvimento ou a ser desenvolvido para entendimento da dinâmica de um projeto de extensão.
Editais com bolsa para alunos. Suporte da instituição com veículos e motorista.
A vontade dos alunos de participar.
Parcerias entre o IF Goiano e outras instituições públicas ou privadas, com foco no ensino.
Interação com a comunidade externa.
Apoio do instituto com documentação de projetos que facilitam a burocracia e que não a parceria. Extensão pró-ativa e não passiva, em busca de parceiras.
Financiamento, público-alvo, demanda.
Recursos financeiros, simplificação dos projetos e editais.
Não sei opinar.
Melhor comunicação com empresas e maiores oportunidades.

Acredito que seja disponibilidade de tempo e de mão de obra.
Tempo, parceira, disponibilidade, financeiro e comprometimento.
Editais democráticos.
Parcerias com empresas da região.
Pouca burocracia, segurança jurídica.
Não tenho resposta porque ainda não desenvolvi nenhum projeto de extensão.
Bolsas para estudantes, recursos físicos (deslocamento, equipamentos, materiais) e recursos tecnológicos, flexibilidade na carga horária de aulas.
Apoio e incentivo da instituição.
O incentivo dado pela instituição.
Recurso financeiro e alunos interessados na execução dos projetos e divulgação das informações.
Suporte da instituição como transportes, bolsas, materiais, etc.
Conhecimento e equipe.
Suporte financeiro/equipe de trabalho/conhecimento técnico.
Ofertas de bolsas de extensão, abertura de curso na minha área de formação.
Desburocratização dos procedimentos de submissão de projetos de extensão. Maior número de bolsas. Curricularização da extensão.
Não desenvolvo projetos de extensão.
Não sei responder.
Recurso destinado ao projeto. Bolsas para os integrantes do projeto (coordenador e o estagiário).
O IF Goiano possui editais com uma constância semestral, com e sem remuneração. O IF Goiano possui uma equipe que dá aporte para que a extensão possa ocorrer, como a própria equipe de extensão, como equipe de comunicação, arte, etc. A flexibilidade de horário para que possamos estar em contato com a comunidade.
A instituição, a comunidade e o setor privado.
Bolsa para os estudantes participarem, e que sejam de um valor adequado; Parcerias entre a instituição e órgãos públicos; Valorização do trabalho desenvolvido por parte da gestão; Apoio e investimento nos projetos de forma adequada; Apoio na divulgação do trabalho feito.
A grande disponibilidade de ações que podem ser realizadas com a sociedade. Exemplo: realização de palestras, conferências, eventos esportivos, atividades de ensino a distância, etc.
Ensino, pesquisa e anseios/necessidades da comunidade local. Além disso, o corpo administrativo e técnico ligados à extensão estão preparados e prontos para contribuir com qualquer projeto de caráter extensionista.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro de síntese das respostas - questão 15

Pergunta: Quais são os elementos limitadores para você desenvolver os projeto de extensão? Dê exemplos?

RESPOSTAS
O tempo livre de docentes e discentes; O fato de ofertamos cursos com carga horária de atividades elevada ou de nosso (a) discente exercer função remunerada em contra turno de seu horário de estudos na Instituição.

Recursos financeiros e bolsistas.
Recursos financeiros, transportes, localização geográfica do campus.
Habilidade, tempo.
Acredito que não me acrescenta profissionalmente.
Recursos amplos (bolsa de alunos, recurso para eventos, etc); interesse por parte dos discentes; tempo disponível, uma vez que a carreira em institutos de ensino, pesquisa e extensão exige atuação em várias linhas.
Limitação de conhecimentos sobre extensão, alunos com perfil extensionista e dificuldade de engajamento da sociedade em alguns projetos.
Burocracia e falta de recursos.
Recursos, tempo e alunos voluntários.
Tempo livre dos estudantes para desenvolver projetos de extensão; falta de recursos; falta de ideia.
A concepção do IF Goiano de editais de fluxo contínuo veio para mitigar um fator limitador, permitindo a qualquer tempo a formalização de novos projetos. Contudo a ponto de impedir o cadastramento de projetos de extensão a qualquer tempo, pode ser um fato limitador.
A carga horária dos projetos de extensão precisa ser contabilizada na carga horária dos TAE extensionistas (isso foi resolvido recentemente).
A carga horária dos professores destinados às atividades de ensino deve ser compatível para o desenvolvimento salutar dos projetos de extensão. No meu caso específico, a atuação na gestão do Campus, também se apresentou como um fator limitador ao desenvolvimento de projetos de extensão.
No meu presente momento o estudo com o doutorado e dependendo do semestre a quantidade de aulas.
Burocracia para os Registros dos projetos.
Excesso de burocracia nos editais.
Distanciamento do IF Goiano com as instâncias locais/comunidade.
Projetos de extensão requerem um maior planejamento, que leva a problemas como a necessidade de alunos de cursos noturnos desenvolverem atividades durante o dia, especialmente fora do espaço da instituição.
Falta de recursos materiais e pessoais.
COVID 19.
Sobrecarga de atividades profissionais; falta de verba.
Destaco dois: a demanda de tempo para desenvolver projetos; a necessidade de maiores investimentos em projetos de extensão.
Carga horária elevada, falta de apoio da equipe e da gestão.
No meu caso é tempo para escrever e desenvolver projetos de extensão. Como já tive uma experiência coordenando um projeto de extensão, é necessário tempo para se dedicar às atividades.
Valor da bolsa de extensão, discentes para participar dos projetos (principalmente de cursos noturnos) visto que a grande maioria trabalha durante todo o dia, obrigatoriedade da participação da comunidade externa, visto que muitas vezes os alunos não tem maturidade para ter esse contato direto.
Burocracia, financeiro, parceria.
Não participação ou não interesse das partes.
Falta de incentivo financeiro e disponibilidade de horário dos alunos.
Disponibilidade de tempo para execução das atividades institucionais e para desenvolvimento de projetos, sobretudo no contexto da pandemia.

Recursos financeiros.
Muitas atividades são custeadas por mim, principalmente transporte até as comunidades.
Falta de incentivo; Recursos que nem sempre tem; Parceria.
Falta de tempo.
Tempo necessário para se dedicar às atividades de extensão.
Burocracia para Registro dos Projetos.
Neste momento estamos passando por uma pandemia e estamos muito atarefados com as aulas remotas, tanto alunos, quanto professores.
Como professor orientador, atualmente, o principal motivo de não estar participando mais é o excesso de carga horária de aula.
Recursos para aquisição de equipamentos e custos dos projetos.
Distribuição da carga horária de trabalho, frente ao trabalho demandado na área de ensino.
Burocracia na submissão de projetos e falta de incentivo financeiro.
Documentação burocrática e extremamente longa que não colabora com os parceiros. Atividades (projetos) não valorizadas no curriculum e em nenhuma avaliação.
Financiamento.
Editais burocráticos, prazos curtos, linhas de trabalho enxutas.
Não sei opinar.
Acredito que no momento os IFs estão melhorando muito a comunicação com empresas e comunidade.
Da mesma forma, da questão anterior, falta de tempo e mão de obra, além do incentivo financeiro, sobretudo, aos discentes envolvidos.
Faltas de: tempo, seriedade, parcerias e apoio.
Falta de interesse da Comunidade Acadêmica.
Professor substituto não pode participar de projetos.
Burocracia para a submissão para os projetos de extensão, segurança jurídica.
Nos 5 anos de IF Goiano tive duas gestações e não consegui me organizar para começar um projeto. A ideia do projeto eu já tenho, mas não é um projeto para ser desenvolvido durante a pandemia.
Alta Carga horária de aulas, dificuldade de deslocamento.
Disponibilidade de tempo.
Não sei responder.
Falta de recursos e disponibilidade de alunos interessados e comprometidos.
O quantitativo alto de atividades de ensino e pesquisa.
Financeiro.
Adesão do público alvo/suporte financeiro.
Principalmente a não oferta de curso na minha área. Indisponibilidade de bolsa para a extensão.
Excesso de burocracia para submissão de projetos de extensão. Desempenho de outras atividades de ensino/pesquisa/administração.
Nenhum.
Tempo disponível.
Burocracia e morosidade.
O envolvimento do docente em outras atividades obrigatórias de sua atuação, como ensino e pesquisa, limita o tempo voltado a pensar e organizar atividades de extensão. No meu caso, o quantitativo de disciplinas pelas quais sou responsável é grande (7 disciplinas) e como uma atividade nova, demanda de mim muito estudo e dedicação. Outro elemento que tem dificultado atualmente tem sido a situação pandêmica, que exige de nós um distanciamento físico. A disponibilidade de horário das/os alunas/as é restrita, pois a

maioria trabalha em horário de funcionamento das escolas. A distância do Campus em alguns momentos pode ser um dificultador para o deslocamento às atividades de extensão (Campus Morrinhos).
A falta de políticas públicas e institucionais.
A quantidade de aulas e outros serviços burocráticos, tais como alimentar sistema, planejamento e outros requer tempo, e como somos vistos como “aulistas”, só faz extensão de “der tempo”.
O elemento limitador pode ser a disponibilidade de alunos que estudam no noturno, poderem participar de ações que seriam realizadas e, período matutino.
Sobrecarga de ensino, escassez de recursos financeiros e escassez de alunos que tenham comprometimento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro de síntese das respostas - questão 16

Pergunta: Quais são os elementos facilitadores para você desenvolver os projetos de extensão? Dê exemplos?

RESPOSTAS
Não opino.
Hoje, ocupa lugar ainda tímido em relação à pesquisa, por exemplo, que desfruta do status de atividade intelectual e, portanto, costuma ser mais valorizada, ao passo que a natureza de execução de atividades de extensão infelizmente e por questões culturais a aproxima de serviços “braçais” que são menos valorizados socialmente.
A extensão é essencial para levar o conhecimento à sociedade contribuindo para o desenvolvimento regional no aspecto social e econômico, mas é muito difícil fazer extensão nas condições que temos. A extensão infelizmente não caminha junto com ensino e pesquisa como deveria.
Ao lado do ensino e abaixo da pesquisa.
Último.
Lugar de destaque.
A extensão tem que permear no ensino e na pesquisa, não devemos tratar a mesma como uma atividade isolada. Ainda, a extensão tem que sair das paredes da instituição, buscando as demandas junto a sociedade a ser assistida.
Acredito que um completa o outro: Sem ensino não há pesquisa e sem pesquisa não há embasamento para ações de extensão. Portanto acho que partindo dessa premissa: 1. ensino, 2. pesquisa e 3 extensão (apenas por uma questão de ordem).
Junto com os outros.
1º Ensino - 2º Pesquisa - 3º Extensão.
Ele seria um dos eixos norteadores da missão dos institutos federais, levando o estudante a formação completa como cidadão.
O seu lugar é o da devolução.
Bem, se o ensino ocupa o lugar da aquisição e a pesquisa o lugar da descoberta, penso que a extensão é a responsável em devolver à sociedade de forma mais rápida e efetiva aquilo que foi aprendido e descoberto.
Não ignorando todos os fatores de reforço à aprendizagem dos estudantes envolvidos (advindos da aplicação prática do conhecimento e das trocas oriundas dessa transferência mútua de conhecimento) e tampouco ignorando que as atividades de extensão são solo fértil para o desenvolvimento de pesquisa, o corpo da extensão repousa nessa

responsabilidade maior: ultrapassar os muros da universidade.
Acredito que ocupe um lugar importante tanto na parte de ensino, no aprendizado dos alunos e também como fonte de produção de dados para a pesquisa.
Acredito que não haja uma classificação, pois os três caminham juntos.
Fundamental.
Com certeza, infelizmente, em meu trabalho a extensão ocupa um percentual insignificante em termos de atuação efetiva.
Deveriam estar niveladas, porém acredito que atualmente a extensão ainda está colocada abaixo do ensino e pesquisa no tripé. Também acredito que isso irá mudar com a curricularização da extensão nos cursos superiores.
Um lugar de integração por permitir a experimentação empírica em um contexto teórico.
Não existe lugar específico, todos têm o mesmo valor.
A Extensão, infelizmente, ainda fica em último lugar no tripé.
Infelizmente, no Brasil vejo a Extensão em 3º lugar. Deveria ocupar a mesma posição da Pesquisa.
A extensão abrange os três campos, visto que para a prática o que se planeja na teoria; os resultados das ações auxiliam em pesquisas que promovem a melhoria do ensino.
A extensão, como o próprio nome já diz, é um prolongamento das ações do ensino e da pesquisa, das atividades desenvolvidas no âmbito da instituição. Na formação acadêmica do estudante, ele precisa ter contato com a comunidade externa para conhecer a realidade do local onde vive e trabalha para desenvolver o que aprendeu na instituição. Considero que o ensino, pesquisa e extensão são um conjunto de “ações” e “práticas” para consolidar o aprendizado dos estudantes.
Na posição de menos destaque, sendo pesquisa e ensino ocupando as melhores posições, nesta ordem.
Faz a ligação acadêmica com o trabalho e a sociedade.
3º lugar.
Extensão.
Abaixo do ensino. Considero o ensino a atividade mais importante. Extensão e pesquisa em mesmo nível.
Os três ocupam o mesmo nível, não há distinção.
É vista pela maioria como a parte chata que alguém inventou e sem valor. Na minha percepção é a parte mais importante do ensino por colocar o estudante em contato com a prática propriamente dita da profissão e possibilita o desenvolvimento interpessoal estudante-comunidade.
A extensão é o 3º pilar que partilha conhecimentos específicos adquiridos da pesquisa com a sociedade.
Segundo lugar.
Ocupa o mesmo lugar que o ensino e pesquisa.
Igual aos demais.
Deveriam andar juntas, lado a lado. Todavia, estas três áreas não se comunicam como deveriam e cada um atua do seu modo.
3º último.
É o elemento agradável entre os demais.
Através da extensão existem possibilidades de estreitar a relação entre conhecimentos adquiridos dentro da instituição através do ensino e/ou pesquisa com as necessidades da comunidade externa regional.
Um local ainda em adaptação, carente de incentivo (como maior pontuação nas caga horária docente).

Tanto o ensino como a pesquisa e a extensão estão no mesmo nível de importância.
Terceiro lugar.
Acredito que o ensino vem primeiro e a extensão e a pesquisa vem junto.
Terceiro.
Atividades práticas.
Infelizmente terceiro lugar.
Nenhum se sobressai ao meu ponto de vista.
Logo depois do Ensino.
Terceiro lugar.
Depois da pesquisa e do ensino.
A extensão estará presente obviamente na extensão do tripé, mas ela pode ser utilizada tanto na pesquisa quanto no ensino e vice-versa;
Essencial para o envolvimento da comunidade acadêmica/escolar e a comunidade em geral.
A extensão contribui com os membros externos da comunidade acadêmica.
Os três segmentos são importantes e complementares um ao outro.
Lugar de importância para ampliar os trabalhos do ensino e da pesquisa e levar até as comunidades.
Terceiro lugar.
As três têm que estar na mesma posição ...Uma depende da outra para se ter excelência no processo ensino, pesquisa e extensão.
3º lugar, enquanto não houver sua curricularização.
Ocupa o lugar prático que consolida conhecimentos do ensino e/ou pesquisa da vida estudantil.
A mesma importância dos outros dois.
Acredito que deveria ter um lugar igualitário no tripé, mas isso não corresponde à realidade, pois a extensão fica à parte. Tanto pela valorização quanto pela obrigatoriedade do ensino e da pesquisa que fazem com que a extensão se realiza “quando dá”.
Ocupa o terceiro lugar.
Deveria ser unificado, porém não sei nem se está em último lugar.
Como a extensão permite o compartilhamento de conhecimentos adquiridos por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição, ela ocupa o 3º lugar.
Serve de ponte para levar o ensino e a pesquisa à comunidade local. Assim, a extensão tem esse papel de envolver a comunidade local, tornando-a participativa. E a instituição cumprindo a sua função, promovendo o desenvolvimento social e garantindo valores democráticos de igualdade e direitos.
Para minha percepção ela fica no 3º pilar, uma vez que o conhecimento técnico e científico adquirido no ensino e na pesquisa deve ser compartilhado nas ações de extensão com a comunidade externa.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro para observação

1- Levantamento das ações extensionistas:

1.1- Programas de Extensão;

1.2- Projetos;

1.3- Curso de Extensão;

1.4- Eventos de Extensão;

1.5- Prestação de Serviços;

1.6- Visitas Técnicas.

2- Recursos financeiros:

2.1- Origem dos recursos (internos ou externos);

2.2- Quais rubricas.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada 1

Público: Gestor 01

Solicitar permissão para gravar.

1-Iniciar a entrevista solicitando que informe:

1.1-Nome:

1.2-Graduação:

2- Há quanto tempo o(a) senhor(a) é professor(a) da Rede Federal?

3- Como professor(a) da Rede Federal participou dos projetos de extensão? Quantos?

4- Há quanto tempo atua como PRÓ-REITOR(A) no Instituto Federal Goiano?

5- O que significa extensão universitária para o(a) senhor(a)?

6- Anualmente quais são as ações extensionistas planejadas pela Pró-Reitoria?

7- Quais são os trâmites para a execução das ações extensionista programas, projetos e eventos?

8- O que sugere para que a extensão seja mais valorizada institucionalmente?

9- Quais são as origens dos recursos financeiros destinados à extensão?

10- Como é feito a descentralização dos recursos financeiros destinados aos *Campi*?

11- A Pró-Reitoria participa dos projetos de fomento para a extensão? Por quê?

12- Há alguma limitação legal para o fomento da extensão no IF Goiano?

13- Qual a sua opinião sobre o Programa de Extensão Universitária (ProExt)?

14- Como a Pró-Reitoria apoia financeiramente os programas e projetos de extensão dos *Campi*?

15- No ano de 2020 houve oferta de Cursos do Programa Novos Caminhos, qual é o impacto financeiro para a extensão?

16- Na sua avaliação, qual o lugar que a extensão ocupa no tripé ensino, pesquisa e extensão?

17- Qual a importância de quem está desenvolvendo atividades de extensão, com quem nunca esteve envolvido em atividades na extensão?

18- Quais são os desafios dentro da Pró-Reitoria de extensão?

19- Gostaria de fazer algum comentário?

Obrigado (a) pela sua contribuição.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada 2

Público: Gestor 02

Solicitar permissão para gravar.

1-Iniciar a entrevista solicitando que informe:

1.1-Nome:

1.2-Graduação:

2- Há quanto tempo é professor(a) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

3- O que é extensão universitária?

4- Como professor(a) da Rede Federal participou de projetos de extensão? Quantos?

5- Quais são os elementos facilitadores e limitadores que você teve para desenvolver os projetos de extensão?

6- Há quanto tempo atua como Gerente no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos?

7- Como tem sido a sua experiência na gerência de extensão?

8- Quantos servidores trabalham na gerência de extensão?

9- Na sua avaliação, qual o lugar que a extensão ocupa no tripé ensino, pesquisa e extensão?

10- Quais são as ações extensionista que têm sido desenvolvidas no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos?

11- Quais são os trâmites para a execução das ações extensionista programas, projetos e eventos?

12- Como você vê os professores envolvidos nos projetos de extensão?

13- Anualmente quantos professores desenvolvem projetos de extensão? Você considera esse número relevante? Há ações realizadas para mudar essa realidade?

14- Na execução dos projetos de extensão, qual é o papel das instituições ou empresas parceiras?

15- Quais são as origens dos recursos financeiros destinados a gerência de extensão?

16- Nos programas e projetos como são geridos os recursos financeiros?

17- Os editais destinados os projetos de extensão disponibilizam recursos financeiros para quais despesas?

18- Existe outra fonte de recursos para execução desses projetos?

19- O IF Goiano - Campus Morrinhos tem parceiros externos para a execução dos projetos de extensão? O que tem feito para atrair os parceiros externos?

20- Qual é o papel do parceiro externo nos projetos de extensão?

Obrigado (a) pela sua contribuição.

APÊNDICE D - Roteiro do questionário

Público: Docentes

1- Há quanto tempo você é professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

- a. De 1 a 5 anos
- b. De 6 a 10 anos
- c. De 11 a 20 anos
- d. Nenhuma alternativa

2- Em qual nível você atua?

- a. Técnico de nível médio
- b. Superior em Licenciatura
- c. Superior em Tecnologia
- d. Superior em Bacharelado

3- Você participou da extensão como estudante de graduação?

- a. Sim
- b. Não

4- Qual era a sua participação no projeto?

- a. Bolsista
- b. Voluntário
- c. Não se aplica

5- Como é hoje a sua participação como extensionista?

- a. Projetos e Eventos de Extensão
- b. Projetos de Extensão e Visitas Técnicas
- c. Apenas em Programas de Extensão
- d. Apenas em Projetos de Extensão
- e. Apenas em Visitas Técnicas
- f. Apenas em Prestação de Serviços
- g. Apenas em Cursos de Extensão
- h. Apenas em Eventos
- I. Não se aplica

6- Você já coordenou projetos de extensão?

- a. Sim
- b. Não

7- Caso sua resposta anterior tenha sido NÃO, responda: por que você nunca participou dos projetos de extensão?

8- Você atua nos projetos de extensão como?

- a. Coordenador
- b. Voluntário
- c. Não se aplica

- 9- Nos últimos cinco anos em quantos projetos de extensão você já atuou como coordenador?
- 10- Nos últimos cinco anos em quantos projetos de extensão você já atuou como docente/voluntário?
- 11- Você se sente valorizado pela instituição por desenvolver projeto de extensão?
a.() Sim
b.() Não
- 12- Em caso de ter respondido NÃO na pergunta anterior, justifique sua resposta.
- 13- O que é extensão universitária para você?
- 14- Quais são os elementos facilitadores para você desenvolver os projetos de extensão? Dê exemplos?
- 15- Quais são os elementos limitadores para você desenvolver os projetos de extensão? Dê exemplos?
- 16- Na sua percepção, qual o lugar que a extensão ocupa no tripé ensino, pesquisa e extensão?
- 17- Por que você participa da extensão?
- 18- Qual a experiência mais relevante que você pode apontar durante a sua participação em uma ação extensionista?
- 19- Qual a crítica que você faz da extensão?
- 20- Você gostaria de fazer algum comentário? Em caso afirmativo, registre-o aqui:

Obrigado (a) pela sua contribuição.