

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Romário Geraldo

**A EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

Julho/2015

Romário Geraldo

A EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e
Inclusão Social

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosemary Dore
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Julho/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

**A EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**

ROMÁRIO GERALDO

Tese submetida à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO, área de concentração CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de julho de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof^a. Dr^a. Rosemary Dore Heijmans – Orientadora
PPG/FaE/UFMG

Prof. Dr. Eduardo Magrone
PPG/FACED/UFJF

Prof^a. Dr^a. Rosangela Fritsch
PPG em Educação/UNISINOS

Prof. Dr. João Bosco Laudares
PPG/PUCMG

Prof^a. Dr^a. Suzana dos Santos Gomes
PPG/FaE/UFMG

À minha esposa

AGRADECIMENTOS

Ao Lucas, Paula e Thaís, filhos da minha esposa Adriana, pelo apoio, solidariedade, carinho e estímulos.

À Thaís Barbosa Rodrigues, por sua compreensão e pela revisão no *Abstract*.

Aos meus pais, Antônio Geraldo e Maria José, responsáveis por meus sonhos.

Aos meus irmãos, Olívio, Atílio, José Geraldo, Iris, Gilberto, Maria Ângela e Ricardo, pela amizade e compreensão principalmente neste período.

À minha orientadora, Prof^a. Rosemary Dore Soares pela paciência e ensinamentos.

À FAPEMIG e CAPES, por financiarem esta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria e Biblioteca da Pós-Graduação da FaE/UFMG pelo atendimento e bons serviços prestados.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Professor Henrique Duque de Miranda Chaves Filho, por ter partilhado e incentivado este aprimoramento, desde 2011.

A toda a equipe da PROEX da UFJF: Maria Lúcia, Cláudia, Cecília e Diogo, com quem tanto aprendi no dia a dia da extensão universitária.

Aos Reitores e Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais de Minas Gerais, que contribuíram para este estudo.

Aos Coordenadores de Projetos de Extensão dos Institutos Federais de Minas Gerais, que acreditam na força transformadora das ações extensionistas.

Aos professores do então Colégio Técnico Universitário (CTU/UFJF), que sempre estiveram vibrando pela realização deste desafio.

Aos amigos da turma da “quinta”, pela torcida e compreensão das ausências.

Ao amigo Giuliano Alckmin, pelo companheirismo em todas as horas.

Ao Criador, pela própria vida.

RESUMO

O objetivo principal do estudo é analisar o processo de construção da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Apresenta o histórico da extensão universitária, sua consolidação na legislação e reformas educacionais, as concepções que a influenciaram e sua luta em prol da conceituação, institucionalização e financiamento. Aborda a criação das primeiras políticas públicas desenvolvidas pela extensão universitária no Brasil e ressalta o esforço para sua organização e para o seu fortalecimento, tendo em vista sua consolidação na universidade, no mesmo patamar do ensino e da pesquisa. A identificação do contexto em que a educação profissional se desenvolveu e adotou concepções de extensão em suas práticas compõe a investigação. Para guardar rigor analítico nos propósitos desta tese, são examinadas as transformações socioeconômicas, políticas e técnico-científicas, junto com os dispositivos legais e marcos normativos referentes às políticas do governo federal para a educação profissional, desde os primórdios de sua regulamentação no Brasil. Elege-se Minas Gerais como espaço analítico e, com o respaldo da pesquisa bibliográfica e fontes documentais, a investigação de campo reporta-se à metodologia de questionários aplicados aos Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais e docentes contemplados com Editais do PROEXT e FAPEMIG de apoio à extensão no período de 2010 a 2013. Especificamente, investiga a origem, as ações, objetivos e as concepções que a extensão assumiu ao longo de sua história no país. A organização e o funcionamento dos mecanismos de ordem institucional, administrativa, infraestrutural e financeira que se interpõem à prática da ação extensionista nos Institutos Federais completam o escopo do trabalho. A averiguação empírica é confrontada com o referencial teórico construído, estabelecendo uma comparação entre o que está previsto na legislação em contraposição ao que, de fato, vem sendo praticado nos Institutos Federais.

Palavras-chave: Extensão. Instituto Federal. Educação Profissional.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze the process of construction of the extension in the Federal Institute of Education, Science and Technology. It presents the story of university extension, its consolidation in the legislation and educational reforms, the conceptions which influenced it and its struggle for conceptualizing it, institutionalizing it and financing it. It unravels the creation of the first public policies developed for the university extension in Brazil and highlights the effort for the organization and strengthening of extension, in order for it to consolidate itself in the university on the same level as teaching and research. The understanding of the context in which professionalizing education developed itself and of how it used the concepts of extension in its practice composes the investigation. To maintain analytical rigor in the purposes of this thesis, we analyze the social, economic, political and technical scientific changes, in parallel with the legal devices and the regulatory framework of the policies of the federal government regarding professionalizing education, ever since the beginning of its regulation in Brazil. Minas Gerais is chosen as the analytical space. The field research is based on the methodology of survey with the deans of university extension of the Federal Institutes and professors awarded with extension support notices of PROEXT and FAPEMIG during the period of 2010 to 2013, and it also has the background of bibliographic research and documentary sources. Specifically, it investigates the origin, the actions, the objectives and the concepts of extension throughout its story in the country. The organization and the operation of the mechanisms of institutional, administrative, infrastructural and financial order that hold back the practice of extension in the Federal Institutes complete the range of the study. The empirical search is put against the theoretical references and it establishes a comparison between what legislation says and what is actually done.

Keywords: Extension. Federal Institutes. Professionalizing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Academia Brasileira de Educação
ALFASOL	Alfabetização Solidária
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Financiamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRI	Centro Brasileiro de Relações Internacionais
CEDAF	Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFORES	Centro de Formação Especial em Saúde
CERES	Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CMES	Conferência Mundial do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
COESF	Coordenadoria de Execução e Suporte Financeiro

COLTEC	Colégio Técnico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CONCEFET	Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDAF	Conselho Nacional de Diretores de Agrotécnicas Federais
CONDETUF	Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONDITEC	Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais
CONEAF	Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CTM	Comissão Técnica Multidisciplinar
CTU	Colégio Técnico Universitário
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos
C&T	Ciência e Tecnologia
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DIEG	Divisão de Extensão e Graduação
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior
DPES	Departamento de Políticas do Ensino Superior
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFOP	Escola Técnica Federal de Ouro Preto
ETV	Escola Técnica Vinculada
ETVs	Escolas Técnicas Vinculadas
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FORDIREX	Fórum de Diretores de Extensão
FORPROEX ¹	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
FORPROEXT	Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNORTEMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSULMG	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia

¹ Apesar de a sigla permanecer a mesma, seu nome foi alterado a partir de 2011.

MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MINTER	Ministério do Interior
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
TEM	Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Internacional do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Programa de Educação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PEIP	Projeto de Extensão com Interface com a Pesquisa
PNUD	Programa Nacional para o Desenvolvimento Humano
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECIS	Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social
SEMTEC	Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SeNESu	Secretaria Nacional de Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCU	Tribunal de Contas da União
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSJ	Universidade Federal de São João Del'Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Uned	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
<i>USAID</i>	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Unidade de Análise, Categoria e Subcategorias utilizadas na Análise do Conteúdo das 1ª e 2ª etapas da pesquisa	153
Figura 2	Organograma da Extensão no IFSUDESTEMG	177
Figura 3	Organograma da Extensão no IFNORTEMG	178
Figura 4	Organograma da Extensão no IFTM	178
Figura 5	Organograma da Extensão no IFMG	179
Figura 6	Organograma da Extensão no IFSULMG	180
Quadro 1	Comparativo das propostas de Minas Gerais para composição dos Institutos Federais aprovadas pela Chamada Pública 002/2007 SETEC/MEC e o disposto na Lei nº 11.892/2008	114
Quadro 2	Campi por Instituto Federal, Minas Gerais, 2008/2015	119
Quadro 3	Características dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2015	144
Quadro 4	Missão prevista no PDI dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2009/2013	160
Quadro 5	Metas previstas no PDI dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2009/2013,	162

LISTA DE TABELAS

1	Características dos projetos desenvolvidos pelos Institutos Federais, regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, 2011/2012	134
2	Relação aluno/professor, Institutos Federais, Minas Gerais, 2013	145
3	Recursos orçamentários para a extensão, discriminados no PDI, IFMG, IFSULMG e IFTM, 2009/2013	172
4	Ações extensionistas e público atendido, IFMG, 2010/2013	208
5	Ações extensionistas e público atendido, IFSULMG, 2010/2013	215
6	Ações extensionistas e público atendido, IFTM, 2010/2013	216
7	Ações extensionistas e público atendido, IFNORTEMG, 2010/2013	224
8	Valores das propostas, contempladas por edição anual do PROEXT nos Institutos Federais, Minas Gerais, 2010/2013	227
9	Valor das propostas contempladas por edição anual da FAPEMIG nos Institutos Federais, Minas Gerais, 2010/2013	230

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS	33
1.1	Universidade e extensão: histórias construídas lado a lado	41
1.2	As políticas educacionais, as reformas e a construção da extensão universitária na universidade pública brasileira	49
1.3	Concepções de extensão universitária: reflexões	77
2	A GÊNESE DOS INSTITUTOS FEDERAIS E SUA INTERFACE COM A EXTENSÃO	85
3	A ORGANIZAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	122
4	ANÁLISE EMPÍRICA	152
4.1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	159
4.2	Estatuto dos Institutos	174
4.3	Comissão Própria de Avaliação (CPA)	182
4.3.1	Relatórios da CPA do IFMG	185
4.3.2	Relatórios da CPA do IFNORTEMG	190
4.3.3	Relatórios da CPA do IFSUDESTEMG	195
4.3.4	Relatórios da CPA do IFSULMG	197
4.3.5	Relatórios da CPA do IFTM	202
4.4	Relatório de Gestão	206
4.5	Uma viabilidade financeira para a implantação da Extensão?	224
4.6	Resultados da pesquisa documental e da análise dos questionários	231
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS	249
	DOCUMENTOS	264

APÊNDICE A	Questionário aos Docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais com Projetos de Extensão Contemplados nos Editais PROEXT e/ou FAPEMIG, 2010/2013	280
APÊNDICE B	Questionário aos Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	284

INTRODUÇÃO

Desde o ingresso no meu primeiro emprego na Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), em março de 1985, tenho plena convicção, como professor de Educação Física, de que a motivação gerada pela prática esportiva não está restrita às quadras e seu papel educacional pode ser fortalecido com ferramentas que estimulem a aplicação de seus valores e princípios na vida em sociedade.

Nos anos noventa, solicitei minha transferência para o Colégio Técnico Universitário (CTU) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual tive a grata satisfação de exercer dois mandatos como Diretor (1995/1999 e 2003/2006). No intervalo entre uma gestão e outra, coordenei um projeto de extensão denominado “CTU em movimento”. Foi uma iniciativa pioneira por ter sido a primeira vez que a unidade acadêmica CTU teve aprovado um projeto de extensão na UFJF, estabelecendo uma relação de reciprocidade com a Faculdade de Educação Física (FAEFID/UFJF).

O projeto permitiu aos discentes do curso de licenciatura em Educação Física e aos alunos do ensino técnico uma salutar troca de saberes e experiências que contribuíram para o desenvolvimento do desporto escolar, elevaram a autoestima, a *performance*, a disciplina, o espírito de coletividade, o despertar de jovens talentos e, ainda, melhoraram o desempenho escolar, já que as boas notas eram condição indispensável para participação. Por outro lado, os discentes da FAEFID, “futuros professores”, bolsistas remunerados pela Pró-Reitoria de Extensão, vivenciaram uma prática extramuros, com a aplicação de seus conhecimentos teóricos.

O referido projeto tinha como objetivo tornar as aulas de Educação Física atrativas, criativas, participativas e motivadoras. Procurávamos trabalhar a questão do corpo em movimento, atividades esportivas e de lazer, conscientizando os alunos dos benefícios que essas práticas poderiam trazer, como a socialização e a melhoria da qualidade de vida.

Acredito que a bagagem de gestor público por dois mandatos e a experiência com a extensão universitária validaram o convite que recebi, em setembro de 2006, do Reitor da UFJF, para ocupar a função de Pró-Reitor de

Extensão e Cultura. Ao viver e pensar a extensão, fui estimulado a buscar, no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ), um maior aprofundamento no entendimento do significado da extensão universitária no Brasil contemporâneo, sua trajetória para se consolidar como um dos tripés da universidade e usufruir do mesmo *status* da pesquisa e do ensino.

Inevitavelmente, deparei-me com a questão do financiamento e da busca de recursos da União, dentro do orçamento do Ministério da Educação (MEC) para a extensão, além de outros tantos aspectos que precisaram ser recortados diante da premência temporal e operacional de um curso de Mestrado, realizado e concluído paralelamente ao exercício da função de Pró-Reitor.

A dissertação intitulada “Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT na UFJF: entre o planejado e o realizado” foi fruto desse esforço reflexivo que foi partilhado com os colegas de curso e os professores e, especialmente, gestada nos longos e prazerosos encontros de orientação e co-orientação, no diálogo com importantes interlocutores que construíram o arcabouço teórico que sustenta a extensão brasileira e, ainda, no trabalho democrático dos encontros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), dos quais tive a honra de participar e, até mesmo, de ser coordenador da regional sudeste do referido fórum.

Na iminência de completar três décadas de trabalho em instituições federais de educação profissional e tecnológica (ETFOP e CTU/UFJF), acompanhei a transformação ou integração e a reestruturação, em dezembro de 2008, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (exceto os do Rio de Janeiro e de Minas Gerais), das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Embora tenha sido equiparado às universidades, esse novo reordenamento jurídico institucional procurou se distinguir das universidades clássicas ao ofertar educação superior, mas também educação básica e profissional, pluricurricular e multilcampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Entre os aspectos inovadores dos Institutos Federais, a atividade de extensão passa a ser parte dos objetivos, dos princípios, das características, das

finalidades e das metas a serem cumpridas por essas instituições. Essa desafiadora proposta, tanto para a educação brasileira como para a extensão, motivou meu ingresso, em agosto de 2011, no Doutorado da FaE/UFMG para pesquisar “A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais”.

Esta pesquisa pretende examinar o lugar, aqui entendido como a importância e a contribuição da extensão, suas finalidades, suas funções e seu funcionamento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

No Brasil, a extensão universitária e a educação profissional construíram trajetórias paralelas, marcadas por interseções em sua história e chegaram ao século XXI intrinsecamente imbricadas, na forma dos Institutos Federais. Ambas tiveram origem nas primeiras décadas do século XX e assumiram uma concepção assistencialista, que objetivava atender aos que se encontravam fora da universidade e aos mais necessitados, desvalidos da sorte. De lá para cá, a evolução das escolas técnicas brasileiras acompanhou, em parte, o contexto histórico do Brasil, desde o processo de urbanização do início do século passado, até as fases da industrialização, as mudanças produtivas e os ajustes do capital internacional com novas demandas sobre o perfil da força de trabalho.

As primeiras experiências de ações extensionistas foram registradas e desenvolvidas em instituições isoladas como faculdades, escolas agrícolas e superiores inspiradas na corrente europeia, particularmente a inglesa, por meio de cursos e conferências abertas ao público e, na corrente americana, voltada para a prestação de serviços ao agricultor. As características da vertente europeia e da americana se mostraram presentes, em maior ou menor medida, na trajetória da extensão nas universidades públicas brasileiras. A história da extensão foi caracterizada por um mosaico de cursos, eventos, prestações de serviço, programas e projetos conduzidos, principalmente, por instâncias governamentais, em consonância com o contexto histórico em que se apresentavam, sobretudo, a partir dos anos 60.

A década de oitenta foi considerada um marco para a extensão universitária, pois corresponde à criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e ao reconhecimento, na

Constituição de 1988 (Artigo 207), do preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas funções da universidade. Além disso, foi assegurado na legislação que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderiam receber apoio do poder público (Artigo 213, parágrafo 2º). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) reforçaram a nova ênfase à extensão.

Em 2012, o FORPROEX elaborou um novo conceito de extensão universitária:

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

Evidentemente, a mera elaboração de um conceito para a extensão universitária não assegura sua execução conforme a caracterização prevista, pois, mesmo que tenha resultado de um processo de democráticas discussões, sua gênese, especialmente marcada pela concepção assistencialista, precisa ser desconstruída no espaço acadêmico.

Com o intuito de apoiar financeiramente projetos e programas extensionistas, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), em consonância com o FORPROEX, lançou, em 2003, o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT). Trata-se da primeira ação de financiamento constituída especificamente para o fortalecimento da extensão. A partir de então, os editais anuais do PROEXT são um instrumento de financiamento que abrange programas e projetos de extensão universitária e, desde 2009, envolvem também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O estudo das repercussões do PROEXT nas universidades federais brasileiras demonstrou a existência de inúmeros desafios quanto à necessidade de maior valorização da atividade extensionista e aos mecanismos administrativos de suporte às exigências dos editais de fomento que ainda precisam ser vencidos no interior das instituições (GERALDO, 2011). Também foram indicados limites do PROEXT como única fonte de fomento da extensão e foi sinalizada a necessidade urgente de se estabelecer na matriz de alocação de recursos para as universidades federais, no âmbito do MEC, uma fonte estável, sólida e

transparente de recursos, de forma a superar a fragmentação e o caráter eventual do financiamento por meio de editais.

Nos últimos anos, a extensão ganhou importância no âmbito da universidade pública e, principalmente, dos Institutos Federais, ao considerar as atividades extensionistas com nova centralidade que influencia no currículo do aluno e na carreira dos docentes. No caso do currículo, trata-se da possibilidade de sua flexibilização para que as atividades extensionistas possam ser integralizadas em até 10% da carga horária nos cursos de graduação, caso essa particularidade seja prevista no Projeto Pedagógico do Curso (BRASIL, 2001). Na carreira docente, a prática de extensão passa a ser indispensável para fins de progressão funcional para Professor Titular da Carreira de Magistério Superior e da Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (BRASIL, 2013e). Nesse último caso, reforça-se a extensão para o Reconhecimento de Saberes e Competências (BRASIL, 2012b).

A despeito dos avanços com a construção do conceito de extensão, com a possibilidade de integralização de créditos no currículo do aluno e da relevância da atividade extensionista na carreira docente, a institucionalização e o financiamento da extensão são temas recorrentes de discussão e debates nos encontros do FORPROEX. Além disso, não há, na estrutura organizacional do MEC, um órgão, setor ou equivalente que trate das questões de interesse da EXTENSÃO, nos mesmos níveis do Ensino, tal como a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); da Pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Pós-Graduação, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

É nesse contexto que os Institutos Federais estão sendo conclamados para desenvolverem, por meio da extensão, uma relação de maior articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, o que lhes confere um novo lugar no ensino profissional, científico e tecnológico. Os Institutos Federais se veem diante do desafio de atuarem em rede no duplo sentido: intracampi do mesmo instituto e interinstitutos e, ainda extracampi, ao se integrarem aos arranjos produtivos locais, ao setor produtivo e à sociedade como um todo (PACHECO, 2008; SILVA, 2009). Os Institutos Federais são resultados do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, o qual

compreendeu, aproximadamente quarenta ações que visavam ao desenvolvimento da educação, a partir do fortalecimento dos vários eixos de atuação do MEC, especialmente o da educação profissional e tecnológica.

O governo federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008 (BRASIL, 2008e), e criou os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, modificando a personalidade jurídica e a estrutura, inclusive hierárquica, das autarquias que deram origem à nova institucionalidade. A reestruturação exigiu a transformação ou integração de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (exceto o do Rio de Janeiro e o de Minas Gerais), 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 7 Escolas Técnicas Federais (ETFs) e 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

A educação profissional no Brasil, após um século de existência, passou a vivenciar o mais inovador e audacioso projeto de expansão de sua história. Em 2003, quando se iniciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, havia apenas 140 unidades espalhadas pelo país. O que se viu, a partir de então, em três fases sucessivas e contínuas, definidas por critérios de escolha dos lugares para a localização dos novos campi, foi um vertiginoso aumento do número de unidades em todo o país, até a finalização das metas de expansão em 2014. Assim, os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contavam, no primeiro semestre de 2015, com 562 campi (CONIF, 2015).

Para além do quantitativo do crescimento dos Institutos Federais, mais do que um conjunto de obras, a sua nova institucionalidade expressa uma proposta conceitual singular e contemporânea. Nasceu da convergência de fatores que traduzem a concepção do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social e econômico do país, motivado por naturezas distintas: a demanda por qualificação da força de trabalho, a associação com outras políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional e, ainda, a perspectiva de que a interiorização dos Institutos Federais poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (TCU, 2012, p. 8).

Da análise da legislação (BRASIL, 2008e) que criou os Institutos Federais, depreende-se que a nova institucionalidade, com sua estrutura

pluricurricular e multicampi, segue um modelo arrojado, cuja característica é a verticalização do ensino, com a oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades, articulando a educação básica à técnica e à tecnológica (ensino superior) e ao nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada à aspiração de que a ampliação da oferta de cursos técnicos fosse ligada à elevação de escolaridade, à formação humana e cidadã e à capacidade de permanente desenvolvimento. Assim, a própria educação profissional, científica e tecnológica brasileira passa a ter um sentido que supera a mera qualificação e o treinamento, para propor uma alternativa de formação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Para cumprirem os objetivos e as finalidades para os quais foram criados, os Institutos Federais não podem prescindir das ações de extensão que, pela legislação que lhes é concernente, conquistaram um lugar de destaque ao lado do ensino e da pesquisa. Na configuração dos Institutos Federais, foi dada ênfase à extensão como elo entre o mundo produtivo, os segmentos sociais e os conhecimentos científicos e tecnológicos. Os Institutos Federais devem objetivar:

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 (BRASIL, 2008, artigo 7º, inciso IV).

Existe, nitidamente, uma atribuição “extensionista” para os Institutos Federais, reforçada por suas próprias finalidades e características previstas na legislação, notadamente a de “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008e, artigo 6º). Algumas questões se apresentam para os Institutos Federais: será a extensão uma atividade organicamente gestada nas práticas acadêmicas das instituições que historicamente atuaram na educação profissional? Qual a relação do ensino profissional com a extensão? Há *expertise* suficiente nos Institutos Federais no que se refere à extensão? Existem estrutura administrativa e recursos financeiros e humanos capazes de assegurarem os fins extensionistas para os quais os

Institutos Federais foram criados? As indagações à comunidade acadêmica também são muitas e implicam saber: qual a sua concepção de extensão? Qual o foco das ações extensionistas? Existem institucionalização das ações e valorização da participação na extensão? Há interfaces da extensão, especialmente com o aluno, no que se refere à forma de participação, aos programas de bolsas, ao nível de escolaridade e ao aproveitamento curricular com atribuição de créditos acadêmicos? Tais interrogações integram os objetivos desta pesquisa para analisar o lugar da extensão nos Institutos Federais.

Apesar dos esforços do Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT), no sentido de uniformizar terminologias e criar uma base conceitual comum para a extensão, a ação extensionista nos Institutos Federais ainda carece de definição, sob pena de que qualquer tipo de atividade seja entendida como tal. A comunidade acadêmica dos Institutos Federais, no início de 2009, foi chamada a participar da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao período 2009/2013, e do Estatuto. Cada instituto promoveu debates e encontros, de modo a refletir sobre os anseios da comunidade a respeito dos diversos temas e, dentre eles, a extensão, que foram incorporados nos documentos citados. Além disso, como parte de um processo contínuo de discussão e autoavaliação, ao término de cada ano letivo, a comunidade acadêmica retomou o PDI para confrontar o que, de fato, foi praticado, com o que estava no plano das ideias, constituindo os Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Contudo, 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. Diante desse quadro, as questões que acompanham esta investigação são: Como se comportam os Institutos Federais diante dos incentivos financeiros de Programas de Extensão que trazem, em seu bojo, políticas públicas na área de educação? Os institutos serão capazes de estabelecer uma relação de parceria com o setor produtivo sem descaracterizar seu potencial de ensino e pesquisa? Será necessário estabelecer uma prioridade na seleção das ações de extensão e, nesse caso, os balizadores serão os agentes produtivos ou os movimentos sociais? Na sua incipiente trajetória rumo à construção e consolidação da extensão, os Institutos Federais demandam

estudos de toda ordem e, nesse sentido, a resposta a tais indagações, soma-se aos objetivos desta pesquisa.

Em consulta sobre a “extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, realizada² no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 11 registros, sendo dez dissertações e um doutorado sobre a história do Instituto Federal da Bahia, campus Catu, e sua interação com a agricultura familiar. Quanto aos trabalhos de mestrado, foram encontradas as seguintes pesquisas: (i) um estudo de caso do campus Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de verificar se suas atividades educativas vêm sendo realizadas de acordo com a legislação sobre os institutos, especialmente a questão do desenvolvimento local e do território; (ii) ação extensionista do Instituto Federal do Rio de Janeiro, por meio do recurso pedagógico aplicado por uma aluna de licenciatura de matemática, que foi até uma escola estadual do município; (iii) trabalho de cunho histórico, da trajetória de vida de um docente que foi pioneiro na extensão na Escola Técnica de Pelotas, atual campus do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense; (iv) estudo sobre a Política Nacional de Extensão Rural em intercessão com o curso Técnico de Agropecuária do Instituto Federal do Mato Grosso, campus Parecis; (v) implantação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas, e o perfil profissional dos alunos em relação ao mercado de trabalho; (vi) as denominadas unidades de informação e o apoio à pesquisa e extensão nas bibliotecas do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo, Guarulhos e Salto; (vii) reorganização curricular do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Araranguá; (viii) inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto; (ix) o PROEJA no Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa; (x) a gestão por competências na reitoria do Instituto Federal do Amazonas. Portanto, nenhum dos trabalhos encontrados na consulta a esse importante banco de dados dialoga com esta tese.

A pesquisa na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* indicou alguns artigos sobre a temática, que foram incorporados ao debate sobre as

² A consulta foi realizada em março de 2015. Na ocasião da elaboração do projeto desta pesquisa, em março de 2013, não foi encontrado nenhum resultado.

concepções que orientam os Institutos Federais (PEDERNEIRAS, 2005; SILVA, 2009). As publicações dos anais dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária e do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica sinalizaram para a descrição de experiências extensionistas, por meio de relatos como, “Adolescentes da periferia produzem telejornalismo”, “Conexão Rondon: cidadania através das ondas do rádio”, “Ações extensionistas visando o ensino de geometria para deficientes visuais”. São trabalhos que apresentam a diversidade dos projetos de extensão e seus impactos nas comunidades atendidas. Porém, tais projetos não abordam aspectos como o conceito de extensão, sua institucionalização, seu financiamento, sua organização, sistemas de informação, a participação discente ou a importância da atividade extensionista para a carreira docente. A mesma consulta feita em outros buscadores apontou a dissertação de Scmidt (2010), um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizado a partir dos Institutos Federais, que apresenta importantes contribuições históricas ao terceiro capítulo desta tese.

O balanço geral do estado da arte da pesquisa sobre os Institutos Federais confirmou que se trata de temática ainda pouco estudada, mas nem por isso menos importante, haja vista sua recente criação e a existência de algumas teses em andamento sobre o tema, em diversas áreas, ou recentemente publicadas, como a de Tavares (2014). Portanto, as informações apresentadas acima evidenciam que a presente pesquisa mantém seu ineditismo ao focalizar a extensão nos Institutos Federais.

A importância deste trabalho de pesquisa relaciona-se ao aprofundamento da reflexão sobre o lugar da extensão nos Institutos Federais, com o objetivo de oferecer contribuições para a formulação de políticas públicas voltadas à extensão, no sentido de fortalecer sua relevância acadêmica, científica, tecnológica e social no âmbito institucional, para que possa usufruir do mesmo reconhecimento da pesquisa e do ensino.

Este estudo é também parte integrante de uma pesquisa maior, coordenada pela Professora Dr^a. Rosemary Dore Heijmans (FaE/UFMG), denominada “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho” e vinculada ao Programa Observatório da

Educação³ (Edital nº 38/2010 CAPES/INEP). A referida pesquisa envolveu uma rede composta de três instituições de ensino superior de Minas Gerais, por meio de seus Programas de Pós-Graduação. A FaE/UFMG foi representada pelos pesquisadores da Rede Iberoamericana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) e o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). A PUC Minas contou com os pesquisadores do Grupo Direito à Educação e Políticas Educacionais. Com respeito ao CEFET-MG, participaram os pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP). A investigação contou ainda com a participação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado das três instituições, abrangendo a educação profissional nos eixos temáticos sobre financiamento da educação, mercado de trabalho e educação, demografia e educação, análise do fluxo escolar e educação e inclusão social. É no contexto da organização da extensão nos Institutos Federais e de seu financiamento que se deu a incorporação do presente estudo, “A Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais”, à pesquisa geral coordenada pela Dr^a. Rosemary Dore Heijmans.

O propósito desta pesquisa é o de investigar a política de extensão que norteia as práticas de cada um dos Institutos Federais de Minas Gerais e o que é realizado como sendo atividade de extensão:

- levantar a origem, as formas de atividade extensionista, seus objetivos, clientela diretamente atendida e os papéis que a extensão assumiu ao longo da história educacional no Brasil;

- identificar as relações entre o ensino profissional e a extensão no contexto das transformações socioeconômicas, políticas e técnico-científicas, desde os primórdios da regulamentação dessa modalidade de educação no Brasil;

- examinar as concepções de extensão implícitas à missão, aos princípios e ao papel acadêmico que lhe foram atribuídos pela educação superior no Brasil e os seus desdobramentos para o ensino técnico, profissionalizante e tecnológico;

³ Por meio do referido edital, a presente pesquisa contou, por dezoito meses, com o apoio financeiro da CAPES.

- verificar a organização e o funcionamento da extensão nos Institutos Federais, para identificar o que foi previsto na sua legislação como diretiva e o que acontece na prática;

- analisar como os mecanismos de ordem institucional, administrativa, infraestrutural e financeira influenciam a prática da ação extensionista.

Embora este estudo envolva o Instituto Federal, atualmente presente em todas as unidades da federação brasileira, para cumprir os objetivos propostos, optou-se por realizar a investigação no estado de Minas Gerais. A justificativa para isso se deve ao fato de que a pesquisa à qual se vincula esta tese, coordenada pela orientadora deste trabalho, como foi anteriormente mencionado, tem como campo de estudo o estado de Minas Gerais. Nesse estado, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ tem um perfil peculiar, pois é o único a sediar cinco Institutos Federais (Sul de MG, Norte de MG, Sudeste de MG, Triângulo Mineiro e o de Minas Gerais) e seus respectivos campi. Além disso, esta pesquisa recebeu financiamento⁵ do Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), com o propósito de fortalecer a pesquisa e o intercâmbio no estado.

Para atender às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG foi necessário o cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil para a aprovação do projeto, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, questionários. Também foi preciso oficializar, na direção das instituições participantes, o pedido para realização da pesquisa, o qual foi plenamente atendido por todas. Assim, todos os trâmites exigidos pelo COEP foram cumpridos e a pesquisa encontra-se devidamente aprovada.

A atividade de pesquisa pressupõe escolhas que precisam estar em acordo com a perspectiva teórica do autor, principalmente em relação à sua

⁴ Os demais estados apresentam, no máximo, dois ou três institutos com seus respectivos campi, como é o caso da Bahia (Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano), Goiás (Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano), Pernambuco (Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão de Pernambuco), Rio de Janeiro (Instituto Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense), Santa Catarina (Instituto Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense) e, ainda, do Rio Grande do Sul (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense).

⁵ Por 24 meses, a FAPEMIG, com base no PMCD, financiou, por meio de bolsa doutorado, parte desta pesquisa.

opção metodológica, aspecto que influencia na sistemática da organização da pesquisa, na sua forma de apresentação, nas análises a serem realizadas, enfim, na trajetória que percorrerá. Em última instância, a eleição da temática, do recorte teórico e temporal e até mesmo do Programa de Pós-Graduação ao qual se vincula a pesquisa reflete o olhar do pesquisador. A apresentação deste trabalho que abre essa introdução, responde a boa parte das opções feitas em relação à temática da extensão e dos Institutos Federais.

A adjetivação “qualitativa” a esta pesquisa pressupõe: (i) recusa à ideia de “neutralidade” do pesquisador, que implica a de separação do sujeito do objeto da pesquisa, já que ambos estão intrinsecamente relacionados; inclusive, na pesquisa em tela, a própria escolha da temática reflete essa conexão; (ii) a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores e sentimentos que movem os sujeitos e dão significado à realidade estudada (CANEN, 2002).

Os pressupostos da metodologia científica abrangem, ainda, o esclarecimento da pesquisa quanto aos meios e aos fins/níveis por ela utilizados (SELTIZ et al. apud GIL, 1999; VERGARA, 2003). Nesse último aspecto, este trabalho pode ser classificado como exploratório, já que é pioneiro na investigação da extensão nos Institutos Federais e, nesse sentido, oferece visão geral do objeto de estudo, como etapa para uma investigação posterior mais ampla. Além disso, trata-se de uma pesquisa explicativa, porque identifica fatores que contribuem para compreender o fenômeno estudado.

Quanto aos meios utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, além do suporte bibliográfico e documental, foram utilizados questionários. A pesquisa bibliográfica, etapa primeira do estudo, sedimenta a elaboração do suporte conceitual no qual a tese se apoia e se reporta a diversos autores contemporâneos que discutem as temáticas pertinentes à universidade, à extensão e ao ensino técnico e profissional em âmbito nacional e, ainda, algumas experiências internacionais sobre o tema. Significa indagar como a extensão emergiu como uma função das universidades no Brasil; que influências, em âmbito mundial, ela sofreu. No que concerne à pesquisa aqui desenvolvida, a abordagem qualitativa enfatiza o olhar cuidadoso e crítico sobre as fontes documentais e sobre os documentos.

No presente estudo, a investigação sobre a gênese dos Institutos Federais remete ao conjunto de documentos que deu suporte à criação e consolidação dos Institutos Federais (BRASIL, 2004c; 2007b; 2007c; 2007d; 2008b; 2008e, 2009c). Do exame desse material, foi possível extrair uma série de preceitos, normas e regras a serem trilhados pela nova institucionalidade e também se buscaram as diretivas políticas implícitas nos textos documentais. A pesquisa abrangeu o exame de documentos legais elaborados por cada um dos cinco Institutos Federais de Minas Gerais, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013; Estatuto; Relatórios da Comissão Própria de Avaliação: edições anuais de 2010 a 2013; Relatórios de Gestão: edições anuais de 2010 a 2013. Esses somaram mais de 50 documentos, elaborados, na maioria das vezes, sem uma sistemática uniforme. São considerados de domínio público e, por isso, disponibilizados sem formalidades, inclusive no sítio eletrônico das instituições. A facilidade de acesso aos documentos se confronta com as exigências metodológicas para a análise e interpretação do volume de mais de 10 mil páginas. Não por acaso, essa etapa da pesquisa exigiu quase doze meses de trabalho e um gerenciamento do tempo que se tinha disponível para conclusão. O exame dos documentos selecionados indicou a exigência de novas coletas de dados, como foi o caso dos Relatórios de Gestão que, a princípio, não estavam arrolados no conjunto de documentos a serem analisados, mas foram inseridos na pesquisa para se alcançarem melhores resultados. A etapa posterior consistiu na análise e interpretação dos documentos, com base na metodologia da “Análise de Conteúdo”.

A análise de conteúdo pode ocorrer a partir de uma abordagem quantitativa, quando se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto, ou tomada qualitativamente, quando se avalia a presença ou ausência de uma dada característica ou conjunto de características de conteúdo em documento (LIMA, 1993, p. 54). Nesta pesquisa, a análise de conteúdo é tomada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, tendo em vista obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, sejam elas quantitativas ou qualitativas, a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1995).

A etapa inicial da análise de conteúdo requer a definição das unidades de análise para codificá-las em categorias e subcategorias passíveis de uma interpretação de suas mensagens, tendo por base a presença de elementos significativos, como afirma Vergara (2003, p. 17). Uma análise de conteúdo relevante e consistente exige leitura compreensiva e exaustiva do material, para que sejam bem definidas as unidades de análise, as categorias e subcategorias a serem consideradas, já que “estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise” (SILVA et al. 2009, p. 4561).

O estudo está organizado em três etapas. Esta pesquisa partiu de uma unidade de análise central: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisados sob as perspectivas de cunho geral e específico, balizadas pela categoria “extensão”. O âmbito geral significou aprofundar nas concepções e diretrizes propostas pelo MEC (BRASIL, 2008b) para a nova institucionalidade e também na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008e) suas características, seus preceitos, suas normas e diretivas. Especificamente, extraiu o lugar reservado para a extensão nos Institutos Federais nesses mesmos conjuntos de documentos. Portanto, expõe as diretivas para a ação dos institutos. Essa primeira etapa foi apresentada no capítulo terceiro da pesquisa e norteia as demais etapas da investigação que são apresentadas no capítulo quarto.

A segunda etapa da pesquisa está relacionada ao estudo documental composto por dois grupos de documentos produzidos por cada um dos cinco Institutos Federais de Minas Gerais e constituem-se nas subcategorias analíticas da pesquisa. O primeiro grupo de documentos envolve o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Estatuto e corresponde a aspectos considerados de base teórica por envolver questões ligadas à esfera do planejamento e organização e estrutura institucional. O segundo bloco de documentos se refere aos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Relatórios de Gestão, em séries anuais de 2010/2013 e expressam, de modo peculiar, como de fato os institutos executaram o que fora previsto no primeiro conjunto de documentos.

A análise documental do primeiro bloco de documentos se pautou, especificamente, nas subcategorias “missão”, “objetivos” e “metas”. No segundo grupo de documentos essas subcategorias se desmembraram em outras quatro,

a saber: “a missão e o PDI”, “a política para a extensão”, “responsabilidade social”, “comunicação com a sociedade”.

Na terceira etapa da pesquisa as diretivas propostas (PDI e Estatuto) e as realizações práticas encontradas nos documentos examinados (Relatórios da CPA e de Gestão) foram confrontadas entre si e também com as respostas obtidas nos questionários aplicados aos cinco Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais e aos docentes contemplados com financiamento nos editais do PROEXT e/ou FAPEMIG, no período de 2010 a 2013.

A organização dos capítulos seguiu uma abordagem histórica, focalizando a extensão em suas relações com a universidade e o ensino profissional, para chegar à formação dos Institutos Federais e, finalmente, à sua configuração no Estado de Minas Gerais. Assim, a tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles, é investigado o nascimento da universidade europeia e suas influências para a universidade no Brasil. O objetivo da retrospectiva histórica é o de identificar os papéis que a extensão universitária desempenhou e a que concepções ela se filiou. Na tentativa de desconstruir a ideia de um compêndio cronológico, buscou-se associar a conjuntura política, social e técnica das transformações produtivas no Brasil que tiveram impactos sobre a extensão universitária. As políticas e as reformas educacionais e a construção da extensão universitária na universidade pública brasileira, juntamente com as concepções de extensão, completam as análises desse capítulo.

No segundo capítulo, é focalizado o ensino profissional no Brasil. A trajetória secular dessa modalidade de educação é examinada sob seu vértice extensionista, com foco no ensino público. O papel do governo federal como agente de regulação, normatização e indução das políticas do ensino profissionalizante é esquadrihado, com o intuito de compreender a lógica política e econômica que orienta seu direcionamento. Assim, o segundo capítulo encerra o longo caminho que remonta à herança colonial e elitista, às lutas populares que marcaram a segunda metade do século XX e às expectativas e atribuições a que foi submetido o ensino profissional em um país emergente, que busca seu espaço no competitivo cenário internacional contemporâneo. Nesse contexto, se apresenta a gênese dos Institutos Federais.

É no terceiro capítulo que a apreciação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia adquire centralidade, como parte de uma política pública de governo, no que concerne ao seu funcionamento, aos seus objetivos e às suas metas. A nova institucionalidade dialoga com outras políticas públicas e o estudo dessa relação compõe os objetivos desse capítulo, que também procura discutir a questão do financiamento das atividades de extensão.

O quarto capítulo da tese constrói um paralelo entre o que está previsto na legislação, em seus aspectos diretivos, e o que foi concretizado em cada um dos Institutos Federais de Minas Gerais. Além disso, também é examinada a estrutura institucional, administrativa e financeira da extensão na nova institucionalidade. Finalmente, nas considerações finais são confrontados os resultados da pesquisa com as diretivas legais, na tentativa de responder às indagações que foram apresentadas no estudo.

1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS

A diversidade dos meios e o universo em que se movem suas ações fazem da extensão universitária algo único, de grande complexidade.

É a grandeza do espaço que ocupa que dela faz, no meio acadêmico, fonte de atração, de discussão, de polêmica, do despertar de sentimentos contraditórios, como o do embevecimento quando trabalha a beleza e a harmonia, o da revolta quando abraça a miséria e a exclusão social (SOUZA, 2004, p. 7).

A epígrafe traduz os meandros da trajetória histórica da extensão universitária no Brasil, espaço de dubiedade e controvérsias, de aceitação e repulsa que, para ser devidamente compreendido, não pode prescindir da análise da própria universidade brasileira. Com quase um século de existência no Brasil, a universidade enfrenta, nos dias de hoje, entre outros, o desafio de produzir ciência e inovação que precisam ser postos a serviço da sociedade. Na encruzilhada entre o ensino e a pesquisa, há a extensão universitária cuja atribuição é, em síntese, a de estabelecer uma relação intrínseca com a sociedade.

O mundo contemporâneo vivencia a centralidade da valorização ao acesso instantâneo à informação e ao seu controle, constituindo a Sociedade do Conhecimento, que imprime novas diretrizes para a produção do saber nas universidades e nos institutos de pesquisa, em conexão com as empresas de alta tecnologia. Diniz e Gonçalves (2005, p. 131) afirmam que as mudanças estruturais que ocorrem hoje nas economias e sociedades capitalistas, especialmente nas mais desenvolvidas, minimizam “a importância relativa dos ativos tangíveis (físicos e monetários) ao passo que aumentaram a importância dos ativos intelectuais ou do conhecimento”. Isso favorece a penetração de modernas tecnologias de informação em setores tradicionais, “abre novas avenidas produtivas (novos bens e serviços e novos métodos)” (DINIZ e GONÇALVES, 2005, p. 132).

As exigências da Sociedade do Conhecimento implicam uma ação de comprometimento coletivo de todos os agentes envolvidos, contudo, o papel do Estado se torna primordial, como indutor, normatizador, fiscalizador e, em muitos casos, financiador desse processo. Em tempos de grandes transformações econômicas, culturais, políticas e sociais, novas e diversificadas funções são

atribuídas à universidade, especialmente à pública, sob o pretexto de que possam refletir os anseios e as demandas da sociedade.

A aplicação de ciência, inovação e tecnologia pode significar êxito, não apenas para os setores produtivos, mas também para os processos de planejamento e gestão do Estado, com redução nos custos da máquina administrativa, atendimento às demandas sociais e, ainda, ao pleno cumprimento dos direitos e deveres da sociedade civil. A própria soberania do Estado Nacional está vinculada à necessidade de gerar o conhecimento científico autônomo e diversificado, capaz de habilitar o país a participar dos intercâmbios internacionais e consolidar importantes parcerias regionais (BARBOSA, 2013, p. 40). Conseqüentemente, das universidades é exigida uma nova definição quanto à sua missão social e às suas variadas maneiras de se relacionar com a sociedade e o Estado.

Dessa conjuntura, depreende-se que a universidade é desafiada a lidar com demandas de três naturezas interligadas entre si: (i) qualitativa, sob o ponto de vista das reformas a serem empreendidas para contemplar o novo enfoque da ciência e tecnologia, em interação com a sociedade; (ii) quantitativa, aqui entendida como a necessidade de rompimento com a histórica restrição no número de matrículas e cursos no país; (iii) espacial, ou seja, a necessidade simultânea de interagir com os lugares nos quais se localiza, em relação, por exemplo, aos Arranjos Produtivos Locais (APLs) e, ainda, se mostrar presente em todo o território nacional.

No que se refere à distribuição das universidades no território brasileiro, Cassiano Amorim (2010) indicou que, em âmbito nacional, a localização e expansão das instituições de ensino superior representa a seletividade espacial em função da ação dos agentes envolvidos:

O processo de transformações no território brasileiro, nas últimas décadas, reforça as conseqüências da heterogeneidade educacional do país. A acelerada expansão dos sistemas técnicos de engenharia, constitutiva da propalada entrada do Brasil nos cenários das trocas internacionais, esteve sistematicamente associada a um **lento e territorialmente seletivo processo de expansão educacional**. Enquanto **um conjunto de lugares especialmente selecionados** pelo poder corporativo empresarial é composto por redes de ensino públicas e privadas que atendem às demandas das classes mais abastadas, observam-se lugares ou **conjunto de lugares em que essas instituições ainda se apresentam como objetos com efeito de raridade** (AMORIM, 2010, p. 163-164, grifos do autor).

A denúncia de Amorim (2010) aponta para um dos grandes desafios a serem vencidos pela universidade pública brasileira: sua democratização. Esta, antes de tudo, não pode prescindir da presença material em todo o território, garantindo o acesso. Ainda que a desigual repartição no território brasileiro seja um aspecto distinto, que reflete a heterogênea distribuição no país de oportunidades de ensino, está atrelada à questão quantitativa da oferta de vagas e cursos.

A rigor, os dois aspectos acima mencionados podem ser tomados como mecanismos exógenos à própria universidade, já que dependem, em grande parte, da vontade política dos governos. Isso porque pode-se atribuir à vontade política dos governos, ou à sua omissão, grande parcela de contribuição para constituir, no território, áreas seletas com a presença de redes de ensino público e privado. Nesse sentido, o governo federal tem, sobretudo, na última década, empreendido esforços no sentido de expandir a oferta de educação pública por meio de medidas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para a ampliação da infraestrutura física das universidades com a implantação de campi universitários, com vistas à:

[...] interiorização da educação pública e gratuita com efeitos imediatos sobre o atendimento à forte demanda do interior; impacto positivo nas estruturas – física, política, social, cultural, econômica, ambiental; criação e ampliação da oferta de novas oportunidades locais e regionais; e combate às desigualdades regionais e espaciais (BRASIL, 2009).

Faz parte da própria expansão das universidades a criação, em 2008, dos Institutos Federais, equiparados às universidades, com atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao nível de pós-graduação, por meio dos quais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica experimentou um notável crescimento desde então⁶. Quando se trata de quantificar a necessária expansão de cursos e vagas, Domingues (2013, p. 3-4) destaca o crescimento nas matrículas da UFMG, que saltou de 3,6 mil estudantes, em 1950 para mais de 52 mil em 2013. Contudo, reforça o autor, em âmbito mundial, as universidades de elite são pequenas em número de alunos e

⁶Aspectos que adquirem centralidade e que serão detalhados ao longo desta pesquisa.

as que possuem mais de 30 mil estudantes já podem ser consideradas instituições de massa. Na concepção de Domingues (2013, p. 4), a questão norteadora do trabalho universitário deve ser “o modelo diversificado, capaz de atender a certas vocações, inclusive regionais”. Nessa medida, Domingues (2013) defende que seria mais prudente desconstruir o modelo jurídico único, nos moldes europeus, que estabelece o mesmo arcabouço para todas as universidades e buscar soluções endógenas, que permitam à universidade pensar propostas singulares para a realidade com a qual se defronta.

Diante das medidas governamentais em prol da expansão no número de instituições, cursos e vagas, a universidade é chamada a assumir o protagonismo nos aspectos qualitativos de sua prática e a buscar um novo modelo, nova identidade e redefinição de suas funções, não só para responder melhor às exigências e necessidades legítimas da sociedade e do Estado, mas sobretudo para repensar a pesquisa e o ensino desenvolvidos no seu interior, os currículos, os valores e a missão, o projeto político e acadêmico institucional, o papel de responsabilidade social e ambiental e, por fim, a concepção a respeito das ações de extensão.

Nesse imbricado estado de crise, de transformação ou mudanças e de reconstrução de novos paradigmas para a universidade, são diversos os pesquisadores que tratam a questão da crise da universidade no Brasil, desde a década de 80, como Cunha (1980,1989, 1990, 1999) e Ribeiro (1982) e, na transição do século XX, Franco e Zibas (1990), Morais (1995), Buarque (1994), Doria (1998), Sleutjes (1999), Frantz e Silva (2002), Fávero (2006), Jezine (2006a) e Almeida Filho (2007), entre outros. Simultaneamente, o debate sobre o papel da universidade está presente em outras partes do mundo contemporâneo, destacando-se contribuições como as de Santos (2001 e 2004), Brovotto, Mix e Panizzi (2003) e Derrida (2003).

Uma estratégia recorrente dos autores que discutem a crise da universidade é adjetivá-la com metáforas, tal como é sistematizado por Trindade (2003, p. 220-221): “sitiada”, “na encruzilhada”, “desconstruída”, “em ruínas na república dos professores⁷”, rol ao qual podem ser acrescentadas “desafiada”,

⁷ Tríade indicada por Trindade (2003, p. 220-221), como pertencente, na sequência: a Menezes (2000), Errandonea (1998) e Ristoff (2000) e, a última, uma organização de sua própria autoria publicada em 2001.

“temporã”, “necessária”, “sem condição”, “na berlinda”, “oportuna” e “nova”, designações⁸ apreciadas nesta pesquisa.

Às análises dos pesquisadores citados somam-se também outros fatos, documentos e eventos a respeito daquele cenário de críticas e de desafios a serem enfrentados pelas universidades, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES) realizada em Paris, em outubro de 1998, foi considerada o evento “mais importante de todos os tempos dedicados ao ensino superior” (DIAS, 2003, p. 47). O sucesso da CMES se comprovou pela participação de inúmeras pessoas, países, universidades, parlamentares e ministros de Estado. Entre as deliberações aprovadas, duas merecem destaque: (i) a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”; (ii) o “Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior”. Faltando apenas um mês para iniciar a referida conferência, a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a educação superior na lista de produtos ou serviços mercadológicos que deveriam ser regulados pela organização, decisão que contribuiu para aprofundar a crise e aguçar ainda mais a problemática a respeito do ensino superior no mundo.

No Brasil, como desdobramento da CMES, ocorreu, em 1999, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), o Seminário Internacional “A Universidade no Próximo Século”. As inquietações a respeito do papel a ser desempenhado pela universidade, principalmente frente aos ditames do mercado, ganham força e vários outros eventos são realizados, dentre os quais, a III *Cumbre* Iberoamericana de Reitores de Universidades Públicas, realizada em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como resultado, foi produzida a “Carta de Porto Alegre” cuja declaração ratifica os compromissos compactuados na CMES e repudiam, de forma veemente e unânime, a possibilidade da educação superior fazer parte do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC.

Nesse contexto, mais precisamente em 2004, Tarso Genro, então ministro da Educação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, elegeu como prioridade do MEC a “reforma universitária”, o que até hoje não passou de uma falácia, como será examinado neste capítulo. Entretanto, independente do

⁸ Respectivamente, Morais (1995), Cunha (1980), Ribeiro (1982), Derrida (2003), Sleutjes (1999), Cassimiro (1983) e Almeida Filho (2007).

governo não ter promovido oficialmente a mencionada reforma, ela passou a orientar as discussões no interior das próprias universidades, além dos debates desencadeados pelas entidades representativas como a Associação Nacional dos Docentes (ANDES) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Particularmente, essa última entidade foi notoriamente pioneira ao propor, em 2004, uma Reforma Universitária para o Brasil (ANDIFES, 2004). Tais preocupações se expressaram, nas primeiras décadas do século XXI, em iniciativas esparsas, como o ciclo de seminários “Universidade do Futuro”, realizados pela UFMG e “Repensar a Universidade”, organizados pela UFJF, em 2011 e 2012, além da proposta do ANDES-SN de reforma para as universidades brasileiras, publicada em janeiro de 2013, mas fruto das discussões capitaneadas pela entidade desde a década de 80.

Nesse quadro, um evento de maior abrangência foi a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (CERES), ocorrida na Colômbia, em 2008. Ao mesmo tempo em que retomou as recomendações da CMES de 1998, ressaltou a importância da educação superior e das universidades no desenvolvimento das regiões e países onde se encontram.

Mais recentemente, o III Encontro Internacional de Reitores, realizado em julho de 2014, na cidade do Rio de Janeiro, deu continuidade ao debate e apresentou como premissa as temáticas: qualidade e renovação no ensino, relação com a sociedade e meio ambiente, internacionalização, entre outras. Ao término do encontro, que reuniu dirigentes de aproximadamente 33 países, os reitores foram signatários do documento “Carta Universia Rio, 2014” cuja essência trouxe sugestões para a implantação de práticas inovadoras nas universidades, tais como, a relação com os estudantes, a qualidade e renovação do ensino, a pesquisa, inovação e transferência, tecnologia de informação e comunicação, a relação com a sociedade e meio ambiente e a internacionalização. Destacam-se a busca de renovação metodológica dos conteúdos, para um ensino superior mais afinado com as novas gerações e tecnologias, o compartilhamento de saberes com outras instituições e a abertura para novas fronteiras internacionais.

Diante da iminência de uma reforma universitária, Domingues (2013) aponta para a urgente necessidade de “refundar” a universidade e, com ela, suas atividades precípuas: ensino, pesquisa e extensão. Para o autor, é necessário

romper com a lógica universitária em que “os meios engolem os fins” (Domingues, 2013, p. 4), no contexto de uma estrutura pesada, burocrática e irracional. Aulas demais, pesquisas de menos. Professor soterrado por demandas e centralizador do saber; alunos passivos e meros receptores; um superdimensionamento da universidade que se apresenta como “tarefeira” (DOMINGUES, 2013, p. 4).

No mesmo sentido, Magrone (2012) destaca a importância da reflexão sobre as questões que desafiam o tradicional “fazer universitário”. A prática acadêmica precisa estar em movimento para se atualizar, o que significa “acompanhar criticamente as tendências contemporâneas de produção, estruturação, e circulação dos saberes” (MAGRONE, 2012, p. 1). Em particular, o autor aposta na reestruturação da arquitetura curricular e na avaliação e regulação dos cursos como medida de contraposição ao engessamento acadêmico, “inimigo confesso da interdisciplinaridade, da flexibilidade curricular e da cultura propriamente universitária”.

Os dilemas da universidade contemporânea são também examinados por Santos (2004 e 2007). Para ele, a universidade atravessa uma crise de paradigmas, pois durante o século passado foi-lhe atribuída uma série de funções indiscriminadas que, muitas vezes, se contradizem. O autor destaca que a definição de universidade deve ser objeto de estudo primordial, para que ela assuma seu papel no século XXI e supere a crise de legitimidade, institucional e de hegemonia. Quanto à essa última crise, apontada por Santos (2004), cabe, particularmente, destacar que essa se deu em função de a universidade se propor a oferecer, desde a Idade Média, na Europa, produção de “alta cultura”, conhecimentos científicos e humanísticos, especialmente voltados para formação da elite. Essa proposta de universidade entra em choque com as demandas de “padrões culturais médios” e conhecimentos instrumentais, úteis na formação de força de trabalho qualificada exigidas pelo desenvolvimento capitalista. O autor salienta que a incapacidade da universidade de desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a buscarem, fora da universidade, meios alternativos de atendimento às necessidades emergentes.

O conceito de universidade nos dias de hoje passa, necessariamente, pelos pilares da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Esse somatório é decisivo para diferenciar a universidade do mero ensino superior, tal como é apresentado por Santos (2004, p. 64-65). Nesse sentido, os pressupostos que

definem os Institutos Federais caminham para aproximá-los do ensino universitário posto que incentivada e prevista em suas estruturas, ao lado dos cursos técnicos, está a oferta de cursos superiores e de pós-graduação e, simultaneamente, a extensão e a pesquisa (sobretudo as de caráter tecnológico) devem ser partes integrantes das ações acadêmicas.

Nesse quadro, as universidades públicas brasileiras - e, por aproximação, os próprios Institutos Federais - precisam se comprometer estruturalmente com o meio no qual estão inseridos. Isso implica assumir um posicionamento crítico com relação à realidade, enfatizando os “ideais humanitários de justiça social, liberdade, paz e desenvolvimento sustentado” (GOERGEN, 2002, p. 12). Pressupõe uma ação universitária capaz de contribuir para a organização social, o desenvolvimento científico e tecnológico, a promoção de bens culturais com respeito à diversidade (GOERGEN, 2002).

Para Silva (2003), o desafio apresentado para as universidades é que as funções de formação e investigação tenham um caráter mais social e que a produção de conhecimentos se baseie nas dimensões coletivas, comunicacionais, científico-tecnológicas e, ao mesmo tempo, humanísticas. Esses aspectos na vida acadêmica seriam preenchidos pela extensão universitária. Entretanto, o autor defende que, embora a extensão tenha alcançado uma maior importância no momento em que se amplia o diálogo sobre a construção de novas esferas públicas, de fortalecimento da sociedade civil e da cidadania, ela não está ainda tão valorizada quanto deveria, tal como ocorre com o ensino e a pesquisa.

Após essas considerações preliminares acerca dos dilemas que enfrenta a universidade contemporânea, a proposta deste capítulo é não apenas localizar na trajetória da universidade, o que foi preconizado para a extensão universitária, mas tentar identificar, nas legislações e reformas educacionais, os caminhos que a ação extensionista trilhou, particularmente nas universidades públicas brasileiras.

Com o intuito de tornar mais didática a investigação proposta, adota-se, neste capítulo, a seguinte estrutura: (i) inicialmente, busca-se nas origens da universidade a dimensão extensionista de suas práticas e suas influências para as universidades brasileiras e para a extensão, levando-se em conta as correntes universitárias, que se formaram na Europa e nos Estados Unidos; (ii) analisa-se as políticas educacionais e as reformas da educação superior no Brasil,

sobretudo aquelas com maior impacto sobre a extensão, desde 1930 até os dias de hoje; (iii) a última parte do capítulo é dedicada ao exame de concepções diversas, que exerceram influência sobre a construção das ações de extensão no Brasil.

1.1 Universidade e extensão: histórias construídas lado a lado

A história da estrutura e da organização da universidade e, por consequência, da extensão, expressa as condições socioeconômicas do país e do panorama político e técnico-produtivo de determinado período histórico em âmbito mundial. Nesta pesquisa, escolheu-se como ponto de partida o estudo da gênese da universidade no mundo ocidental e suas implicações para o Brasil.

Ao discorrer sobre a origem das universidades⁹, Trindade (1999, p. 6), Pires (2007, p. 34) e Almeida (2008), entre outros autores, remetem à Universidade de Bolonha e à Universidade de Paris, no século XII a prerrogativa da gênese da instituição. Ullmann e Bohnen (1994, p. 94-95) concordam com esse argumento, embora atribuam aos estudantes italianos a iniciativa de criação da primeira instituição¹⁰. Estes dois últimos autores salientam diversos aspectos que valorizam a importância das universidades medievais e, dentre eles, funções atribuídas usualmente à universidade moderna. Trata-se do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Sem temor de erro, devemos concordar que a *alma parens* medieval exercia pelo menos duas funções das que hoje se atribuem à universidade moderna: o ensino e a permanente pesquisa. [...] Sem sermos demasiado benignos, logramos, sem dúvida, afirmar que, por seu influxo na sociedade, a *alma mater* medieval desempenhou igualmente um papel de extensão, porque irradiou a cultura para fora dos seus muros, mediante os profissionais que trabalhavam nos diversos segmentos da comunidade (ULLMANN e BOHNEN, 1994, p. 303-304).

⁹ Varela (2013, p. 18) afirma que há um grupo de autores que apontam que o continente africano vivenciou o pioneirismo da universidade, particularmente, no Marrocos, em 859 e no Egito, em 988. Contudo, o próprio autor alerta que o consenso é que o perfil de universidade que mais se aproxima do que se tem hoje seria prerrogativa europeia.

¹⁰ Em Bolonha, os estudantes não apenas criam a universidade como assumiram o controle administrativo da mesma, com amplos poderes sobre os mestres, em oposição à universidade de Paris, em que os professores eram os dirigentes (ULLMANN e BOHNEN, 1994, posfácio).

Na opinião dos referidos autores, a universidade medieval não se fechou à sociedade, pois ocupou um papel crítico e de responsabilidade social (Ullmann e Bohnen, 1994, pós-fácio). Sustentam sua argumentação, sobretudo, na função desempenhada pela Companhia de Jesus e criticam os rumos que a universidade tomou após ser encampada pelo Estado Moderno.

De acordo com Trindade (1999), no século XIX, a relação entre universidade e Estado influenciou a configuração das universidades atuais, a partir do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo e, no aspecto político e social, as repercussões dos ideais da Revolução Francesa. Todavia, é preciso lembrar que não se pode tomar o processo de construção da universidade moderna, ainda que encampada pelo Estado, como um movimento único. As diferenciações surgidas na universidade provêm de duas instituições que influenciaram sobremaneira os demais países: a universidade francesa e a alemã.

Trindade (1999) apresenta uma distinção clara das propostas da França (1806) e da Alemanha (1809) para suas universidades¹¹. No caso francês, ou modelo napoleônico, seu funcionamento se dava na forma de faculdades isoladas, focadas na formação de quadros profissionais e, paralelamente, na difusão dos ideais de soberania nacional e de devoção ao imperador; apostavam “menos no desenvolvimento das ciências do que na vertente da formação profissionalizante” (TRINDADE, 1999, p. 10). Desse modo, as universidades napoleônicas simultaneamente formavam os quadros de que necessitava a sociedade francesa e difundiam a doutrina de Napoleão, fundamentadas na conservação da ordem social e da soberania nacional.

Já as universidades da Alemanha ou humboldtianas¹² eram caracterizadas pela centralidade na produção científica, ao lado do ensino, sendo “concebidas na base do princípio da investigação e do trabalho científico

¹¹ No caso francês, o Estado estava fortemente agregado não apenas territorialmente, mas sob o ponto de vista de nação, corporificada na figura do imperador, representante das classes burguesas e do rompimento com a estrutura da realeza. Em contraposição, a Alemanha ainda não existia como nação propriamente, fato justificado por sua tardia unificação territorial que se deu apenas em 1870, após a guerra Franco-Prussiana.

¹² Deriva de Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt (1769-1859), cientista que, influenciado pelo idealismo alemão, ofereceu grande contribuição à ciência com a aplicação do pensamento positivista, embasado na adoção e no uso exclusivo da razão para explicar o espaço e suas características físicas e humanas, rompendo com as racionalidades, até então, marcadas pela presença de mitos, crenças e superstições.

desinteressado, associados ao ensino” (TRINDADE, 1999, p. 10). Apresentavam uma estrutura integrada, com base na organização das Faculdades de Medicina, Direito e Filosofia. Apesar da dependência orçamentária do Estado alemão, gozavam de autonomia acadêmica. Constituíram uma concepção de universidade estruturada pela “indivisibilidade do saber, do ensino e da investigação, ao contrário da ideia das escolas profissionais napoleônicas” (TRINDADE, 1999, p. 11).

A brevíssima referência às universidades europeias tem o propósito de tentar explicar em que medida a organização da universidade brasileira se aproximou daquela das pioneiras instituições e quais foram as influências por elas exercidas sobre a extensão universitária no Brasil, foco de estudo do presente capítulo.

O surgimento das chamadas “universidades populares” na Inglaterra, no século XIX, foi fruto das reivindicações do operariado de acesso à universidade e foram reconhecidas como forma de extensão universitária (GURGEL, 2001, p. 17).

A análise de Gramsci (1995, p.17), sobre as universidades populares europeias, indicou que

[...] estes movimentos eram dignos de interesse e merecem ser estudados; eles tiveram êxito no sentido em que revelaram da parte dos simplórios um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de uma concepção de mundo. Faltava-lhes porém qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro.

Apesar de reconhecer a boa intenção embutida nas atividades propostas pelas universidades populares, Gramsci (1995) manifestou sua crítica aos intelectuais ligados ao movimento das universidades populares na Europa pela forma aleatória e desorganizada da proposta que não contemplava as necessidades do povo. Apesar disso, esse modelo de universidade popular inglês difundiu-se por toda a Europa, com destaque para a Universidade espanhola de Olviedo, de constituição anárquica, que aliou a setores populares para ofertar “cursos livres, programas de melhoramento social de trabalhadores e programas de difusão cultural” (GURGEL, 2001, p. 18).

O termo “extensão universitária”, segundo Gurgel (2001, p. 16), apareceu, pela primeira vez, na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1867, na forma de um programa de palestras de grande sucesso, que teriam sido decisivas para adotar a sua institucionalização na estrutura universitária. Essa proposta estava fortemente vinculada à educação continuada, voltada para a população em geral, e não apenas aos menos favorecidos, e ocorria na forma de cursos breves e outras atividades (PAIVA, 1986, p. 135). Assim, pode-se concluir que a gênese do termo “extensão universitária” está na universidade inglesa.

Os modelos de universidades da Alemanha e da Inglaterra serviram de inspiração para as primeiras universidades em solo norte americano, que assimilaram dos ideais humboldtianos as atividades de pesquisa em interface com o ensino (SOUSA, 2000, p. 14). A difusão nos Estados Unidos de atividades de extensão nos moldes da universidade inglesa, segundo Gurgel (2001, p. 17), favoreceu a elaboração de projetos de desenvolvimento regional, criando “verdadeiras escolas de extensão, os *Land Grant Colleges*, experiências do extensionismo cooperativo ou rural que serão os núcleos de surgimento das Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais”. Esse tipo de ação extensionista foi caracterizado pela prestação de serviços, com o incentivo do Estado, que cedeu terras para as universidades com o propósito de promover o desenvolvimento do país, integrando setores sociais e comunitários com foco no setor da agricultura (FRANTZ e SILVA, 2002, p. 157). As ações extensionistas de prestação de serviços técnicos e de cursos profissionalizantes, de educação permanente, de educação a distância, de cursos noturnos, entre outros, marcaram o modelo estadunidense de extensão (GURGEL, 2001, p. 17).

Na segunda metade do século XIX, a América Latina vivenciou a propagação dos ideários positivistas e do pensamento liberal que trouxeram implicações à questão universitária. Esse movimento foi sentido tanto nas regiões da América colonizadas pela Espanha, onde já existiam, desde o período colonial, dezenove universidades (JEZINE, 2006a, p. 45), como na América Portuguesa, apesar da tardia implantação das universidades.

No caso brasileiro, embora já existissem faculdades e/ou escolas superiores, desde o período Colonial, a implantação de uma universidade, encontrou muitas relutâncias.

[...] seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR apud FÁVERO, 2006, p. 20).

Sem êxito também foram as tentativas do próprio Imperador que acenou na sua Fala do Trono (1889 apud FÁVERO, 2006, p. 21) para a criação de duas universidades: uma no sul, outra no norte do país, na expectativa de que podussem se constituir em centros de alta organização científica e literária. Após a Proclamação da República, desobrigado da exclusividade quanto aos rumos do ensino superior, por determinação da Constituição de 1891, o Poder Central permitiu aos Estados criar universidades denominadas livres, o que deu origem às Universidades de Manaus, São Paulo e Paraná, nos anos de 1909, 1911 e 1912, respectivamente (FÁVERO, 2006, p. 21). Após a implantação das universidades estaduais, foi finalmente criada, em 1920, a primeira universidade federal no Brasil, por meio da reunião da Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, todas localizadas no Rio de Janeiro e sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro:

Apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar 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).

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada e teve seu regimento aprovado por Decretos (BRASIL, 1920a e b, respectivamente), dando origem a críticas, como a que foi publicada no *Jornal do Brasil* do mesmo ano:

Contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de quem lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário (*Jornal do Brasil*, apud FÁVERO, 2006. p. 22).

Acrescenta-se a este julgamento, a reprimenda por ter ocorrido a junção de três unidades pré-existentes de caráter profissional, com a manutenção da autonomia das faculdades e institutos, que tinham como ligação somente a

reitoria (FÁVERO, 2006, p. 22). Para Rocha (2007, p. 24), o fato de não haver integração e serem fragilmente agregadas por uma forma modesta, em termos de estrutura acadêmica e administrativa, permitia denominá-las de “instituições agregadas e não integradas”.

Naquele momento, nenhuma referência foi feita à extensão universitária no decreto de criação da primeira universidade no Brasil, apesar de algumas experiências extensionistas já terem ocorrido, entre 1911 e 1917, na Universidade Livre de São Paulo, que era considerada equivalente às Universidades Populares da Europa.

O pioneirismo da extensão universitária desenvolvida no Brasil pela Universidade Livre de São Paulo deu-se por meio de cursos e conferências abertas ao público que não atraíram a população, apesar de gratuitos. O desinteresse pelos programas de extensão, segundo Jezine (2001), Nogueira (2005), Carbonari e Pereira (2007) e Paula (2010), relacionava-se à repulsa aos conteúdos abordados, que não se ligavam às problemáticas sociais e políticas da época. Além disso, também não supriam carências profissionais, enfim, os assuntos tratados eram fora da realidade da população. Enfim, pode-se afirmar que essa foi uma tentativa, mal sucedida, de cópia da corrente inglesa de extensão.

Contudo, o modelo de Universidade Popular teve uma grande repercussão em toda a América Latina, particularmente na Argentina, onde influenciou a construção do conceito de extensão universitária, do denominado Movimento Estudantil de Córdoba, em 1918. Esta iniciativa liderada pelos estudantes congregava partidários de “ideais socialistas, comunistas ou mesmo liberais e positivistas” (GURGEL, 2001, p. 18). Ele nasceu como uma proposta de universidade que enfatizava a importância de se manter uma relação intrínseca entre a universidade e a sociedade (CASTRO 2004, p. 22). De acordo com Gurgel, o Movimento de Córdoba:

[...] pleiteava a gratuidade do ensino; a periodicidade da cátedra; a reorganização acadêmica em seus métodos, conteúdos e técnicas; uma melhor qualificação dos docentes; um processo democrático de ingresso do estudante na universidade e uma articulação orgânica entre o nível superior e o sistema de educação regional. A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do “fortalecimento da universidade, pela maior preocupação com os problemas nacionais”. A extensão propicia, portanto, uma projeção do trabalho social da

Universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla (GURGEL, 1986, p. 36).

Além disso, os signatários de Córdoba objetivavam “[...] *veicular la universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil*”¹³ (BONDY apud GURGEL, 2001, p.18).

O Movimento Estudantil de Córdoba contribuiu para dar centralidade à extensão universitária e suas propostas foram disseminadas em várias nações latino-americanas, destacando-se as iniciativas da Universidade Popular Gonzalez Prada, no Peru e da Universidade Popular de José Mart, em Cuba. No caso peruano, a proposta de Universidade Popular, fundada em 1920, destacava-se por adotar três lemas originais:

[...] uno que se indicaba con los três ochos ‘8-8-8’ para significar: ocho horas de trabajo, ocho horas de estudio y ocho horas de descanso. El otro provenia del lema del cooperativismo que decía ‘Uno para todos y todos para uno’. Y el tercero, ‘Si sabes mucho, enseña. Si sabes poco, aprende’ (LA TRIBUNA apud NEGRETE, 2009)¹⁴.

Em Cuba, a Universidade Popular foi fundada, em 1924, com o objetivo de romper com o monopólio da cultura,

[...] que ostentaban los grupos de poder y se llevaba a los sectores populares "un saber complejo, generalizado, consciente". Y advertía que la nueva institución se dedicaba a trabajar por la emancipación de los hombres (ABAD, 1973)¹⁵.

Os preceitos de Córdoba tornaram-se bandeira do movimento estudantil e a intrínseca relação com a extensão permitiu tomar a universidade popular como sinônimo de extensão, tal foi a significação dada à extensão universitária pelos estudantes (TOURAINÉ, 1989, p. 180). Nesse contexto,

¹³[...] estreitar a universidade popular com a vida da nação, por meio da divulgação de eventos universitários, da extensão cultural e da interação entre trabalhadores e estudantes (tradução do autor).

¹⁴ [...] um que se indicava com três “oitos” para representar oito horas de trabalho, oito horas de estudo e oito horas de descanso. O outro refletia o lema do cooperativismo que dizia “um por todos e todos por um”. E o terceiro, “se sabes muito, ensina. Se sabes pouco, aprende” (Tradução do autor).

¹⁵ [...] que ostentavam os grupos no poder e se levava aos grupos populares um saber completo, generalizado, consciente. E advertia que a nova instituição se dedicava a trabalhar a emancipação dos homens (tradução do autor).

ocorreu o I Congresso Internacional dos Estudantes¹⁶, realizado no México, em 1921, cujo documento final declarou que

*[...] es una obligación de los Estudiantes el establecimiento de Universidades populares que estén libres de todo el espíritu dogmático y partidista y intervengan en los conflictos obreros en los modernos postulados de la justicia social*¹⁷ (PRIMERO CONGRESO INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES, 1921).

Esse foi um marco histórico de que a extensão passa a ser parte intrínseca da universidade, porque, a partir daquele evento do México, os ideais do Movimento de Córdoba foram incorporados pela universidade Latino-Americana que buscou um maior compromisso social, traduzindo-se na luta pela transformação da universidade em um agente de mudanças sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 28). Outra consequência do Movimento de Córdoba foi a de servir como referência, exemplo e motivação, ainda que tardiamente, para a proposta de Reforma Universitária no Brasil, apresentada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que deu novos contornos à ideia de universidade e, especialmente, de extensão universitária, na década de 60. Até então, o que predominou na prática extensionista brasileira foram, principalmente, as características da corrente americana, traduzida na ação de prestação de serviços e, por vezes, da corrente europeia, marcada nas ações de cursos e conferências. Ambas estiveram presentes, em maior ou menor medida, na trajetória da extensão nas universidades públicas brasileiras, desde o início do século XX.

A partir do século XX, destacaram-se na Escola Agrícola de Lavras e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais¹⁸, a publicação da revista *O Agricultor* e a criação da “Semana do Fazendeiro” respectivamente. Esta, por sua vez, representou a primeira grande manifestação do extensionismo rural no Brasil e perdura até os dias atuais. Assim, notoriamente, sob a influência da corrente estadunidense, surgiram atividades de extensão voltadas para a ação de prestação de serviços para o agricultor, na forma de assistência técnica,

¹⁶ Valle (2014, p. 156-157), respaldado nos trabalhos de Fell (1986), Garcíadiego (2000), Marsiske (1998), Marín e Sáenz (2010) e Machuca (1996), afirma que se trata do “más importante evento del siglo xx”, ou seja, o mais importante evento do século XX.

¹⁷ [...] é uma obrigação dos estudantes de Universidades populares que estão livres de todo o espírito dogmático e partidário que intervenham nos conflitos dos trabalhadores em busca dos princípios de justiça social (tradução do autor).

¹⁸ As atuais Universidades Federais de Lavras – (UFLA) e de Viçosa (UFV), respectivamente.

publicações, correspondências e consultas, visitas às propriedades rurais, cooperações e campanhas, abordando os problemas da agricultura e pecuária. Trata-se de uma ação extensionista que se traduz na prestação de serviços técnicos, associados a programas de desenvolvimento que influenciaram o Brasil e demais países da América Latina (GURGEL, 2001, p. 17).

Contudo, como mostra Belloni (1992, p. 71), independentemente de ser brasileira, europeia, americana ou latina, “não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes”. As implicações das políticas e reformas educacionais do ensino superior público no Brasil, sobretudo as que dizem respeito à extensão universitária, são elementos da análise crítica e compreensiva, como se pretende discorrer na seção seguinte.

1.2 As políticas educacionais, as reformas e a construção da extensão universitária na universidade pública brasileira

Como foi abordado anteriormente, a crítica à primeira universidade brasileira deveu-se à forma pela qual foi concebida, por meio da reunião de três instituições distintas e que não apresentavam nenhuma relação entre si, funcionando como “arquipélagos” e “ilhas” (MORAIS, 1995). O papel, as funções, concepções e o modelo de universidade a ser adotado pelo país (FÁVERO, 2006, p. 22) foram inquietações trazidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências – (ABC) para a 1ª Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, em 1927. Apesar das posições contrárias ao modelo de universidade instituído no Brasil pela esfera federal, ele foi usado como referência para a criação de várias outras no Brasil, como a Universidade de Minas Gerais, no ano de 1927.

Após a revolução de 30, um governo provisório assumiu o poder e com ele foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que entre suas responsabilidades estavam as reformas de ensino secundário, comercial e superior. Quanto à proposta da Reforma do Ensino Superior, que ocorreu em 1931, o então ministro Francisco Campos enalteceu, na exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, a extensão universitária como um poderoso

vetor de influência da universidade no meio social, por meio do qual os institutos de ensino superior deveriam manter contato com a sociedade:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo, integrando assim, a universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, pelos benefícios coletivos resultantes, o sistema de organização do ensino sobre base universitária (FÁVERO, 2000, p. 22).

Com base nos argumentos apresentados por Francisco Campos, foi sancionado, por decreto, o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a) o qual fez as primeiras referências legais à extensão universitária, tomada como uma das atribuições do Conselho Universitário: “organizar, de acordo com propostas dos institutos da Universidade, os cursos e conferências de extensão universitária” (BRASIL, 1931a, artigo 23). Também foi concebida como extensão universitária a oferta de cursos pelos institutos de ensino profissional superior, tais como: normais, equiparados, aperfeiçoamento, especialização, livres e cursos de extensão universitária. Esta última modalidade foi apresentada como cursos “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (BRASIL, 1931a artigo 35). A extensão universitária deveria ocorrer: “[...] por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário” (BRASIL, 1931a, artigo 42).

Além disso, o Estatuto das Universidades Brasileiras definiu que a ação extensionista, em forma de cursos e conferências, deveria ter o objetivo de difundir conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos para a prática cotidiana dos indivíduos e coletividades, de modo a contribuir para a solução de problemas sociais e para a propagação dos ideais e princípios que salvaguardassem os interesses nacionais. Tais ações não ficaram restritas ao âmbito universitário, pois poderiam também ocorrer em outros institutos de ensino técnico, de ensino secundário, primário ou em quaisquer condições, desde que acessíveis ao grande público.

Na análise de Fagundes, essa primeira menção à extensão universitária apresenta-a como:

[...] portadora de soluções para os problemas sociais e como veículo de ideias (sic) e princípios, pautados nos 'autos interesses nacionais', aos quais devem subordinar-se as aspirações e necessidades da sociedade como um todo. Nessas formulações, os interesses nacionais encobrem e, ao mesmo tempo, identificam-se com os interesses da classe hegemônica, que serve-se da educação para interiorizar seus valores nas classes subalternas (FAGUNDES, 1986, p. 48).

A pertinência da crítica da universidade, por meio da extensão, tomada, simultaneamente, como mensageira de respostas aos problemas sociais e divulgadora dos ideais nacionais, é reforçada pela inversão de preceitos: a extensão universitária deveria dar respostas às necessidades do seu meio e não organizar para ele algo que não foi solicitado. Assim, a extensão universitária foi usada pelos governantes, a partir de 1931, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras como veículo de propagação dos interesses da classe dominante, levados à população por meio de cursos e conferências, desconsiderando os interesses e demandas das maiorias sociais (MACHADO, 2009).

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 e, ainda, a "permanente" crise da universidade pública brasileira.

As fundações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937 e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, ocorreram no contexto de discussão do papel reservado à extensão. A UDF, organizada por Anísio Teixeira, se distingue das demais instituições criadas no mesmo período – década de trinta do século passado – porque suas propostas foram consideradas de vanguarda, por ter incorporado "[...] as concepções e

propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989. p. 195).

Mesmo tendo durado menos de quatro anos, a UDF deixou marcas importantes para a história da universidade brasileira, ao apresentar uma definição coesa e inovadora do “sentido e das suas funções”, e prever formas eficazes quanto aos recursos humanos e materiais para a consecução de seus objetivos. Como fundador da extinta UDF, Anísio Teixeira solicitou exoneração da função de Secretário de Educação do Distrito Federal (FÁVERO, 2006, p. 25).

Dando continuidade ao projeto político para a educação superior, o governo organizou, em 1937, a Universidade do Brasil, constituída por vários estabelecimentos de ensino como Faculdades, Escolas, Institutos, Museu Nacional e o Hospital das Clínicas. A nova instituição incorporou, em 1939, os cursos da UDF.

Com a queda de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, foi concedida autonomia¹⁹ “administrativa, financeira, didática e disciplinar da Universidade do Brasil” (BRASIL, 1945) e foi dada competência ao Conselho Universitário para “resolver sobre os mandatos universitários e os cursos e conferências de extensão” (BRASIL, 1945, artigo 16). Nesse processo, são oficializados os recursos provenientes da “retribuição das atividades remuneradas dos laboratórios e quaisquer outros serviços” para manutenção e investimento na Universidade (BRASIL, 1945, artigo 19), numa clara adoção da ação extensionista prestadora de serviços, caracterizada não mais pela concepção assistencialista. Naquele momento, apresentava-se a possibilidade de estabelecer permutas com o meio produtivo, por meio da venda de serviços realizados pela universidade, uma concepção eminentemente mercadológica da extensão universitária.

Na Constituição Federal, promulgada em 1946, predominou, nas entrelinhas, o “caráter liberal de seus enunciados” (FÁVERO, 2006, p. 27). O mesmo tom liberal marcou o Estatuto da Universidade do Brasil (BRASIL, 1946b) que não contemplou a extensão nos seus objetivos, os quais se restringiram apenas à educação, ao ensino e à pesquisa (BRASIL, 1946b, artigo 2º). Todavia,

¹⁹ Fávero (2006, p. 28) avalia que a autonomia universitária não chegou a ser exercida como foi previsto na legislação e acrescenta que “ontem como hoje, não passa muitas vezes de uma ilusão”, embora seja considerada uma conquista.

de forma velada, as ações extensionistas de prestação de serviços compunham os recursos financeiros provenientes da venda de serviços, por meio das “retribuições de atividades remuneradas dos estabelecimentos componentes da Universidade” (BRASIL, 1946b, artigo 31). Contraditoriamente, no mesmo documento, a extensão universitária aparece, de maneira explícita, ao ser relacionada à oferta de cursos (BRASIL, 1946b artigos 71 e 75) e também quando se trata da “vida social” da Universidade ao prever que:

[...] a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo [...] será realizada por meio de cursos intra e extra universitários, de conferência, de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se tornem indicadas [...] e será efetivada pelos meios convenientes do Conselho Universitário, em entendimento com a Congregação (BRASIL, 1946b, artigo 110).

A partir dos anos 50, as transformações sociais e econômicas pelas quais passava a sociedade, a modernização decorrente da industrialização e o acelerado processo de urbanização contribuíram para que alguns setores da sociedade pudessem expressar, de forma mais ou menos explícita, a preocupação com o quadro de precariedade em que se encontrava a universidade brasileira (FÁVERO, 2006, p. 29). O debate em torno da modernização do ensino superior no Brasil acentuou-se com a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atingiu seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961.

A UnB surgiu como a mais moderna universidade do país, divisor de águas, por suas finalidades e sua organização institucional. Inovou também ao introduzir propostas relacionadas ao aspecto social da universidade, a ser desenvolvido pela extensão, entre os quais o compromisso com a “busca de soluções para os problemas do desenvolvimento global e autônomo da sociedade nacional” (RIBEIRO, 1991, p. 238). Em síntese, propôs executar serviços diversos à comunidade, desde cursos sequenciais e extracurriculares, ofertas de disciplinas isoladas para quem não era aluno regular, iniciação, treinamento e aperfeiçoamento da força de trabalho (RIBEIRO, 1991, p. 239).

Em função das constantes manifestações e mobilizações estudantis, em prol de reforma educacional, o governo promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Esta legislação ratificou o caráter

de cursos e conferências atribuído à extensão universitária até então e sem apresentar avanços ou inovações na sua concepção e nos seus objetivos limitou sua efetivação ao concebê-la somente como “cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou qualquer outro aberto a candidatos externos” (BRASIL, 1961, artigo 69).

Desde 1931, decorridas três décadas de sucessivos decretos, inclusive, com a promulgação da primeira LDB, o alcance limitado da extensão não deixou de ser a problemática da própria universidade brasileira, ao conceber a “impermeabilidade social da extensão como reflexo do próprio teor inibidor da legislação educacional, ora lacunosa e omissa, ora restritiva e deformante” (CARNEIRO, 1985, p. 15).

Contudo, a LDB não contemplou o que, de fato, acontecia em algumas universidades em relação à extensão, como na Universidade Federal de Pernambuco, que oferecia o Serviço de Extensão Cultural, engajado no movimento de cultura popular de Recife e que realizava experiências de alfabetização de adultos. Outra experiência desconsiderada naquele contexto dos anos sessenta foi o Centro Popular de Cultura da UNE, que se utilizava das artes para mobilizar o povo na busca das transformações da sociedade. E, ainda, a proposta da Universidade Federal do Paraná, com base no projeto “Universidade Volante”, que concebia cursos modulares que se deslocavam, em fins de semana, para vários municípios do estado. Tais experiências, de certa forma, buscavam caminhos alternativos para romper com a mera reprodução do sistema dominante, atendendo às demandas das classes subalternas (CASTRO, 2004, p. 21-22). Outra manifestação em busca de alternativas foi caracterizada pela ação de Paulo Freire ao criar e dirigir o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, em 1962, dando início, no ano seguinte, à Experiência de Alfabetização de Angicos – RN, base para o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do governo João Goulart (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015).

Mesmo que a legislação restringisse o papel da extensão à mera “divulgadora” do conhecimento produzido na universidade, o que pôde ser percebido foi que, na década de 60, as atividades de extensão desenvolvidas nas universidades, gradualmente, passaram a tentar a inserção de suas práticas na realidade socioeconômica, política e cultural do país, procurando respostas que contribuíssem para a transformação social (CARBONARI e PEREIRA (2007, p.

23). Evidentemente isso foi motivado em função do cenário da época, marcado pela mobilização popular, especialmente estudantil, que clamava por reformas sociais.

A Proposta de Reforma Universitária no Brasil, apresentada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), durante as três edições do Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizadas na Bahia (1961), Paraná (1962) e Minas Gerais (1963), expressa, ainda que tardiamente, a influência do Movimento de Córdoba. Como resultado daqueles eventos foi publicada a Declaração da Bahia e a Carta do Paraná. Os dois documentos evidenciavam a posição do movimento estudantil de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias e a necessidade de maior compromisso social da universidade, avançando no sentido de atrelarem tais questões à premissa da necessidade de reformas de base na sociedade brasileira (SOUSA, 2000, p. 37).

A Declaração da Bahia denunciou o fracasso da universidade na sua missão social, cultural e profissional e defendeu a necessidade de torná-la democrática e a serviço do povo, por meio da atuação política na defesa das reivindicações operárias. O pragmatismo do documento indicou, entre outras ações, a necessidade de: (i) ofertar cursos acessíveis a todos, como alfabetização de adultos, mestre de obras, liderança sindical; (ii) promover cursos fora do âmbito institucional, como em favelas, circunvizinhança de fábricas e bairros operários; (iii) prestar serviços na forma de assistência técnica aos órgãos governamentais, sobretudo no interior, por exemplo, traçando uma rede de esgotos; (iv) instituir escritórios de assistência direta às classes desvalidas, nas áreas judiciária, médica, odontológica, técnica para habitações e saneamento. Os estudantes evidenciaram que essas ações não deveriam ter um caráter paternalista, na forma de “esmola”, o que colaboraria para solidificar a estrutura de desigualdade social vigente. Enfatizavam a premência de despertar a população para seus direitos (SEMINÁRIO..., 1961, p. 7).

A Carta de Curitiba marcou os compromissos do seminário anterior, reforçando a necessidade de a Reforma Universitária ser realizada no bojo das demais reformas de base da sociedade brasileira. O seu principal foco foi a autonomia universitária, sobretudo a participação docente e discente na administração universitária, por meio da proporcionalidade representativa.

Naquele seminário, foi criada a UNE - Volante, com o objetivo de facilitar as discussões efetivas sobre o movimento (SEMINÁRIO...,1962).

No III Seminário da UNE, em Belo Horizonte, ocorrido em 1963, as demandas do movimento estudantil foram reforçadas, porém o imperativo da reflexão a respeito da história da participação estudantil no cenário político nacional colocou em evidência alguns aspectos : (i) falta de engajamento dos universitários na mobilização estudantil como resultado da ausência de diálogo entre as bases e lideranças; (ii) necessidade de avançar da fase teórica da Reforma Universitária para propor novos encaminhamentos de ações concretas; (iii) incorporação das lutas sociais aos principais projetos de reformas de base e, simultaneamente, agregação de forças populares à luta pela Reforma Universitária (SEMINÁRIO...,1963).

A efervescência do Movimento Estudantil, liderado pela UNE, na década de 60, foi um marco na história da educação e da extensão universitária. Pela primeira vez, a necessidade de reformas educacionais sai da esfera meramente intelectual para adotar um caráter mais plural na manifestação efetiva dos estudantes brasileiros. Organizados nacionalmente, preocuparam-se não apenas em denunciar as mazelas do país, mas em construir, coletivamente, uma proposta de ação prática, capaz de conferir à universidade um papel crítico na transformação social. Além disso, a UNE foi capaz de reconhecer a importância de repensar sua atuação de liderança em relação às suas bases. Contudo, a porção mais inovadora, implícita no conteúdo e nas ideias do movimento estudantil brasileiro, foi o resgate da visão extensionista do Movimento de Córdoba e de seus impactos sobre a América Latina na forma das Universidades Populares. Em síntese, os estudantes reivindicavam o que Souza (2000, p. 39) denominou de “Universidade da Extensão”. A autora recorre à reflexão de Sanfelice para afirmar que eles desejavam tornar a universidade “a própria expressão das necessidades sociais do povo, participando como frente cultural ativa na revolução brasileira, negando qualquer dogmatismo” (SOUZA, 2000, p. 40).

Decorrente de um golpe militar em 1964, o Estado passou a ser controlado pelo regime militar que governou o Brasil durante 20 anos. No campo educacional, o grande desafio foi a reforma do ensino superior, cujas propostas já haviam sido discutidas e deliberadas, particularmente pelo movimento estudantil.

Conseguir contemplar suas reivindicações para construir uma universidade democrática, no quadro de um regime ditatorial, era, então, a grande expectativa de todos os setores que clamavam por reformas. Entretanto, não tardaram as medidas voltadas à dissolução da UNE e ao controle ideológico de vigilância, entre outras, nas universidades e nos movimentos sociais. O prédio da UNE foi incendiado, seus documentos destruídos, as lideranças passaram a ser perseguidas e a instituição passou a atuar na clandestinidade.

A partir de então, a aclamada reforma universitária ficou à mercê do regime militar. Este tomou medidas para realizar reformas de acordo com sua lógica autoritária e ideológica, a serviço da doutrina de “Segurança Nacional”. Surgiram, a partir de 1966, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. Ambos considerados as primeiras políticas públicas elaboradas pela ditadura inaugurada, a serem desenvolvidas pelas universidades federais, por meio da extensão, em âmbito nacional (NOGUEIRA, 2001, p. 64).

O CRUTAC iniciou suas atividades na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do recrutamento de estudantes universitários, principalmente da área de saúde, com o objetivo de dar-lhes a oportunidade de atuarem em comunidades rurais, combatendo a pobreza e o potencial subversivo (PAIVA, 1986 p. 136). O projeto piloto do CRUTAC foi ampliado para outras áreas do conhecimento na forma de estágio obrigatório. Neste quadro, o MEC criou, em 1969, a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), com o intuito de oferecer condições materiais e técnicas para sua implantação nas demais universidades brasileiras.

O CRUTAC foi a forma encontrada pelo governo para demonstrar à sociedade civil sua suposta preocupação com a miséria das classes subalternas e a precariedade em que essas se encontravam era atribuída ao analfabetismo e à incapacidade de fazerem uso das técnicas para melhorar suas condições de vida. Desviava-se, assim, a atenção da problemática das condições socioeconômicas do país e consolidava-se a hegemonia da classe no poder (NOGUEIRA, 2005, p. 24).

O governo usou o CRUTAC como instrumento para efetivar uma política de extensão universitária apresentada como uma ponte entre a teoria e a

aplicação prática do conhecimento e que favoreceu o contato direto com novas e desafiantes realidades. Na análise de Matos (1981, p. 108), aquele programa “foi um recurso realmente capaz de viabilizar a política de extensão universitária”. Contudo, aconteceu muito mais por uma “obrigação”, já que enfrentou desconfiças no interior das universidades, em função da cooptação governamental em prol de seus ideais.

No mesmo sentido, Paiva (1986, p. 137) avalia que a ideologia daquele programa buscava, por meio de ações extensionistas da universidade, trazer os benefícios do mundo “civilizado”, distribuindo cultura, para as populações sem instrução, no interior do país. A crítica de Toaldo (1977) sobre o CRUTAC indica: (i) sua ausência nas áreas rurais, por falta de incentivo governamental; (ii) pouca sistematização dos trabalhos de extensão realizados nas universidades; (iii) carência de aproveitamento das atividades no ensino do aluno; (iv) os programas de extensão não estavam inseridos no currículo do aluno; (v) não possuía uma coordenação específica.

O Projeto Rondon, concebido em um seminário que tratou de educação e segurança nacional, foi instituído, oficialmente, em julho de 1968 e vinculado ao Ministério do Interior (MINTER) e, em pouco tempo, ganhou grandes proporções pela extensão territorial de suas ações e pelo número de estudantes envolvidos. Gerou muitas críticas, até mesmo no grupo do MEC que trabalhou na sua formulação, pois acabou sendo empreendido pelo MINTER (SOUSA, 2000, p. 62). Pretendia:

[...] promover a reformulação da universidade brasileira, integrando-a à realidade nacional de modo que pudesse intervir no processo de desenvolvimento econômico do país, fomentando-o, produzindo-o e reformulando seus conceitos com base no nacionalismo (JEZINE, 2006, p. 152).

Na avaliação de Souza (2000), em função do Projeto Rondon não estar vinculado diretamente ao sistema educacional, o recrutamento de alunos não contava com participação efetiva da universidade e o que ocorria era a forte presença do Estado sobre os estudantes, utilizados como mão de obra para prestação de serviços assistenciais. Integrava as atitudes centralizadoras e autoritárias do governo militar que retirava da universidade sua autonomia para

desenvolver programas com a participação estudantil, conduzindo a ação para o Ministério do Interior.

Apesar do pioneirismo de uma política pública governamental desenvolvida por estudantes de uma ou mais universidades, por meio da extensão, a concepção dos programas CRUTAC e Rondon recebeu ainda mais críticas ao querer apresentar para a sociedade a preocupação com a miséria das classes subalternas (NOGUEIRA, 2005, p. 24). Para Jezine (2006a, p. 153) não passaram de ações demagógicas do regime militar, apresentadas para o problema da pobreza. Para Marlière et al. (1996, p. 15), os referidos programas eram mais uma “invasão” para “legitimar políticas conjunturais”. Nas palavras de Saviani (1998, p. 123), naquele momento, a questão social integrou um conjunto de ações denominado “imperativos de segurança nacional” na vigência do regime militar.

Outra manifestação de descontentamento do papel que a extensão se prestou naquele período de ditadura militar foi

[...] ao invés de se trazer, para dentro da universidade, toda a riqueza do universo plural das camadas populares, transferia-se, a elas, toda a pobreza do discurso monologal do saber acadêmico institucionalizado. A administração da educação formal chocava-se com a administração da “outra” educação [...] a extensão transforma-se em tensão. [...] é exercida como o toque mágico de alguém que possui o segredo para desatar o nó da ignorância (CARNEIRO 1985, p. 16-17).

Apesar das críticas, o governo, por meio do MEC e do MINTER, buscou consolidar, respectivamente, o CRUTAC e o Projeto Rondon. Para isso, contou com a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), com o objetivo de elevar, cada vez mais, o número de participação das mesmas, além de induzir a ampliação de diversas áreas do conhecimento, como forma de estágio obrigatório. Já o MINTER incentivou a criação dos conhecidos “Campi Avançados”²⁰, um prolongamento das universidades federais em pontos determinados no interior das regiões Norte e Nordeste do país²¹. Com isso, pretendiam estreitar a relação

²⁰ Eles tiveram uma atuação da universidade fora de sua área geoeeducacional, com a presença permanente de professores e alunos, fruto de uma crítica dos primeiros universitários “rondonistas”, para que as ações fossem sistematizadas e não apenas pontuais (GERALDO, 2011, p. 51). Para Gurgel (1986, p. 119), significaram um amadurecimento do Projeto Rondon.

²¹ Jezine (2006a, p. 151-152) denunciou que a ação do Rondon ficou concentrada na Amazônia, com o intuito de afastar os universitários do foco dos movimentos sociais e organização política.

do Rondon com a própria universidade e não mais só com os estudantes, além de estabelecer laços entre alunos e professores comprometidos com ações mais sistematizadas, oportunidade para conhecer outra realidade brasileira, aprimorar suas formações e contribuir para o desenvolvimento local das comunidades.

Paralelamente a essas experiências de dimensão nacional, várias medidas foram tomadas com vistas à Reforma Universitária no Brasil: (i) dois sucessivos Decretos-leis (BRASIL, 1967 e 1966); (ii) Acordo MEC-USAID; (iii) Plano Rudolph Atcon; (iv) relatório Meira Mattos; (v) relatórios de comissões e grupos de trabalho. Assim, foi sendo delineada a futura reforma universitária. Embora essas medidas tenham exercido influência sobre os rumos do ensino superior no país, a extensão foi mencionada apenas em um dos dispositivos legais - e de modo implícito – quando, no documento governamental, é afirmado que: “a Universidade em sua missão educativa deverá estender à comunidade sob a forma de cursos e serviços as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1967, artigo 10).

Finalmente, em 1968, é sancionada a lei sobre o ensino superior (BRASIL, 1968b). Então, a extensão é citada explicitamente, mantendo-se, na íntegra, as disposições contidas na diretiva anterior (BRASIL, 1967, artigo 10): “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968b, artigo 20).

Além disso, a participação dos estudantes é prevista a partir do momento em que

[...] as instituições de ensino superior, por meio das suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (BRASIL, 1968b, artigo 40).

Ao legitimar a existência da extensão tanto na legislação sobre o ensino superior, quanto nos programas CRUTAC e Rondon, o governo procurou envolver os estudantes universitários num suposto combate às desigualdades sociais e disparidades regionais, por meio das ações extensionistas de prestação de serviços e de cursos, ambas com concepção nitidamente assistencialista.

A aprovação da legislação sobre o ensino superior não suprimiu as críticas quanto ao papel da extensão universitária, pois, como esclarece Paulo Freire, “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, 1979, p. 36). Apesar do quadro conflitante entre os ministérios responsáveis pelos programas de extensão do governo militar e das críticas apresentadas à sua metodologia de execução, em 1974 foi instituída a comissão mista CRUTAC/MEC – e Campus Avançado/MINTER com vistas à institucionalização da extensão dentro da estrutura dos mesmos.

Em 1975, foi publicada a Avaliação da Implantação da Reforma Universitária nas Universidades Federais. No que concerne à extensão, foram constatados problemas decorrentes da própria legislação, tais como:

[...] não emprestou maior ênfase à organização das atividades de extensão. Os cursos e serviços de extensão não se acham obrigatoriamente vinculados por lei, especificamente, a nenhum dos órgãos que compõem a estrutura universitária [...] Faculta às Universidades a criação de uma coordenação própria às atividades de extensão. Daí que em algumas delas a extensão aparece como iniciativa isolada de departamentos ou da Reitoria, deixando de haver muitas vezes uma integração funcional. A análise dos documentos legais evidenciou que a coordenação da extensão, no plano da Administração Superior, é efetuada por órgãos das mais diversas naturezas, tais como: Câmaras, Coordenações, Sub-Reitorias ou Pró-Reitorias, Comissões, Departamentos, Decanatos, Superintendência e até mesmo Divisões (CENTRO..., 1975, p. 511).

A reorganização do ensino superior do governo militar, em contraposição à proposta da UNE, procurou retirar a centralidade da ação extensionista do cerne da universidade, tal como era proposta pelos estudantes, atribuindo-lhe um caráter meramente prático, desprovido da reflexão crítica, tanto para os alunos quanto para a comunidade atendida.

A ausência de estrutura organizacional para a extensão, na legislação dos militares para o ensino superior (BRASIL, 1966, 1967, 1968b) comprometeu negativamente as possibilidades de estabelecer a extensão no âmbito das atividades universitárias. Tanto os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas, quanto as próprias universidades, parceiras dos programas desenvolvidos pela extensão, não possuíam sequer um órgão ou setor representativo da extensão nos seus quadros, capaz de dar racionalidade às

atividades extensionistas, particularmente, o CRUTAC e o Rondon. Diante desse cenário, a comissão mista MEC/MINTER reconhece a fragilidade e a necessidade de promover uma interlocução entre seus membros e com as universidades. Como resultado, é criada, pela primeira vez, a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), sob a responsabilidade do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC.

As funções da CODAE eram as de coordenar, supervisionar e avaliar as experiências de extensão em andamento; articular, em nível de instituição de ensino superior, as várias experiências de extensão existentes e, também, integrar-se com organismos públicos ou privados, que pudessem servir de suporte ao desenvolvimento de ações extensionistas (SOUSA, 2000, p. 75). Além disso, a CODAE divulgou, em 1975, o I Plano de Trabalho da Extensão Universitária que, a despeito do forte controle, sobretudo da censura, apresentou um significativo avanço conceitual para a extensão, expresso na valorização da troca dos saberes populares e acadêmicos.

A extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retro-alimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. (MEC/DAU, 1975 apud NOGUEIRA, 2001, p. 65-66).

Um dos aspectos inovativos do referido Plano, segundo Nogueira (2001, p. 65), refere-se ao conceito inovador de extensão, pois, ao estabelecer explicitamente que as comunidades populares deixaram de ser objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, difere-se de todas as referências encontradas nas legislações anteriores. Ainda, de acordo com Nogueira, o Plano de Trabalho da Extensão Universitária foi uma forma usada pelo DAU/MEC/CODAE chamar para si todas as responsabilidades de programação, supervisão e avaliação das experiências extensionistas, restando às universidades apenas a execução das mesmas (NOGUEIRA, 2001, p. 66). Mesmo sendo extinta a CODAE²², seus propósitos continuaram, especialmente, a relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão e a valorização da troca

²²Gurgel (1986, p.141) destaca que o referido órgão foi extinto em 1979, embora, legalmente, nunca tivesse chegado a existir, posto que não foi criada, no DAU/MEC, nenhuma legislação que o regulamentasse.

entre o saber acadêmico e o saber popular (NOGUEIRA, 2001, p. 66). Assim, destaca-se, naquele período de regime autoritário, a tentativa de resolver, por meio da extensão, os problemas sociais e fortalecer o projeto desenvolvimentista do próprio governo, recrutando os estudantes universitários e delegando a responsabilidade dessa tarefa às universidades. Paradoxalmente à tendência autoritária, foi no governo militar que houve tentativas de institucionalizar a extensão, dentro da estrutura do Estado representado pelo MEC.

A grande dificuldade enfrentada pela extensão para se firmar, e se integrar completamente ao cerne das atividades universitárias, decorreu do fato de não se constituir, propriamente, numa terceira função da universidade. Não participava da mesma natureza e do mesmo nível conceitual do ensino e da pesquisa. A extensão se apresentava como um desdobramento do ensino, na forma de cursos e serviços, e da pesquisa, por meio de eventos acadêmicos e científicos. Nesse sentido, o papel restritivo reservado à extensão pela universidade, por meio de ações de prestação de serviços e de cursos assistenciais, desvinculados do ensino e da pesquisa, ainda carecia de avanços, mesmo que tenha sido legalmente reconhecida como atividade universitária. Nesse processo, os estudantes desempenharam papel significativo, seja por suas iniciativas isoladas ou por meio dos movimentos organizados, sobretudo pela UNE, no início dos anos 60. Desse modo, os estudantes destacaram-se como principal liderança no desenvolvimento da extensão, naquele período anterior à ditadura militar. Isso porque, se antes do regime militar, o movimento estudantil, efetivamente empenhou-se na construção de uma universidade intrinsecamente ligada à extensão, pensada com base em ações reflexivas e críticas, no bojo da transformação social; a partir dos governos militares, mesmo que de um modo geral, desprovida de criticidade, a ação dos estudantes se torna a forma de ligação com Estado na prática extensionista, já que então estavam submetidos à tutela ditatorial.

O início da década de 80 foi marcado por lutas pela a redemocratização e a reconstrução das instituições públicas e sociais do país. No campo educacional, mais precisamente, o ensino superior público, os anos 80 não foram determinados por reformas e sim pela reestruturação e reorganização das universidades, no que se refere à autonomia, avaliação, democratização, mobilizações, fortalecimento e surgimento de movimentos organizados da

sociedade civil, entre eles, a 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). Jezine (2006, p. 155) argumenta que:

[...] a sociedade brasileira da década de 80 caracteriza-se pela crise do Estado capitalista em sua versão “assistencial-previdenciária” e de momentos de conflitos e tensões sociais entre um governo que perde paulatinamente seu poder político/militar e a sociedade civil que, desejosa de mudanças, luta por suas reivindicações e se organiza em grupos de interesses político-sociais.

Aquele período foi considerado um marco para as universidades públicas, uma vez que procuraram compartilhar com a sociedade esse projeto de discussão de novos posicionamentos em relação à redemocratização do país e das instituições, além do fortalecimento dos compromissos sociais a serem assumidos. Nesse momento, a extensão buscou desvincular-se das práticas usuais como o mero disseminar conhecimentos, relacionar-se à vida social, difusão de cultura, estender serviços, enfim, das ações totalmente descomprometidas com o fazer acadêmico.

Nesse contexto, aconteceu, na Universidade de Brasília (UnB), em 1987, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Durante o encontro, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Inicialmente, o FORPROEX elegeu uma coordenação provisória, composta por representantes de cada uma das cinco regiões brasileiras e aprovou o regimento do fórum. Ao longo dos debates do evento, o FORPROEX formalizou sua crítica quanto à concepção assistencialista das ações de extensão, predominantes até aquele momento. Contribuiu para um avanço à questão, ao elaborar um conceito próprio, no sentido de nortear as ações a partir de então.

Quanto ao conceito, O FORPROEX construiu uma proposta de extensão universitária como sendo:

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**. [...] uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um

conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 2006, p. 21, grifos do autor).

Ao propor, com base no seu conceito de extensão, a abertura das portas da universidade para uma convivência de duplo interesse – universitário/comunitário –, o FORPROEX apresentou um novo posicionamento: a integração da universidade com a comunidade, numa ação extensionista apta a contribuir, muito além da formação e do aperfeiçoamento de profissionais e do aceleração das soluções dos problemas nacionais, dando grandes e indispensáveis contribuições para o desenvolvimento nacional, contínuo, irreversível e seguro.

O conceito apresentado pelo FORPROEX foi contestado pelos pesquisadores que não viam a extensão como um sujeito, ou um agente, os quais destacam que a articulação entre o ensino e a pesquisa deve ser feita pelos mesmos, diante de alguns condicionantes para tal (BOTOMÉ, 1996; AZAMBUJA, 1997; SILVA, M., 2001).

O FORPROEX enfatizou também a necessidade de institucionalizar a extensão na esfera governamental e na estrutura da universidade. A extensão deveria ser definida em instâncias institucionais de deliberação superior, como Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes, sendo prevista e normatizada, por meio de instrumentos legais como Estatuto, Regimento Geral e Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, ou utilizando expedientes tais como resoluções e portarias, entre outros (FORPROEX, 2007a, p. 19).

Além de tratar do conceito e da institucionalização da extensão, o FORPROEX preocupou-se em apresentar uma proposta de financiamento para a extensão e propôs que os recursos orçamentários devam ser provenientes de: (i) reserva de recursos do tesouro, por meio de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas, de modo a assegurar continuidade de atividades; (ii) constituição de um fundo especial por parte do MEC para financiamento de programas/projetos; (iii) captação de

recursos nas agências e/ou fontes financiadoras para projetos de extensão; (iv) estabelecimento de um sistema de bolsas de extensão do MEC, nos mesmos níveis das bolsas de iniciação científica e de monitoria (NOGUEIRA, 2000, p. 14-15). O que ficou evidenciado ao final do I Encontro do FORPROEX foi a importância de se buscar uma fonte específica para o desenvolvimento das atividades de extensão.

É somente a partir daquele período que as universidades públicas passam a assumir, por meio do FORPROEX, o protagonismo da extensão universitária, principalmente ao concebê-la “segundo sua própria praxe, e não mais caudatária dos interesses governamentais” (SOUSA, A., 2000, p. 83). Para a autora, as primeiras universidades foram ausentes ou com pouca presença nas questões envolvendo a extensão. Como foi apresentado anteriormente, de um modo geral, coube ao movimento estudantil, inicialmente, e depois ao próprio Estado, associando-se à universidade determinar os rumos da extensão.

Outro fato que merece destaque com relação à extensão, nos anos 80, foi a promulgação da Constituição de 1988, de acordo com a qual “o ensino, pesquisa e extensão deverão ser indissociáveis” do tripé sustentador das funções da universidade (BRASIL, 1988, artigo 207), estabelecendo que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988, 213º).

Apesar de ter adquirido reconhecimento no cenário educacional, a extensão universitária continua a enfrentar desafios, seja pelas críticas e pelos questionamentos da sua legitimidade e pertinência no meio universitário, seja pela ausência de institucionalização na organização e estrutura do MEC e, de certa forma, nas próprias universidades federais, além da falta de financiamento.

Frente aos novos desafios para fortalecer a extensão, o FORPROEX formula uma política de valorização e reconhecimento das ações de extensão. Quanto às universidades públicas brasileiras, além de pleitearem partilhar com a sociedade a democratização institucional, constituíram-se como espaços de mudanças, tendo como referência a autonomia, a gestão democrática, a avaliação e, principalmente, o compromisso social, função esta incorporada à extensão, sendo assumida pelas políticas do FORPROEX.

Tendo em vista o panorama político da democratização da universidade, Souza (2000) salienta que novos atores oriundos de movimentos

docentes e intelectuais de esquerda assumiram cargos na administração pública, o que foi determinante para a criação, em 1990, na estrutura do MEC, da Divisão de Extensão e Graduação (DIEG), do Departamento de Política de Ensino Superior (DPES), da Secretaria Nacional de Educação Superior (SeNESu), com o objetivo de coordenar, em nível nacional, a política e a prática da extensão universitária, atendendo, portanto, a uma reivindicação central do FORPROEX (BRASIL, 1990).

Nogueira (2005, p. 35) e Sousa (2000, p. 76) destacam que, após pesquisa para avaliar a extensão nas universidades federais, o MEC reconheceu que a mesma estava ocorrendo, por meio de projetos totalmente desvinculados do processo acadêmico e com uma concepção paternalista e assistencial. Segundo as autoras, o próprio MEC assumiu a sua omissão como instância articuladora da extensão universitária, além da ausência de recursos financeiros, descontinuidade de projetos e de programas de bolsas, e do processo de institucionalização. Esses fatores constituíram um entrave para o desenvolvimento da extensão no país. Decorrida mais de uma década da extinção da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), da estrutura organizacional do MEC, a institucionalização da extensão é oficializada, novamente, em 1990.

Em 1993, no VII Encontro Nacional, o FORPROEX concluiu que a avaliação da extensão universitária deveria considerar sua institucionalização na esfera ministerial e nas instituições públicas de ensino superior. Além disso, foi amplamente debatida a necessidade do MEC formalizar e operacionalizar programas de fomento à extensão e de lhe destinar recursos orçamentários sistemáticos, sempre com a participação do FORPROEX. O encontro deliberou também que a avaliação deveria contemplar duas ordens de fatores: de natureza endógena, relacionada à função acadêmica, e de natureza exógena, relacionada à função social da universidade.

Na esfera das instituições de ensino superior públicas, considerando as peculiaridades de cada instituição, foi definido que a avaliação da extensão deveria abordar três níveis inter-relacionados, assim listados: (i) o compromisso institucional para estruturação e efetivação das atividades de extensão; (ii) o impacto das atividades de extensão junto com os segmentos sociais que forem

alvos ou parceiros dessas atividades; (iii) os processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão (FORPROEX, 2001a, p. 27-28).

Assim, aquele encontro enfatizou que a definição dos indicadores da extensão não poderia ser mais protelada, correndo-se o risco de que as ações extensionistas, por falta de parâmetros de aferição, continuassem marginalizadas nos processos de avaliação acadêmica.

Sousa (2005) assim sintetizou as diretrizes de extensão preconizadas pelo FORPROEX: a relação entre a universidade e a sociedade, articulação com o ensino e a pesquisa, promoção de interdisciplinaridade, transmissão do conhecimento produzido pela universidade, prestação de serviços. Portanto, a extensão universitária defendida pelo FORPROEX deve se tornar a própria expressão da função social da universidade.

Com o *impeachment* do então presidente Collor, assumiu a Presidência da República Itamar Franco que nomeou o professor Murilo Hingel, Ministro da Educação e a professora Maria José Feres²³, Diretora do Departamento de Políticas de Ensino Superior da Secretaria do Ensino Superior (DEPES/SESU). Essa nova equipe à frente do MEC criou, em 1993, a Comissão de Extensão Universitária²⁴ que foi responsável pelo lançamento do inédito Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE).

Segundo Feres (1994, p. 71), foi destinado aos editais do PROEXTE, em 1994, aproximadamente um milhão de dólares e, em 1995, esse montante subiu para dois milhões e meio de dólares. Os dois editais seguiram as seguintes linhas de ações: (i) articulação da universidade com a sociedade; (ii) integração da universidade com o ensino fundamental. Para analisar e avaliar as propostas a serem encaminhadas ao PROEXTE pelas instituições de ensino superiores públicas, foi também criado o Comitê Assessor.

A criação do PROEXTE e a destinação de verbas para a extensão se constituíram em conquistas cujo êxito teve como referência fundamental o papel desempenhado pelo FORPROEX. Desde a sua criação, o fórum reivindicou do MEC um fundo especial para financiamento de programas/projetos para as ações

²³ Além de professora, ela foi Pró-Reitora de Extensão da UFJF.

²⁴ Essa Comissão foi criada com o objetivo de elaborar programas específicos que definiriam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IESP. Vinculada diretamente à DIEG e composta por coordenador nacional e coordenadores regionais do FORPROEX, o Diretor do DPES e o Chefe da DIEG (NOGUEIRA, 2005, p. 50).

de extensão. A presença de representantes do fórum tanto na Comissão quanto no Comitê de Extensão contribuiu para o diálogo entre o MEC e o FORPROEX. Ao mesmo tempo, aprofundou-se a discussão sobre a institucionalização da extensão, por meio da DIEG/MEC, e a criação de uma linha permanente de financiamento para as ações de extensão por parte do MEC.

Ao apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com os Pró-Reitores de Extensão ou ocupantes de cargos equivalentes nas universidades públicas brasileiras que estiveram envolvidos com o PROEXTE, Jezine (2006a, p. 192) concluiu que o programa de fomento significou uma importante conquista política para o FORPROEX, por concretizar uma aspiração de suas reivindicações históricas. O grupo pesquisado enalteceu a iniciativa do MEC em atender parte das demandas do FORPROEX, possibilitando maior visibilidade da extensão dentro das universidades, sua legitimação como função acadêmica, estímulo à criação de programas internos de bolsas para essa modalidade de atividade e veiculação de suas experiências, por meio de eventos e publicações. Entretanto, os mais variados relatos coletados por Jezine (2006a, p. 190-198) também mostram a precariedade e a insegurança na liberação dos recursos financeiros.

Apesar do empenho do MEC e do FORPROEX, tanto a DIEG quanto o PROEXTE foram extintos, em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República. O que está latente nesta política é que o cumprimento da função social da universidade pelas ações extensionistas não interessava ao novo governo que não se mostrava disposto a investir em projetos que estavam sob a tutela ideológica das universidades (JEZINE, 2006a, p. 195).

Em atendimento ao preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da aprovação da nova LDB²⁵, em 1996, a extensão universitária passou a ser concebida como uma das finalidades da educação superior para “[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, artigo 43).

De acordo com a nova legislação, a extensão passou a ser mecanismo de difusão da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição, bem como

²⁵ Essa legislação, por seu caráter particularmente polêmico em suas interfaces com a educação profissional, será aprofundada no capítulo seguinte.

das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural. A ação extensionista foi entendida como cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos pré-requisitos próprios (BRASIL, 1996, artigo 43 e 44). Na análise da extensão na legislação, Machado (2009, p. 60) indica que foi uma oportunidade de ratificar a universidade como prestadora de serviços à comunidade, com a qual deve ser estabelecida uma relação de reciprocidade, numa perspectiva de relação dialógica entre universidade e comunidade. Mas o autor também distingue que a extensão ganhou mais importância com a LDB porque permitiu a participação da população, não somente como um objeto da ação, mas como parceira das instituições, na difusão de conquistas e benefícios, rompendo com a forma de imposição cultural usualmente atribuída à extensão. Além disso, a LDB procurou garantir a destinação de recursos financeiros, não apenas à pesquisa, mas também à extensão, no sentido de poder receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudos (BRASIL, 1996, artigo 77º).

Também nos objetivos e nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), na vigência de 2001/2010, foi conferida ênfase didática à extensão e respaldo financeiro para suas ações. Dos seus vinte e três itens relacionados aos objetivos e metas a extensão estava presente em quatro deles. O PNE também previu a implantação de programas de fomento para as IES, mostrou a necessidade de se instituir sistemas próprios, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, para elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa (BRASIL, 2001, objetivo 7º).

A maior centralidade à extensão entre as funções da universidade foi enfatizada no PNE 2001/2010 quando propôs que fosse assegurado no total de créditos exigidos para a graduação o mínimo de 10% para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Isso será mantido com a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, no quadriênio 2001/2004 (BRASIL, 2001, objetivo 23º). Apesar de inovadora, a integralização de créditos não se efetivou como o preconizado, tendo sido praticado apenas por algumas instituições e de modo isolado (MACHADO, 2009, p. 65).

O PROEXTE, durante o Governo FHC, foi substituído pelo Programa Comunidade Solidária, composto por dois programas: o Universidade Solidária e o Alfabetização Solidária (ALFASOL). O Programa Comunidade Solidária tinha como base o princípio de parcerias do governo federal com os estados e municípios e de ações governamentais com as iniciativas geradas pela sociedade civil com o objetivo de enfrentar a pobreza e a exclusão social e melhorar a qualidade de vida dos segmentos mais pobres da população (ALFASOL, 2011). Desse modo, o referido programa expandiu o seu foco de ação para além da extensão universitária e da educação. Os problemas da desigualdade social no Brasil e o alto grau de concentração de renda foram tratados de modo velado, sem referência aos indicadores sociais e econômicos, na tentativa de construir um novo modo de enfrentar a pobreza e a exclusão social no Brasil, buscando a participação de todos. Para tal, o Programa Comunidade Solidária apostava na capacidade de mobilização da sociedade para atuar ao lado do governo, na forma de parcerias (GERALDO, 2011, p. 56-57).

Como ação extensionista, o Programa Comunidade Solidária desvinculou-se das atividades acadêmicas, num claro retrocesso em relação ao que foi proposto pelo PROEXTE. Além disso, a participação dos alunos e professores nas atividades do Programa Comunidade Solidária assumiu um caráter voluntário, dependendo de uma dimensão de solidariedade e não de entrelaçamento com a academia. Também a participação das universidades se dava por adesão “voluntária” (ALFASOL, 2011).

Em 1996, o Programa Universidade Solidária deu início a suas ações que muito se assemelhavam às preconizadas pelo Projeto Rondon, ou seja, sensibilizar e recrutar estudantes universitários em programas voltados para as comunidades carentes no país. Ele passou também a intermediar o financiamento de projetos para as universidades.

Os novos programas Universidade Solidária e Alfabetização Solidária (ALFASOL) são, para Machado (2009, p. 41), fruto da reforma do Estado, promovida pelo novo governo que, em síntese, pretendia legitimar a participação em tais programas de Organizações não-governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). No esteio das políticas neoliberais, o Programa ALFASOL foi transformado em uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, durante a vigência do

próprio governo de FHC, sob o nome de ALFASOL. Esses programas não tomavam mais o FORPROEX como o interlocutor das atividades de extensão. Nos seus enfrentamentos com o governo, o fórum amadureceu e passou a buscar mais objetividade e autonomia no trabalho da extensão, à revelia do não reconhecimento de sua importância e da ausência do recebimento de recursos financeiros por parte da esfera federal. Torna-se “uma força consciente e hegemônica de resistência e defesa de seus princípios filosóficos” (JEZINE, 2006a, p. 199). Enfim, em função da proposta extensionista de FHC ter, por assim dizer, obscurecido a ação do FORPROEX, este fórum, em contrapartida, manteve uma posição pró-ativa em relação aos seus propósitos e preceitos sobre a extensão. Continuou a promover diversos encontros nacionais, a partir dos quais deliberou, entre outras questões: (i) a implantação do Sistema de Informação de Extensão (SIEX) e da Rede Nacional de Extensão (RENEX); (ii) o Plano Nacional de Extensão Universitária; (iii) a comissão própria de avaliação da extensão; (iv) a Política Nacional de Extensão Universitária; (v) a extensão universitária e a flexibilização curricular; (vi) a institucionalização e o financiamento; (vii) a classificação das ações de extensão segundo linhas e áreas temáticas.

Com a finalidade de contribuir para a institucionalização e normatização da extensão em nível nacional, o FORPROEX unificou os procedimentos ligados à extensão e formulou diversas possibilidades de ação extensionista: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços. Quanto às áreas do conhecimento previstas para as ações extensionistas, o fórum adotou a mesma classificação preconizada pelo CNPq: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas; Engenharia/tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. No que se refere às áreas temáticas, estabeleceu que elas deveriam abranger: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e Trabalho.

Enquanto o FORPROEX avançou rumo à institucionalização da extensão e ao seu fortalecimento, o Programa Comunidade Solidária não se consolidou como uma política de Estado, sendo extinto no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Neste mesmo ano, o FORPROEX retomou as negociações sobre a questão do financiamento com vários setores e ministérios do novo governo. Segundo Castro (2004, p.29), o fórum pretendia garantir o

financiamento das atividades de extensão por meio dos seguintes procedimentos: projeto institucional de bolsas de extensão, institucionalização da participação da extensão no processo de flexibilização curricular, aquisição de equipamentos, implementação do banco de dados e sistema de informação por meio da *web* e projeto de avaliação institucional da extensão universitária.

Em consonância com os propósitos do FORPROEX, a SESU/MEC lançou o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), em 2003, restrito às ações extensionistas de programas e projetos, com ênfase na inclusão social e no fortalecimento e na institucionalização da extensão nas instituições públicas de ensino superior. O PROEXT surgiu como fruto da ampla discussão com os setores envolvidos, pois, desde 1995, a extensão universitária “ficou como que esquecida pelo MEC, sem receber qualquer auxílio para programas específicos” (PEDERNEIRAS, 2005, p. 07).

O PROEXT foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, em 2008 (BRASIL, 2008c) e dentre os seus objetivos está o de “fomentar programas e projetos de extensão que **contribuam para o fortalecimento de políticas públicas**” (BRASIL, 2008c, artigo 1º, inciso IV, grifos do autor). Essa premissa é reforçada em todos os editais anuais do PROEXT e pode ser ratificada no preâmbulo dos mesmos, referente ao publicado nos anos de 2010 a 2013:

[...] apoiar as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, conforme o enquadramento da instituição, que contribuam para a implementação de políticas públicas (PROEXT, 2010, p. 2; PROEXT, 2011, p. 2; PROEXT, 2012, p. 2).

[...] apoiar as Instituições Públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, que contribuam para a implementação de políticas públicas e o fortalecimento da extensão universitária (PROEXT, 2013, p. 2).

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. Com respaldo do FORPROEX, enquanto parceiro da SESU/MEC foi efetivado em editais anuais, até os dias de hoje. Os editais determinam as temáticas para as universidades elaborarem seus projetos/programas para concorrerem aos recursos disponíveis

e impõem um limite máximo de programas e projetos em cada área temática, com os quais as IPES poderão concorrer.

Se por um lado, a ampliação no número de projetos e programas com os quais cada instituição pública pode concorrer ao PROEXT, associada à diversidade das áreas temáticas propostas nos editais, significa uma oportunidade para o envolvimento de mais docentes e discentes e de maiores possibilidades dos projetos e/ou programas serem contemplados com o aporte financeiro para sua execução, há a questão da indução das áreas temáticas norteadoras e o fato de os recursos serem destinados especificamente à proposta contemplada. Esse último aspecto favorece práticas isoladas nas quais os docentes, em busca do financiamento oportunizado pelos editais tendem a não consolidar seus projetos e/ou programas de modo orgânico, ao contrário, se mostram residuais e temporários. Além disso, o fato de os editais do PROEXT indicarem as áreas temáticas e limitarem o número de propostas em cada uma delas com as quais a instituição pode concorrer, significa deixar de atender às reais características e interesses do compromisso da comunidade acadêmica no contexto social, no qual ela está inserida, para construir propostas de extensão obrigatoriamente nas áreas previamente definidas.

A estratégia de se valer somente de editais para o financiamento das atividades de extensão como uma forma de realização das políticas de governo tem sido fruto de crítica de muitos estudiosos da área, como Botomé (2001, 1996), Castro (2004), Jezine (2006a, 2006b) e Nogueira (2005, 2001) e Geraldo (2011), entre outros.

Mesmo tendo sido apresentado como uma política inovadora do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PROEXT remete ao Programa Comunidade Solidária, proposto por FHC, pois, como aquele programa, também visa otimizar os esforços da comunidade acadêmica em prol da superação das dificuldades sociais que o Brasil enfrenta, defendendo o resgate da cidadania e da solidariedade. Do mesmo modo, é possível afirmar que os programas CRUTAC e Rondon dos governos militares nos anos 60 foram “repaginados” na versão do PROEXT, pois este reafirma a dimensão acadêmica da extensão universitária como uma das inúmeras e importantes estratégias para responder aos desafios do “projeto de desenvolvimento da nação”, como se apresenta na defesa do PROEXT por Mota (2007).

Desde a sua criação, em 1987, o FORPROEX tem demandado financiamento para a extensão universitária, mas como foi demonstrado, esta continua carente de recursos, ainda que agora seja parcialmente amparada pelos editais anuais do PROEXT. Além disso, o MEC ainda não criou, na sua estrutura organizacional, um órgão, setor ou equivalente que trate das questões de interesse da extensão, nos mesmos níveis do ensino (SESU), da pesquisa (CNPq) e da Pós-Graduação (CAPES). Um outro fator em desfavor da extensão é o pouco peso que tem na produção das instituições de ensino superior.

O governo Lula promoveu a expansão quantitativa das universidades, por meio do REUNI, ao iniciar seu segundo mandato, em 2007. Previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI significou um aporte financeiro ímpar²⁶ na história das universidades federais no Brasil, com o intuito de apoiar os planos de reestruturação e expansão das mesmas, como a ampliação da oferta de vagas, de cursos, da qualificação docente e de suas infraestruturas prediais e laboratoriais. Também foram criadas, por meio do REUNI, novas universidades federais que seguiram o objetivo da interiorização, já que o governo entendia que “não fazia sentido, concentrar a oferta pública só nas capitais” (HADDAD, 2010, p. 11).

Os esforços do governo para expandir e interiorizar a educação tiveram como objetivo convertê-la num “vetor de organização do território e, portanto, um vetor de desenvolvimento regional” (HADDAD, 2010, p. 11). Dentro dessa mesma visão, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que, por meio dos Institutos Federais, tornou a proposta do governo Lula mais robusta. A criação dos Institutos Federais significou duas ações simultâneas: por um lado, a maior interiorização da educação, seguindo uma intrínseca relação com o território e demandas sociais e produtivas do mesmo; por outro lado, favoreceu a verticalização do ensino: a mesma instituição com oferta de educação básica à pós-graduação, educação de jovens e adultos, certificação e requalificação profissional.

O processo de expansão das universidades públicas e Institutos Federais repercutiu na extensão, pois esta ganhou novos interlocutores, em

²⁶ Segundo o Ministro da Educação Fernando Haddad, esse crescimento é a concretização dos anseios históricos de investimentos em todos os estágios da educação, sobretudo no ensino superior. O orçamento da pasta passou de 20 bilhões de Reais, em 2005, para 60 bilhões de Reais em 2010 (HADDAD, 2010, p. 9).

função do crescimento e da reconfiguração das instituições públicas de ensino superior. Nesse sentido, o FORPROEX iniciou, a partir de 2009, uma ampla discussão para reformular sua política nacional de extensão universitária, apresentada à sociedade e às universidades públicas, por ocasião do jubileu de prata da entidade em 2012.

Naquela ocasião, dentre as redefinições nas ações do FORPROEX, destacaram-se: (i) nova denominação: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, nomenclatura que abrange não apenas universidades, como também os centros de ensino e faculdades federais, estaduais e municipais e os Institutos Federais, a partir de então, signatários do mesmo; (ii) flexibilização curricular por meio da inserção da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos; (iii) manutenção e ampliação da presença das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa no apoio à extensão; (iv) finalização da minuta da Lei de Extensão, para regulamentação das suas práticas como uma demanda urgente para a universidade; (v) previsão de critérios para que as atividades extensionistas desenvolvidas por docentes e discentes possam compor o quadro de pontuação para a alocação de bolsas de internacionalização, oferecidas por órgãos governamentais; (vi) criação de uma Frente Parlamentar em defesa da Extensão; (v) maior ênfase atribuída à extensão dentro da ANDIFES (ENCONTRO..., 2012, p. 1-3)

No referido encontro do FORPROEX, a questão do financiamento da extensão voltou à tona. O fórum reafirmou a importância do aumento anual de recursos destinados a financiar os projetos submetidos ao edital PROEXT. Contudo, propõe que somente a efetiva incorporação do financiamento na matriz de distribuição de recursos poderia alterar a precariedade do financiamento (ENCONTRO..., 2012, p. 3). O debate e as propostas mostram que a extensão não possui dotação orçamentária, nem financeira nas matrizes da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Finalmente, ainda no referido encontro de 2012, o FORPROEX elaborou um novo conceito de extensão, que se fundamenta na Constituição Federal. A nova conceituação equipara a extensão às demais atividades fins da universidade. No que diz respeito ao conceito anterior, suprime a

responsabilidade “articuladora” que a atividade de extensão deveria cumprir, como elo entre o ensino e a pesquisa. Além disso, a extensão deixa de ser a única atividade encarregada de viabilizar a “relação transformadora entre universidade e sociedade”, como é explicitado abaixo:

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).

Considerando a importância histórica que a extensão universitária adquire do ponto de vista legal e dos fatos que marcaram sua trajetória nas universidades públicas brasileiras, apresenta-se, a seguir, a diversidade de concepções que diversos autores lhe atribuem, com o objetivo de identificar seus dilemas e contradições nestes quase cem anos de existência.

1.3 Concepções de extensão universitária: reflexões

Desde que surgiram as primeiras referências históricas às atividades de extensão, elas foram conceituadas de diferentes formas. Quando emergiu como uma função da universidade, a extensão encampou concepções e práticas marcadas por dicotomias, contradições e conflitos que influenciaram, inclusive, a própria concepção de universidade (FRANTZ e SILVA, 2002, p. 155).

Há um grupo de defensores da “universidade do conhecimento” que sustentam que as atividades extensionistas devem ser incorporadas ao ensino e à pesquisa. Essa é a perspectiva de Paiva, (1997, p. 49) para quem a função institucional da universidade é a de envolver-se essencialmente com o ensino, como comunicação participativa, e com a pesquisa, entendida como criação e recriação do saber. Trata-se de uma concepção que atribui à extensão apenas a mera função de comunicação do conhecimento e que vê a indissociabilidade somente entre o ensino e a pesquisa, vendo a extensão como atividade acrescentada à universidade “por conveniência” (PAIVA, 1997, p. 51).

A mesma ideia de que a extensão não faz parte das atividades da universidade é defendida por Botomé (1996). Ele julga um erro supor que os

objetivos da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão, pois esta última descaracteriza a universidade, realizando serviços paternalistas e assistencialistas, mantendo uma postura alienante. Na sua visão, é prioritário ensinar à população a organizar-se e a influir nos órgãos e nas instituições públicas. Se o ensino for planejado com base nas exigências da sociedade contemporânea, realizado em contato com os problemas, organizações, instituições e empresas da sociedade e de forma multidisciplinar, não reduzindo os campos de atuação profissional às áreas de conhecimento, e se a pesquisa considerar a qualidade técnica, relevância científica, social e histórica, ambos poderiam fazer o papel da extensão. Na síntese do autor, a extensão é algo transitório e prestes a desaparecer, “é mais uma ‘filosofia’ de ação orientando a pesquisa e o ensino do que uma atividade à parte. A articulação e a comunicação da universidade com a sociedade [...]” (BOTOMÉ, 1996, p. 144) são atribuídas ao ensino e à pesquisa.

Outro entendimento da extensão na mesma linha do de Paiva (1997) e do de Botomé (1996) é apresentado por Marcovitch (1998). Para este, a extensão deveria ser incorporada à pesquisa e ao ensino como elemento de comunicação da produção do conhecimento, indispensável canal de integração com a sociedade, formadora da cidadania e promotora da inquietude do ser social. Seu argumento é fundamentado na necessidade de desvincular a universidade do mercado, o que somente ocorreria se a extensão fosse suprimida, pois tem sido usada como prestadora de serviços.

Não obstante os esforços do FORPROEX em direção à consolidação da extensão, os objetivos da extensão apresentam-se, ainda hoje, como um enigma, muitas vezes confundido com políticas internas, normas e rotinas institucionais (SOUSA, A., 2005). Contudo, é possível discriminar a influência de três concepções que se misturam entre si, às vezes simultaneamente, e adquirem materialidade nas práticas extensionistas, tal como mostra Jezine (2006, p. 236-237): (i) atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços; (ii) função acadêmica da universidade; (iii) perspectiva “mercantilista”, fundada na parceria ou venda de serviços.

A concepção assistencialista da extensão está presente em ações que não são voltadas para promoverem a redução das desigualdades sociais, mas constituem paliativos para os problemas sociais, por meio de ações esparsas nas

comunidades, com o objetivo de “resolução imediata” de suas aflições. Não favorecem a reflexão, por parte das comunidades envolvidas, sobre os elementos causadores das desigualdades sociais e não estimulam formas de intervenção social organizada. Tampouco os estudantes envolvidos nesse tipo de ação extensionista são levados a essa reflexão crítica sobre as situações com as quais se deparam. O assistencialismo configura uma tendência “funcionalista” em que a universidade faz ou complementa a função do Estado, por meio da extensão, totalmente desvinculada do ensino e da pesquisa, e tem se manifestado na oferta de cursos e conferências assistenciais, como afirma Tavares (1997). “Um plantão social onde desaguarão todas as demandas não atendidas pelo Estado, por suas políticas públicas” (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

O enfoque tradicional na extensão é a concepção assistencialista, presente desde suas origens até os dias atuais. Boa parte das ações que têm como parâmetros as políticas públicas de governo se configura como assistencialismo, desde a proposta de Reforma do Ensino Superior, que ocorreu em 1931, na qual se pretendia “dilatir os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade” (FAVERO, 2000, p. 22). Do mesmo modo, a ideia de “elevar o nível de cultura geral do povo” (FAVERO, 2000, p. 22) explícita na mesma proposta citada. Nos setores menos favorecidos da sociedade, a extensão desempenhou um papel “salvador”, tal como ocorreu no CRUTAC, em 1966, quando acadêmicos da área de saúde levavam até as áreas mais remotas e carentes do país, na forma de estágio curricular obrigatório, o único atendimento de saúde reservado às comunidades citadas. Na visão de Jezine (2006), a concepção de “salvação” nasce da ideia de que a universidade é “redentora” da sociedade, pois estaria comprometida com a busca de soluções para os problemas econômicos, sociais e culturais, o que ocorre também com a extensão, para a qual são atribuídas tarefas que extrapolam a sua capacidade.

A ideia de que a dimensão ou natureza acadêmica da ação extensionista é transformadora aproxima-se dos ideais previstos pelo Movimento Estudantil de Córdoba, embora sua influência tenha sido sentida no Brasil somente a partir da década de 60. Sobre isso, é preciso recuperar as três edições do Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizados na Bahia, Paraná e Minas Gerais, respectivamente em 1961, 1962 e 1963; as ações do Centro

Popular de Cultura da UNE, que procurava mobilizar o povo por meio das artes para mudar a sociedade; o projeto “Universidade Volante”, da Universidade Federal de Paraná, com a oferta de cursos modulares que se deslocavam, em fins de semana, para vários municípios do estado (CASTRO, 2004, p. 21-22); a Experiência de Alfabetização de Angicos – RN desenvolvida por Freire por meio da Extensão Cultural da Universidade do Recife, em 1962 (INSTITUTO PAULO FREIRE 2015). Todas essas iniciativas pretendiam desconstruir o caráter paternalista de ações de extensão que se apresentavam às comunidades na forma de esmola, tal como sintetizado pela chamada Declaração da Bahia (SEMINÁRIO..., 1961, p. 7). A repressão política da ditadura militar utilizou diversos instrumentos legais para reprimir os anseios de reformas e recolocar a extensão na trajetória assistencialista.

A concepção de extensão como ação transformadora abarca a função acadêmica da universidade porque atribui à tríade universidade-extensão-sociedade a possibilidade de uma ação relacional: por um lado porque, do mesmo modo como o ensino e a pesquisa, as atividades extensionistas desempenham um papel basilar no processo formativo e, por outro lado, elas se constituíram como espaço de diálogo plural entre a universidade e a sociedade (ZENAIDE, 2013).

A concepção da extensão como ação transformadora envolve a ideia de que ela é elemento integrante e fundamental da formação universitária, atuando como instrumento essencial do processo formativo, estabelecendo a troca entre os saberes sistematizados, acadêmicos e populares. Nessa perspectiva, a extensão universitária tem um caráter dialético e interdisciplinar e faz de sua prática nas universidades públicas um elemento essencial na mudança desejada para uma sociedade mais justa e igualitária (SOUSA et al., 2014,p. 6).

É essa concepção transformadora que está na base das propostas do FORPROEX em prol da formulação de diretrizes para a ação extensionista, assim sintetizadas: interação dialógica, interdisciplinariedade, interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e transformação social (FÓRUM..., 2012, p. 16-20). Entretanto, essa concepção encontra-se na esfera do “dever ser”, da utopia, ainda distante de se concretizar efetivamente em âmbito nacional, em todas as áreas do conhecimento.

A concepção mercadológica das ações extensionistas, por sua vez, constituiu-se com as transformações do Estado sob a égide neoliberal, sobretudo, a partir da década de 90, quando a sociedade brasileira se mostra cada vez mais urbanizada e, conseqüentemente, com novas demandas quanto à mobilidade, moradia, saúde e educação. Nessa perspectiva, as demandas advindas da sociedade não são tomadas como carências sociais, mas como novas expectativas de serviços geradas pela sociedade. A parceria ou venda de serviços se consolida como “o” mecanismo de articulação da universidade aos demais setores da sociedade civil, tornando a universidade uma “produtora” de bens e serviços.

A concepção “mercantilista” da extensão, de acordo com Jezine (2006), ganha corpo com os processos de globalização mais acentuados que permitiram mudanças tecnológicas e abertura de mercados, além das políticas neoliberais, de cortes nos orçamentos das universidades. Para os adeptos dessa concepção “mercantilista”, compete à extensão universitária captar recursos dos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada, a partir de “parcerias” entre universidades e empresas, o que foi chamado por Ianni (1997) de “universidade mercadológica” e por Frantz e Silva (2002) de “defensores da flexibilidade, competição e eficiência”. Como afirma Jezine (2006, p. 233), é difícil compatibilizar o pragmatismo e utilitarismo das empresas com a autonomia e o rigor da cultura científica. O que está patente com as novas demandas da sociedade para a universidade em geral e, em particular, para a extensão advinda da concepção mercantilista é o superdimensionamento das atribuições da universidade contemporânea.

A polêmica sobre a prática da extensão universitária voltada para a prestação de serviços ganha o reforço dos que tomam a extensão não como uma função inerente à universidade, mas vinculada à exigência do desenvolvimento do capital, como argumenta Moraes (1995). Quando a ação extensionista se dá na forma de prestação de serviços com o cunho mercadológico, ela encobre a carência de financiamento público para as questões da universidade e busca o necessário recurso financeiro, por meio desse tipo de ação prestadora de serviços. Nesse sentido, independente da profunda alteração dos modos de produção e do cenário econômico atual, Tavares (1998, p. 81) reforça a importância do financiamento público para as universidades, sem o qual nenhum

sistema universitário existiria. O Estado tem, em todo o mundo, um papel fundamental e insubstituível no financiamento do Ensino Superior (PANIZZI, 1998; TAVARES, 1998, entre outros). Na prática, a comunidade acadêmica das universidades públicas tem sentido as limitações provedoras do Estado liberal e busca suprir essa carência por meio da captação de recursos extraorçamentários, como projetos, programas, convênios, repasses, auxílio à pesquisa, prestação de serviços e principalmente editais (TAVARES, 1998, p. 82).

A prestação de serviços por meio da extensão já ocorre no interior das universidades, tanto na esfera institucional, quanto individual. Em ambos os casos, a motivação não está em interesses sociais ou de investimento na estrutura universitária, mas na mercantilização das atividades acadêmicas, principalmente por meio da extensão (FARIA, 1999; SOUSA, A., 2000). Nesse sentido,

Erradamente se supõe ser a captação [de recursos] aquilo que responde pelo processo de privatização do produto acadêmico, mas não é exatamente isso, pois a distribuição do recurso poderia ter destinações sociais e de melhoria das condições do trabalho acadêmico coletivo, como investimento na estrutura, em equipamentos ou em novos projetos mais apropriados a instituições universitárias públicas (FARIA, 1999, p. 2).

A apropriação dos recursos financeiros por meio da prestação de serviços da universidade está associada à necessidade da oficialização da destinação dos mesmos, sob o risco de que a totalidade da arrecadação obtida termine sendo apropriada pelo indivíduo, em geral, professor. Isso remete à premência da institucionalização das atividades extensionistas. “A extensão menos institucionalizada está menos condicionada a condutas éticas sobre como a universidade por meio de projetos pontuais, unipessoais, se compromete com a comunidade que a cerca” (MENDES, 2009, p. 11).

A institucionalização da extensão caracterizaria um projeto orgânico-institucional da universidade, de interesse da sociedade, com relevância e impacto no desenvolvimento social. A relação universidade-sociedade se estreitaria, por meio de parcerias com escolas e órgãos públicos, cooperativas populares, municípios, movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs), entre outros. Essa seria uma forma de garantir a natureza acadêmica da atividade extensionista e significaria “clareza sobre as formas de se relacionar com esse lado de fora da universidade” (MENDES, 2009, p. 11).

A busca desordenada por recursos financeiros, por parte dos docentes, não deve se justapor ao trabalho reflexivo quanto à produção de conhecimento socialmente referenciado. Caso contrário, a extensão continuará a fazer ‘qualquer’ coisa que lhe for solicitada pelas pressões do sistema existente, adverte Geraldo (2011, p. 71). Trata-se de uma decisão política “definir aonde se quer chegar, traçar os caminhos [...] não, simplesmente, aceitá-los por parecerem mais curtos e fáceis” (GERALDO, 2011, p. 71). Assim, “parece urgente definir a universidade e sua ‘extensão’ pelos seus fins e não por suas atividades” (BOTOMÉ, 2001, p. 164).

Enfim, a ideia da extensão como prestadora de serviços liga-se à perspectiva mercantilista de que a função da universidade é a de vender serviços para a comunidade. Todavia, as ações extensionistas se apresentaram não apenas na prestação de serviços, mas em projetos, programas e cursos e podem se basear em três concepções: assistencialista, transformadora ou mercadológica.

As ações de extensão, quer na forma de cursos, projetos e programas ou prestação de serviços estiveram, desde a sua trajetória no Brasil, marcadas, sobretudo, pelas concepções assistencialista e mercadológica. Entretanto, ações extensionistas desse tipo foram qualificadas como “transformadoras” ‘para favorecer a sua aceitação por parte dos docentes, estudantes e da própria comunidade atendida. Todavia a natureza acadêmica da produção do conhecimento voltada para uma relação dialógica com a sociedade não estava presente naquelas ações e tampouco sua relação com o ensino e a pesquisa foi favorecida.

A extensão universitária voltada para o atendimento de políticas públicas nacionais é a expressão máxima da concepção assistencialista que passa a acontecer a partir dos governos militares com os projetos Rondon e CRUTAC. Ambos se caracterizam como concepção assistencialista da extensão. Também no contexto de democratização do país, desde os anos oitenta, as premissas da concepção assistencialista estão presentes quer no Programa Comunidade Solidária ou mesmo no PROEXT. No entanto, não se pode deixar de reconhecer os esforços e avanços do FORPROEX que, no último quadriênio, empenhou-se para fazer com que as funções de formação e investigação tivessem um caráter mais social, não descuidando dos referenciais científico-

tecnológicos, comunicacionais e humanísticos da ação extensionista. A entidade acumulou uma agenda de valorização e reconhecimento da extensão universitária nas próprias instituições, no MEC e na sociedade; aprimorou o conceito de extensão e não descuidou dos embates em prol da sua institucionalização e do seu financiamento.

Neste capítulo, foi abordado o surgimento da extensão na universidade pública brasileira, mostrando como ela foi influenciada pelo contexto político e social, sendo marcada por dilemas e contradições. O papel da extensão, após décadas de existência “legal” nas universidades e, agora, nos Institutos Federais continua pouco definido. Nesse novo cenário da Sociedade do Conhecimento, em que Ciência, Inovação e Tecnologia devem estar intrinsecamente relacionadas aos processos educativos, a extensão como ponte entre as instituições de educação e a sociedade se vê diante de novos desafios, tais como: reafirmar a extensão como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade; conquistar o reconhecimento como dimensão relevante da atuação universitária, por parte do poder público e da sociedade brasileira; tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária, como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; defender um financiamento público, transparente e unificado, viabilizando a continuidade dos programas e projetos institucionais e, finalmente, criar condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas, bem como para que se constituam como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.

Os próximos capítulos desta tese se destinam ao exame da trajetória dos Institutos Federais, particularmente, as questões que envolvem a extensão, com o ensino técnico, profissional e tecnológico.

2 A GÊNESE DOS INSTITUTOS FEDERAIS E SUA INTERFACE COM A EXTENSÃO

A legislação que rege a educação, de um modo geral e, em particular, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, é permeada de reformas, por meio de leis, decretos, pareceres e portarias. As instituições públicas encarregadas de ministrar ensino técnico e profissional receberam, durante o século XX, diversas denominações e alterações no seu funcionamento, no intuito de que se adequassem às demandas advindas, sobretudo, do mundo do trabalho e da própria sociedade, nos diferentes contextos históricos.

Em 2008, a maioria das instituições federais que atuava no campo do ensino técnico e profissional passou a compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) ou simplesmente Institutos Federais. Trata-se de uma institucionalidade inovadora que marcou o início das comemorações do centenário dessa modalidade de ensino no país e, ao mesmo tempo, deu novo impulso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que teve sua origem no ano de 1909, quando foram criadas as precursoras²⁷ Escolas de Aprendizes Artífices.

A potencialidade de “*innovatio*”²⁸ dos Institutos Federais é marcante nas diversas premissas de sua criação, no que se refere às suas concepções e diretrizes que são apresentadas neste capítulo. Contudo, a novidade da concepção dos Institutos Federais é a de se constituir como uma política pública de Estado, o que lhes atribui também uma parcela de continuidade, com a expectativa de que não se curvem às mudanças governamentais, tal como foi a marca dessa modalidade de ensino no país até 2008. É sob o prisma das alternâncias governamentais, trazidas à luz do contexto histórico e social em que ocorreram, que a trajetória da educação profissional no Brasil é abordada neste capítulo.

²⁷ O pioneirismo daquela oferta é atribuído aos Liceus de Artes e Ofícios, entidades civis preocupadas com o “amparo” de crianças órfãs e abandonadas, por meio de instrução teórica e prática para iniciá-las no ensino industrial. As mais importantes foram as do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (BRASIL, 1999, p. 569).

²⁸ Expressão latina da palavra inovação, com o significado de renovação. Registrados, pela primeira vez, na língua portuguesa, no século XIV; modernamente, os sentidos são: a) ação ou efeito de inovar; b) aquilo que é novo, coisa nova, novidade (HOUAISS, 2001, p. 1622).

A opção por seguir a cronologia legal como referência para a exposição do tema é uma estratégia didática para permitir focalizar a dimensão extensionista das ações e concepções de extensão que se apresentaram na legislação, desde 1909, com as pioneiras Escolas de Aprendizes Artífices, até a criação dos Institutos Federais em 2008. A extensão é a referência norteadora do exame dos instrumentos legais, ou seja, o texto das Constituições de 1937, 1946, 1967 e 1988, além da Reforma Francisco Campos, Leis Orgânicas do Ensino, LDB de 1961, 1971 e 1996, PNE (2001-2010), entre outros, da reflexão sobre os diferentes momentos históricos, políticos e sociais do último século e das primeiras décadas do século XXI.

As Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo então Presidente Nilo Peçanha²⁹ e mantidas pela União, localizavam-se, em sua maioria, nas capitais dos dezenove estados existentes no País. A justificativa para sua criação estava em oferecer às classes proletárias possibilidades para superar suas dificuldades de sobrevivência. Para isso, era necessário ofertar “preparo técnico e intelectual aos filhos dos desfavorecidos da fortuna” e, ainda, “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo para afastá-los da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, preâmbulo).

Mesmo que a legislação então vigente não fizesse uma abordagem explícita à extensão, no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices era notória a concepção assistencialista que, de certo modo, será mantida no ensino profissional do país. Além disso, a extensão estava implícita no Decreto de criação sendo estimulada naquelas primeiras escolas profissionais, na forma de prestação de serviços, caracterizada como concepção mercadológica. O produto dos artefatos das oficinas constituía renda para a escola e era usado para compra de materiais. Semestralmente, após o balanço das despesas, a renda líquida era dividida em quinze cotas, a saber: uma para o diretor, quatro para o respectivo “mestre” e dez cotas repartidas entre todos os alunos da oficina, conforme seu grau de destreza e habilidade (BRASIL, 1909, art.10º e 11º).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices tinha em vista o desenvolvimento da nação, como expressa um trecho do discurso de Nilo Peçanha, no ato da publicação do decreto: “o Brasil de hoje sai das academias. O

²⁹ Em reconhecida homenagem foi laureado como o Patrono da Educação Profissional no Brasil (BRASIL, 2011b).

país do futuro sairá das oficinas” (IFB, 2012, p. 293). No início do século XX, as escolas profissionais, em grande parte, eram:

[...] ambíguas, meio oficina, meio escola, onde se fabricavam produtos para o comércio e se pagavam aos operários que estudavam e também trabalhavam. [...] Por causa dessa ambiguidade, essas escolas nem bem ensinavam, nem pagavam salários decentes aos trabalhadores (DORE SOARES, 1999, p. 111).

A dualidade das Escolas de Aprendizes Artífices traz à tona mazelas dessa modalidade de ensino que alcançam os dias atuais: a dificuldade de associar pedagogicamente o aprendizado e o labor, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Além disso, essa dualidade se reflete na valorização da força de trabalho de nível técnico. A fraca remuneração dos pioneiros “estudantes-trabalhadores” se mostra como legado, não apenas na equação diretamente proporcional entre anos de estudo e média salarial, como também entre os trabalhadores que “fazem” e os que “pensam”, como se fossem esferas do trabalho que se situassem separadamente.

No campo da educação, a década de 30 foi marcada por diversos decretos em relação à legislação educacional, conhecidos como Reforma Francisco Campos³⁰. No bojo dessa reforma, estavam a estruturação e a centralização na administração federal dos cursos de nível de ensino superior e ensino secundário, os mais requeridos pelas elites, e o ensino comercial (profissional). O ensino primário e da formação de professores (ensino normal) permaneceu sob a responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal. Tais medidas repercutiram negativamente nos meios intelectuais da época. Entre as críticas, encontra-se a de Anísio Teixeira, expressa durante sua gestão de 1931/1935 à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, quanto à orientação centralista, padronizadora e preconceituosa da Reforma Francisco Campos:

Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada de uma educação profissional para o

³⁰ Nome dado em homenagem ao então titular do Ministério da Educação e Saúde Pública.

povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade – e uma educação acadêmica para os que presumem não ser povo ou não querem ser (TEIXEIRA, 1997, p. 107).

A síntese de Anísio Teixeira denuncia a dualidade na educação brasileira, expressa em uma educação para o povo (técnica) e uma educação para a elite (propedêutica). O ápice do descontentamento com a Reforma Francisco Campos se deu quando foi divulgado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, em 1932, defendeu os princípios de integração entre o ensino secundário e o vocacional e o da unidade na diversidade. O Manifesto contou com a participação de vários intelectuais e personalidades de projeção no cenário educacional brasileiro que foram os signatários de um documento fundado na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita.

Além da crítica à dicotomia histórica da educação brasileira, entre o ensino de ofícios manuais para o povo e de humanidades e ciências para a elite dirigente, o Manifesto defendeu a “escola única”, colocando sobre uma mesma base o ensino profissional e o da cultura geral, o que abriria caminho para retirar o ensino profissional da marginalidade e colocá-lo no centro da política educacional do País (ALMEIDA, 2011).

No Estado Novo, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus destinados ao ensino profissional. A renda auferida por qualquer bem ou serviço prestado no âmbito dos Liceus passou a ser obrigatoriamente incorporada ao orçamento de cada instituição para o pagamento de despesas de custeio (BRASIL, 1937a, artigos 37 e 96). A ação de prestação de serviço e de concepção mercadológica, que foi destacada nas primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, é mantida. Reafirma-se a prática da extensão com fins de captação de recursos para a manutenção da instituição, a cobrir brechas da ausência do financiamento pelo Estado e, corresponde ao papel que as atuais Fundações de Apoio das universidades desempenham.

Com o processo de industrialização do Brasil, o crescimento urbano acelerado e, principalmente, o modelo econômico de substituição de importações, o Estado brasileiro, por meio da Constituição de 1937, enfatizou o ensino profissional e outorgou competência federal para “fixar as bases e os quadros da educação nacional” (BRASIL, 1937b). Dentre as modificações apresentadas,

encontravam-se as possibilidades de o governo Federal ampliar a formação profissional. Isso se deu por meio do compartilhamento com indústrias e sindicatos dessa modalidade de ensino, induzindo-os à criação, na esfera da sua especialidade, de escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Essa nova concepção impulsionou a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), em 1946, formando, mais tarde, o denominado Sistema “S”³¹.

A premissa aberta pela Carta Magna de 1937, que introduziu a escola profissional no seio das indústrias e dos sindicatos, corresponde à gênese de programas governamentais do século XXI, como a denominada Escola de Fábrica do Governo Lula que é um projeto executado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras, no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social (BRASIL, 2005).

No que se refere à extensão, a Constituição de 1937 permitiu ao setor produtivo ser introduzido no papel, até então exclusivo³² às instituições de ensino, de formar profissionais. Trata-se de uma prática extensionista às avessas: a lógica do usual “estender à comunidade o conhecimento produzido na academia” é invertida, de forma que o pragmatismo do mercado de trabalho assume o papel protagonista frente ao academicismo. A oferta de formação profissional aos filhos dos operários estava restrita à área de atuação da referida empresa, o que restringia a liberdade de escolha dos jovens. Paralelamente, o governo passou a obrigar as indústrias a empregarem aprendizes e menores num total de 8% de seus operários e de matriculá-los nas escolas mantidas pelo SENAI, exigindo, também, prioridade para os filhos de seus empregados, inclusive os órfãos (BRASIL, 1942e). De todo modo, reforçava a precocidade da escolha profissional e o dualismo da escola para os filhos dos trabalhadores.

Evidentemente, não se pretende analisar as questões dos movimentos sindicais nesse contexto e, tão pouco, a posição dos trabalhadores quanto à formação profissional para seus filhos. Mas é fato que a expansão e

³¹ O chamado Sistema “S” é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade precípua de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores.

³² Pelo menos do ponto de vista oficial e regular.

diversificação industrial do Brasil entre as décadas de 1930 e 1950, motivaram as lideranças sindicais da Zona da Mata Mineira a buscarem estratégias de qualificação técnica para o proletariado, tida como condição indispensável para ocupação de melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, melhoria das condições de vida da classe operária. Destaca-se a liderança do deputado Clodsmith Riani que organizou, junto aos dirigentes trabalhistas da cidade de Juiz de Fora, em janeiro 1957, um movimento requerendo ao ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, a necessidade de edificar uma Escola Profissional na cidade. Tal pleito foi atendido, no mês seguinte, com a criação dos “Cursos Técnicos da Escola de Engenharia” que, em 1964, passou a ser o Colégio Técnico Universitário (CTU) da UFJF e, atualmente, é o campus Juiz de Fora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG, 2013b, p. 5).

De acordo com Barbosa (2013, p. 107), a Constituição de 1937 foi a primeira a demonstrar preocupação com o ensino profissional, ao assegurar seu financiamento público na esfera federal e oferecer possibilidades de atuação da iniciativa privada no setor. Mesmo assim, continua a destiná-la aos desvalidos, mantendo a herança colonial preconceituosa em relação ao trabalho e ao ensino técnico:

O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937b).

Caracteriza esse período a posição antidemocrática da Carta outorgada de 1937, a divisão das oportunidades educacionais, destinando aos pobres o ensino profissional e aos mais favorecidos economicamente, a oferta do ensino propedêutico (secundário). Portanto, uma segmentação baseada em critério econômico injusto, do ponto de vista social. A partir de 1942, as Leis Orgânicas do Ensino³³, chamadas de Reforma Capanema, reforçaram o distanciamento entre o ensino secundário e o técnico. O primeiro destinado a “formar uma sólida cultura geral” e a “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” e o segundo reservado ao preparo para uma imediata ocupação

³³ Dentre elas, BRASIL (1942a, b, d; 1943, 1946a, c).

profissional. Também, naquele contexto, foram estabelecidas as bases da organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, composta por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem.

Para Romanelli (1995), embora as Leis Orgânicas tivessem oferecido ao sistema oficial de ensino a possibilidade de ministrar diversos tipos de cursos, este se mostrava inábil para acompanhar a demanda produtiva de força de trabalho, impulsionada pela expansão econômica da época. Na visão da autora, além da defasagem tecnológica da formação dada pelas escolas oficiais, a manutenção, a necessidade de formação docente e os investimentos em equipamentos ampliavam o custo de gestão das mesmas, motivo pelo qual se explica o êxito na tarefa de formar mais (e em menos tempo) no SENAI e no SENAC. Em síntese, o Estado brasileiro, diante da dificuldade do sistema de ensino de oferecer a educação profissional exigida pela indústria e da impossibilidade de alocar recursos para adequá-lo ao setor produtivo, designou o setor industrial como responsável por essa tarefa.

No contexto da II Guerra Mundial, assinala Barbosa (2013, p. 108), houve um duplo desafio para o Estado brasileiro: superar o entrave para a manutenção da política de importação de força de trabalho técnica da Europa e de produtos industrializados. Por isso, envolveu o setor industrial nessa atividade. A partir de então, “[...] o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional, que então estava se organizando” (DORE SOARES, 1999, p. 117).

A despeito das mudanças ocorridas na educação por meio das Leis Orgânicas do Ensino foi mantida a ideia de que o ensino profissional se destinava a preparar trabalhadores enquanto que ao secundário cabia a tarefa de formar a elite dirigente do país (DORE SOARES, 1999, p.117). Apesar de prevalecer a dualidade entre o ensino para as elites (acadêmico) e o ensino do povo (técnico), surgiu, em 1953, a Lei da Equivalência que deu aos concluintes dos cursos técnicos tratamento similar ao que era ofertado ao ensino secundário, desde que os cursos superiores pretendidos tivessem estreita relação com a habilitação técnica obtida, além de complementação ou adaptação de estudos e êxito no exame de vestibular (BRASIL, 1953). Essa lei tinha um alcance muito restrito e não propiciava uma equivalência abrangente. Se a equivalência tivesse sido

instituída de forma ampla, não seria tema das bandeiras dos defensores da escola pública e da privada nos anos sessenta, por ocasião do debate sobre a LDB que foi promulgada em 1961. Mesmo com essas restrições, não deixou de ser um avanço na busca de igualdade com os demais cursos do segundo ciclo do secundário (Científico e Clássico)³⁴.

A partir dos anos cinquenta, a abertura da economia brasileira ao capital internacional significou a instalação de multinacionais no país e a modernização industrial e implantação de pressupostos da administração científica taylorista e fordista na organização do trabalho. Isso se refletiu na adoção de um sistema de categorias ocupacionais muito mais complexo, exigindo, portanto, trabalhadores com perfil diferenciado. Foi nesse contexto que o industrialismo e seus princípios inter-relacionados (padronização, especialização, sincronização, concentração, maximização e centralização), iniciados nos Estados Unidos e depois trazidos à Europa entre as décadas de 20 e 30, chegaram ao Brasil (TOFFLER, 1997). Contemporâneo a tais modificações na realidade europeia, Gramsci (1991) as denominou de “americanismo, fordismo”, analisando a racionalização do trabalho e da produção, combinados com a ausência de pressão do sindicalismo operário de base e com a “persuasão” dos altos salários, ganhos sociais e hábil propaganda ideológica para nortear a vida nos Estados Unidos com base na produção ou, enfim, o americanismo.

Para Gramsci (1991), a aplicação do americanismo em outras nações ou regiões dependeria de certas condições sociais, políticas e econômicas. Nas suas palavras,

A americanização exige um certo ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do liberalismo alfandegário ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico [...] (GRAMSCI, 1991, p. 388).

³⁴ Somente mais tarde, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, os egressos do ensino técnico-profissionalizante adquirem a equivalência ao ensino acadêmico, com a possibilidade de acesso irrestrito ao ensino superior, após a conclusão dos cursos técnicos (BRASIL, 1961).

No caso brasileiro, o Estado liberal, aliado ao capital nacional e ao capital externo, sobretudo ligado à indústria automobilística, formou o tripé que permitiu não apenas impulsionar a industrialização no país como também a estrutura social fundada na livre iniciativa e no individualismo econômico, entre outras características do americanismo.

No esforço de modificar a estrutura escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial para atender às novas demandas do setor produtivo do país, o governo regulamentou, em 1959, as atribuições das escolas de ensino industrial em todo o território nacional (BRASIL, 1959). As escolas de ensino industrial adquiriram novas configurações e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão, responsáveis por ministrar exclusivamente o ensino técnico, como mostra Dore Soares (1999, p. 108): “[...] essas escolas se constituem um valioso patrimônio público, que foi conquistado no bojo das lutas sociais para democratizar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente produzidos”.

A legislação em vigor também previa que as escolas de ensino industrial, sem prejuízo do ensino e da aprendizagem sistemática, poderiam aceitar encomendas de terceiros, a serem executadas pelos alunos, mediante remuneração a ser repartida inclusive com os mesmos (BRASIL, 1959, artigo 32). Se a prestação de serviços é concebida como atividade de extensão, então esta se mostrou presente na regulamentação das atribuições das escolas de ensino industrial, no final da década de cinquenta do século passado. Tratava-se de inserir o discente não apenas na elaboração dos bens e/ou serviços como previsto na legislação anterior, mas recuperando o caráter de suposta “valorização” do produto do “aluno-trabalhador”, tal como ocorria nas escolas do início do século, quando o aluno partilhava da renda auferida com a venda dos produtos elaborados por eles nas oficinas.

Desse modo, o sistema oficial passou, pouco a pouco, a dedicar-se predominantemente aos cursos regulares de técnicos com duração de três ou quatro anos e o SENAI e o SENAC a ofertar cursos rápidos de aprendizagem. Em tempos de Guerra Fria, o país estreitou ainda mais sua relação com os Estados Unidos, alinhando-se à ideologia do bloco capitalista e, em 1966, o MEC estabeleceu um acordo com a *United States Agency for International*

Development (USAID) que financiaria reformas da educação, estabelecendo o perfil didático-operacional que as nortearia.

Para a *USAID*, a reformulação do ensino de 1º grau era prioritária, pois atenderia aos interesses da retomada da expansão econômica em curso e, nesse sentido, propunha uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, porém, sem ter nenhum controle sobre o processo produtivo. Tais medidas foram implantadas na década de 1970 (BRASIL, 1971), apesar das apreciações negativas que sofreram das comissões brasileiras que as examinaram. A sugestão da Comissão Brasileira, de caminho oposto ao defendido pelo acordo MEC/USAID, concentrava-se na crítica à profissionalização precoce, feita pelos antigos ginásios que, na proposta da USAID estenderia à profissionalização do nível médio. A Comissão Brasileira entendia que a proposta da USAID era uma exigência para selecionar apenas os mais capazes para ingressarem nas universidades e foi a forma da legislação dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1995, p. 234).

Na década de 70, embaladas pelo “milagre econômico brasileiro”, foram realizadas duas outras mudanças na política educacional: a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau (BRASIL, 1971) e a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e a Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 1978)³⁵.

A profissionalização compulsória fez parte dos Acordos MEC/USAID com o intuito de articular, em todo o ensino de 2º grau, a educação geral e a formação profissional em todas as escolas públicas do país, atribuindo-lhe uma clara terminalidade com o objetivo, segundo Romanelli (1995, 234-235), de conter as demandas sociais para o ingresso no ensino superior. A nova legislação (Lei 5692/71), ao mesmo tempo em que descaracterizou o ensino de 2º grau tal como até então era oferecido, confrontou as escolas com a obrigatoriedade do ensino técnico, sem que tivessem quadros docentes e infraestrutura adequada à formação profissional. Isso favoreceu a “distribuição”, por todo o país, de diplomas

³⁵Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em CEFET (BRASIL, 1989).

pseudo-técnicos³⁶ e, paralelamente, levou a esfera federal a incorporar a parte propedêutica do ensino à formação profissional. Tratava-se de uma dualidade que “voltava agora a se manifestar sem os constrangimentos legais” (MANFREDI, 2002, p. 107).

Quanto aos recém-criados CEFETs, a ênfase à extensão aparece entre os objetivos dessa nova instituição:

- promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, artigo 2°).

Assim, pela primeira vez, na legislação, foi explicitada a previsão de atividades de extensão em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ficou evidente a possibilidade de as atividades de extensão ocorrerem por meio de cursos, uma vez que a lei previa “estender” à comunidade, na forma de cursos e serviços, o resultado das pesquisas realizadas na instituição. Outro fato relevante foi o de que, ao oficializar a remuneração proveniente de serviços prestados pelos CEFETs a entidades públicas ou particulares, seja por meio de convênios ou contratos específicos, a legislação institucionalizou e consolidou a prestação de serviços como uma forma de captar recursos financeiros (BRASIL, 1978, artigo 5°, inciso III). Entretanto, diferentemente das legislações anteriores, que determinaram com objetividade como deveriam ser destinados os recursos financeiros oriundos da prestação de serviços pela entidade, essa lei não abordou o destino dos referidos recursos. A falta de clareza sobre esse assunto permitia que os recursos pudessem ser destinados aos docentes, discentes e/ou à própria instituição.

Os primeiros CEFETs foram considerados, pela legislação (BRASIL, 1978), estabelecimentos oficiais de ensino superior isolados, constituídos em autarquias de regime especial, portanto, equiparados às universidades. No CEFET, era obrigatória a integração do ensino técnico de 2º grau ao ensino superior e, conseqüentemente, o ensino superior era tomado como continuidade do ensino técnico de 2º grau, numa clara verticalização do itinerário formativo do

³⁶Somente revogada em 1982 (BRASIL, 1982).

indivíduo e “em estreita integração e articulação com o sistema produtivo” (MILITÃO, 2000, p. 17). Desse modo, a nova instituição apresentava características que a diferenciava do sistema de ensino universitário. Além disso, os cursos de curta duração na área tecnológica foram consolidados nos CEFETs, com um caráter terminal, como parte de uma política mais ampla de diferenciação do ensino superior (DORE SOARES, 1983).

Tal como previsto para as universidades, os CEFETs poderiam atuar na formação de professores que lecionavam disciplinas profissionalizantes nos cursos técnicos de 2º grau e ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado). Tinham, ainda, competência para ministrarem cursos de curta duração de Engenharia de Operação.

A década de setenta do século passado marca também a chegada ao Brasil de formas de organizar a produção, devido às mudanças pelas quais passaram os países do “primeiro mundo” em relação à produção: em substituição ao padrão produtivo fordista, novas indústrias dinâmicas surgiam em seu lugar. Toffler (1997) esclarece que as indústrias clássicas baseavam-se em princípios eletromecânicos muito simples, que usavam insumos de alta energia, expeliam grande quantidade de refugo e poluição e caracterizavam-se por longas linhas de montagem. Essa organização do trabalho exigia pouca habilidade, era um trabalho repetitivo para a produção de artigos padronizados, cujo controle era altamente centralizado. Na década de 50 do século passado, segundo o referido autor, as nações industrializadas já sabiam o quanto tal produção era retrógrada e decadente e se apressaram em transferi-las para os países “em desenvolvimento” com legislação ambiental praticamente inexistente e força de trabalho barata.

Contudo, as novas indústrias não tardaram em chegar também ao Brasil, copiaram os avanços científicos de várias disciplinas como a informática, a eletrônica do *quantum*, biologia molecular, oceânica, nucleônica, ecologia e as ciências espaciais. A hierarquia empresarial e os princípios que regiam a estrutura produtiva da Segunda Onda foram postos abaixo (BARBOSA, GERALDO E ALKMIM, 2014, p. 133-134). Quanto às novas exigências que esse padrão produtivo requer do trabalhador, Toffler (1997) as resumiu da seguinte forma: capacidade de questionamento e criatividade, responsabilidade social com seu trabalho, flexibilidade para adaptar-se a novas funções e espírito de grupo. Foi assim que ganharam corpo novas estratégias de produção, tais como os Círculos

de Controle de Qualidade (CCQ), *kanban*, *just in time*, entre outras (BARBOSA, GERALDO E ALKMIM, 2014, p. 134).

David Harvey (1996) denominou “acumulação flexível” a esse estágio do capitalismo mundial, marcado pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo e por altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Harvey (1996) afirma que tais mudanças produtivas repercutem nos altos níveis de desemprego e de desemprego estrutural, modestos ganhos (ou mesmo a inexistência) de salários reais, perda de poder sindical, maior controle e pressão dos empregadores sobre o trabalho.

No caso específico do Brasil, Bresciani (1996) criticou os impactos da flexibilidade produtiva sobre os trabalhadores: trabalho sem contrato registrado, contratações atípicas, alta taxa de rotatividade, liberdade para demissão por parte da empresa, grande remanejamento da jornada de trabalho, atribuições profissionais indefinidas, promoção do trabalho polivalente. A corrente marxista denomina tais transformações, muitas vezes, de capitalismo “desorganizado”, numa alusão à insegurança trazida pelos ajustes impostos pelo capital em busca de sua manutenção hegemônica (BARBOSA, GERALDO E ALKMIM, 2014, p. 136).

Pablo Gentili chamou tal período de Sociedade do Conhecimento e acrescentou:

[...] constituye la expresión de un período en el que cristalizan los ideales democratizadores del Mercado y en el que se revaloriza la acción privada sobre la pseudo-igualadora acción de los espacios públicos. Este modelo interpretativo [...] parte del reconocimiento de que el desarrollo de la ciencia y la tecnología enfrentan a la humanidad al surgimiento de una nueva formación social superadora del capitalismo tal como éste era conocido hasta entonces. El proceso de transformaciones profundas que sufre el mundo moderno debe ser entendido aquí en el marco de una transformación ‘revolucionaria’ en la naturaleza misma de las relaciones de producción³⁷ (GENTILLI, 1994, p. 58).

³⁷ [...] constitui a expressão de um período em que se cristalizam os ideais democratizadores do Mercado e em que se revalorizam a ação privada sobre a pseudo-igualadora ação dos espaços públicos. Este modelo de entendimento [...] parte do princípio de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia confronta a humanidade com o surgimento de uma nova formação social superadora do capitalismo, tal como era conhecido até então. O processo de transformações profundas que sofre o mundo contemporâneo deve ser entendido aqui como um marco de transformação ‘revolucionária’ na própria natureza das relações de produção (Tradução do autor).

Como reflexo dessas transformações, surgem demandas para a formação do “novo” trabalhador que, sob o olhar das lideranças das instituições federais de EPT, significava uma oportunidade de transformar suas respectivas escolas técnicas em centros de ensino superior. Foi assim que, nos anos 90, em consonância com o movimento das forças políticas regionais e das lideranças de escolas técnicas e agrotécnicas, por meio, respectivamente, do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC) e do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF) essas instituições pressionaram o governo para se transformarem também em CEFET. Essa demanda se justificava, em parte, pela autorização para a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação; ampliação do quadro de docentes e servidores técnico-administrativos; expansão das matrículas; aumento do número de cargos e funções comissionadas e de recursos orçamentários para cada uma das instituições.

Para atender a essas aspirações das lideranças nacionais de EPT e aos diversos segmentos da sociedade que clamavam pela expansão da educação profissional, foram criadas, entre 1992 e 1995, vinte e sete Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais por todo o país (SCHMIDT, 2010, p. 46). Além disso, a já existente Escola Técnica Federal da Bahia foi transformada em CEFET (BRASIL, 1993b). Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994) e, a partir de então, gradualmente, todas as Escolas Técnicas e algumas Agrotécnicas, por meio de decretos específicos, foram transformadas em CEFETs. Esse conjunto de medidas do Governo de Itamar Franco, referentes à EPT, representou um grande avanço para a expansão e consolidação do ensino profissional e tecnológico na esfera federal. Paralelamente à ampliação quantitativa das instituições em todo o território nacional, ocorreu um significativo aumento na oferta de vagas e cursos, além do incremento nos níveis de ensino, sobretudo, no superior e na pós-graduação.

Apesar da nomenclatura CEFET ter sido utilizada para caracterizar a nova institucionalidade, a legislação (BRASIL, 1994) a diferencia dos três primeiros CEFETs (BRASIL, 1978). Tal distinção é percebida, sobretudo, no que concerne à promoção de cursos de extensão, que foi suprimida dos objetivos dos novos CEFETs.

O governo deu prioridade às Escolas Técnicas Federais, pois essas atuavam no setor secundário da economia e, portanto, focadas no segmento industrial, em detrimento das escolas agrotécnicas, pois, mesmo sendo integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e com a mobilização do conselho que as representava (CONDAF), somente algumas Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET³⁸, ao passo que, como foi dito, todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em CEFETs.

Ao assumir a presidência do Brasil, em 1995, Fernando Henrique Cardoso deu impulso a uma Reforma do Estado Brasileiro cujos reflexos foram sentidos em todos os setores da sociedade. No que diz respeito ao setor educacional, foi aprovada a LDB, sancionada sem vetos e denominada Lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996). No que diz respeito à Educação Profissional³⁹, ela foi concebida de forma separada do sistema regular de ensino, sendo regulamentada por Decreto (nº2208/1997), que desconsiderou o debate educacional em torno da questão. As mudanças mais significativas implantadas foram: (i) novas diretrizes, objetivos e parâmetros curriculares nacionais;(ii) separação do ensino médio da educação profissional; (iii) modularização e certificação do ensino; (iv) criação de três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico (BRASIL, 1997a e b).

Na opinião de Cunha (1999, p. 10), o novo decreto da educação profissional, de 1997 repetiria a política autoritária do Estado Novo, de 1937. Além disso, segundo o autor, a política FHC veio a confrontar-se com a tendência à unificação do ensino técnico com o secundário, ensaiada a partir dos anos 30 por Anísio Teixeira e anunciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e que vinha se desenvolvendo, desde a promulgação das “leis de equivalência” dos anos 50. As escolas técnicas, prossegue o autor, cujo modelo o governo queria generalizar nos anos setenta, passaram a ser concebidas como vilãs na era FHC. Elas passam a separar, do ponto de vista institucional e curricular, o ensino técnico e o ensino médio geral. Desse modo, a dualidade da escola foi restaurada e, ao contrário de avançar a articulação entre educação e

³⁸ A possibilidade de transformar as demais Escolas Agrotécnicas em CEFET ficou condicionada à abertura de um processo avaliativo de cada instituição pelo MEC.

³⁹ Especificamente os artigos 39 a 42.

democracia, a legislação do governo Fernando Henrique Cardoso contribuiu para a “estamentalização das situações de classe” (CUNHA 1999, p. 10).

As críticas de Cunha (1999) mostram que a reforma de FHC não resultou de um programa construído com a participação da sociedade. Um dos aspectos explicativos é a opção do governo por um projeto de educação nos moldes do Banco Mundial (BIRD) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), seus principais financiadores e que expressaram e viabilizaram uma concepção de educação que se sustenta na dinâmica do mercado capitalista⁴⁰. As mudanças educacionais daquele período constituíram-se numa das maneiras de operacionalizar a política neoliberal e se mostraram antidemocráticas tanto em sua formulação quanto sua implantação. Aprofundaram a dualidade entre o ensino técnico e o acadêmico-secundário, que foi reforçada pela separação entre educação para o trabalho e formação geral. Tais alterações representam uma visão reducionista de educação que na prática favoreceu uma formação descomprometida com o processo de humanização do homem, atrelando-o acriticamente ao mercado de trabalho.

No que se refere à extensão, a nova configuração da educação técnica da rede federal prevê a oferta de educação profissional no nível básico destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores, independente de sua escolaridade prévia, possibilitando o desenvolvimento de ações extensionistas na forma de cursos.

Além disso, o governo de Fernando Henrique Cardoso interrompeu a expansão das escolas públicas federais de educação profissional e tecnológica, que vinha ocorrendo nos governos anteriores. As condições impostas para a criação de novas unidades pela União estavam atreladas à necessidade de terem sua manutenção e gestão assumidas por parceiros como Estados, Municípios,

⁴⁰ Um exemplo dessa relação aconteceu para financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, em 1997. O governo brasileiro firmou o convênio BR-0247 com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com aporte de US\$500 milhões, dos quais o BID se responsabilizaria por 60% e o prestatário pelo restante, sendo executado pelo, então, Ministério da Educação e do Desporto, em coordenação com o Ministério do Trabalho. O BID propôs que fosse também implantado um sistema permanente de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis, a redefinição dos parâmetros mínimos curriculares nacionais, distribuição e melhoria dos livros didáticos, ensino a distância para treinamento de professores, redefinição dos gastos com o ensino básico e com a forma de gestão de recursos, melhoria do ensino superior com autonomia administrativa e financeira e reforma do ensino médio. Antes mesmo de ser aprovado, o texto integral do Decreto-Lei nº 2208 estava disponível na página eletrônica do BID, segundo Barbosa (1999).

Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 1998, artigo 47).

Nos anos 2000, após sucessivos fracassos eleitorais, o Partido dos Trabalhadores (PT) trocou o discurso de combate ao capital pelo enfrentamento ao neoliberalismo. Ao ser aclamado vitorioso nas eleições de outubro de 2002, com um programa de educação chamado “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 209-216), Luiz Inácio Lula da Silva recebeu, por meio da sua equipe de transição, três importantes documentos com análises críticas e sugestões para o novo governo, abrangendo questões consideradas polêmicas da reforma educacional dos anos 90: a educação tecnológica e profissional.

O primeiro documento consistiu num estudo que resultou do Seminário Nacional “A Qualificação Profissional como Política Pública – sugestões para o novo governo”, realizado em Santo André/SP, com a participação de educadores de importantes instituições e setores da sociedade civil. O segundo documento refere-se ao trabalho elaborado na cidade de Niterói/RJ por um grupo de professores e gestores das políticas de educação tecnológica e formação profissional do PT do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, entre outras lideranças signatárias do documento “Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional”. O terceiro documento adveio do Fórum de Diretores de Ensino dos CEFETs denominado “A Reforma da Educação Brasileira nas Instituições Federais de Educação Tecnológica”, resultado de reuniões realizadas em Brasília, nos meses de novembro de 2002 e abril de 2003.

Independente das questões políticas, dos argumentos ideológicos e filosóficos contidos nos referidos documentos, a revogação imediata do decreto que regulamentava a Educação Profissional era apresentada como premissa para uma nova redefinição política dos rumos da educação profissional e tecnológica. No que concerne à extensão, nenhum registro ou concepção foi encontrada nos documentos citados.

Em atenção ao clamor da sociedade civil e acadêmica, ao assumir a presidência, o governo do presidente Lula (2003/2006 e 2007/2010) instituiu por decreto a integração do ensino médio com a educação profissional (BRASIL, 2004b), com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação tecnológica, para que a educação fosse determinante para a formação integral humanística (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 209-216).

Naquele contexto, as teses da “escola unitária, tecnológica, unilateral ou politécnica” ganharam força e encontraram sua defesa em Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marize Ramos, ao lado de Demerval Saviani que, segundo Dore Soares (2006), foram a referência para participar da elaboração de uma nova medida autoritária para organizar a educação profissional técnica de nível médio na forma de “cursos integrados” (DORE SOARES, 2006, p. 343-344). A autora ainda destaca que os responsáveis pela elaboração das diretrizes para a política do ensino profissional no governo de Luiz Inácio Lula da Silva não tiveram o devido cuidado conceitual:

Não há, portanto, distinções entre a concepção de Marx, a do ‘socialismo real’ e a de Gramsci. Elas são entendidas como sendo idênticas e independentes dos contextos históricos em que foram propostas. Enfim, a ausência de diferenças entre politécnica e escola unitária tem sido a leitura predominante na historiografia da educação brasileira, constituindo a referência para projetos de política educacional, até autoritariamente instituídos, como é o caso do referido decreto proposto pela ‘esquerda progressista’ (Dore Soares, 2006, p. 344-345).

A proposta educativa da escola unitária, segundo Dore Soares (2006), era resultante da síntese dialética do debate realizado por Gramsci com as diferentes concepções educacionais da sua época. Foi apresentada por Gramsci nos anos de 1930 e propagada no Brasil a partir dos anos oitenta. Em Gramsci, o objetivo da escola unitária que não se confunde com a escola politécnica:

[...] era em primeiro lugar superar a “escola tradicional” ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo na sociedade. Em segundo lugar, superar a “escola única do trabalho” (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual ao trabalho produtivo numa dimensão mais cultural: o conceito de trabalho como elemento historicizante e socializante realiza a mediação entre a ordem natural (ciências naturais) e a ordem social e política (leis civis e estatais). Enfim, supera também a “escola nova” ao aprofundar e ampliar a ideia de atividade como mediação entre o trabalho teórico e prático (DORE SOARES, 1996, p. 157-158).

Dore Soares (1999) esclarece que Lenin buscou inscrever o conceito de politécnica na política de construção do socialismo, como sendo escola única

do trabalho. “Tal como foi abordada por Lenin e Krupskaja, a ideia de ‘politecnicia’ não encerrava, em si mesma, a dimensão da formação geral” (DORE SOARES, 1999, p. 4). Nesse sentido, o ensino geral e politécnico substituiu a noção de ensino geral e profissional (ligado à produção artesanal que demandava um trabalho mais especializado), de forma que o ensino politécnico refere-se à diversidade de ocupações que o homem foi chamado a executar na produção industrial moderna, sendo fundamental para completar a formação geral.

A ideia de “escola unitária” em Gramsci, segundo Dore Soares (1999), é totalmente diferente do conceito adotado pelo grupo de intelectuais petistas. O pensador italiano considerava a escola unitária como uma organização privilegiada para formar intelectuais responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de pensar e de governar. Seu horizonte é a luta pela igualdade social e, a ideia de “unitária” significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados (DORE SOARES, 1999, p. 86).

A autora ressalta também dois princípios da escola unitária. O princípio do trabalho, formulado em estreita relação com a escola humanista e com sua perspectiva de formar dirigente a partir da “técnica-trabalho” para atingir a “técnica-ciência” e a “concepção histórica e humanista”; e o princípio da atividade, entendida como a relação ativa entre mestre e aluno, vinculado por Gramsci ao conceito de hegemonia por extrapolar esta relação para além do espaço escolar, envolvendo toda a sociedade⁴¹.

Embora o decreto do governo Luiz Inácio Lula da Silva sobre a educação profissional (nº 5154/2004) permitisse às escolas a “alternativa” de não aderirem ao mesmo, este era apresentado como condição indispensável para que as escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais pudessem participar de projetos futuros de expansão, como a transformação em CEFET. A partir desse momento, ocorreu um vertiginoso incremento na educação, na primeira década do século XXI, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino

⁴¹Na concepção de Dore Soares (1999, p. 5), foram as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado que o levaram a um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação, sobretudo porque, no contexto em que pensou o problema da escola, as relações sociais tinham se tornado muito mais complexas, com o desenvolvimento da sociedade civil, instância de organização política dos múltiplos interesses sociais.

federais, especialmente de educação profissional e tecnológica, que adquiriu nova dimensão.

Como reflexo da nova situação iniciada com o governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que, entre as finalidades, está a de incentivar a extensão. Apesar de seu caráter apenas consultivo, este fórum pretende cumprir o papel de articulador entre o Estado e a sociedade, por meio das suas diversas finalidades, dentre as quais a de “[...] propor política de formação inicial e continuada para os profissionais da educação profissional e tecnológica e de incentivo à extensão e à pesquisa educacional e tecnológica” (BRASIL, 2003, artigo 2º, inciso IV).

No início deste século, ocorreu a transformação do CEFET/PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005, a primeira (e única) universidade tecnológica do país. Ortigara e Ganzeli (2013) mostram que essa novidade pode abrir um precedente e gerar expectativa para que outras instituições federais de EPT, como os demais CEFETs, sigam o mesmo caminho. Na interpretação dos citados autores, “o governo apontava para um novo horizonte institucional a ser perseguido pelas escolas da rede federal” (ORTIGARA e GANZELI 2013, p. 269). A missão da UTFPR é a de desenvolver educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco principal a graduação, a pós-graduação e a extensão. Ao prever ser modelo de desenvolvimento social, esta universidade atribuiu à extensão um papel de destaque. Em sua estrutura administrativa, a extensão está subordinada à Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias, como Diretoria de Extensão (UTFPR, 2014). Trata-se de um momento em que, segundo Gazzola,

La cuestión del conocimiento ha asumido un rol estratégico en el mundo contemporáneo en la medida que, para su desarrollo, las sociedades dependen cada vez más de la producción y difusión de conocimientos en las áreas más diversas. En los países de América Latina, en que las universidades siguen siendo el locus privilegiado para el cultivo del conocimiento, la existencia de sólidas instituciones de enseñanza superior e investigación es una condición indisoluble para su inserción competitiva en los escenarios de la contemporaneidad. Los nuevos retos presentados por la llamada sociedad del conocimiento exigen que seamos capaces de desencadenar un proceso de crecimiento sustentable, que tendrá como una de sus características la interacción productiva entre universidad y sociedad (GAZZOLA, 2008, p. 1)⁴².

⁴² A questão do conhecimento tem se convertido num aspecto estratégico no mundo contemporâneo, na medida em que para seu desenvolvimento as sociedades dependem cada vez mais da produção e difusão de conhecimentos nas áreas mais diversas. Nos países da América

Na perspectiva da interação produtiva entre universidade e sociedade como um processo de crescimento sustentável, tal como é destacado por Gazzola (2008), outra decorrência do governo Lula foi a realização, em novembro de 2006, da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo principal foi o de retomar o diálogo com todos os segmentos da EPT. Contou com a participação de 779 delegados dos estados da federação, representados pelos setores públicos e privados, pelo sistema “S”, estudantes, pelos professores, dirigentes, representantes de organizações sociais, entre outros (BRASIL, 2006b). Sobre este evento, o então secretário da SETEC/MEC, Eliezer Moreira Pacheco, ressaltou que foi “a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento” (Brasil, 2007a, p. 7).

Em março de 2007, passados quatro meses do término da Conferência, o Presidente Lula apresentou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). No que tange à EPT, as razões e os princípios do PDE consistem em combater a oferta de ensino médio sem articulação com a educação profissional e a proibição legal da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, como ocorreu na década de 90⁴³.

Dentre as propostas do PDE sobre a EPT, destacavam-se: (i) consolidação jurídica da LDB para retomar a perspectiva da integração do ensino médio à educação profissional, a ser denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”; (ii) expansão da rede federal de EPT com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituídos a partir da integração e reorganização de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais que atuam em uma mesma base territorial,

Latina em que as universidades continuam como o *locus* privilegiado do conhecimento, a existência de sólidas instituições de ensino superior e pesquisa é uma condição fundamental para sua inserção competitiva nos cenários da contemporaneidade. Os novos princípios da chamada Sociedade do Conhecimento exigem que sejamos capazes de desencadear um processo de crescimento sustentável que terá como uma de suas características a interação produtiva entre universidade e sociedade. (Tradução do autor).

⁴³ Expediente revogado por Lula que, no entanto, mantém a redação da lei anterior, apenas efetuando a troca do vocábulo “somente” para “preferencialmente”, ou seja, “a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2005b, Grifo do autor).

compreendida nas dimensões geográficas de um estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um mesmo estado (BRASIL, 2007c).

Lamentavelmente, o que chamou atenção da comunidade acadêmica e da sociedade em geral foi que o governo Lula, ao implantar sua política pública, por meio do PDE para seu segundo mandato, desconsiderou as metas previstas no Plano Nacional da Educação (PNE) (2001/2010) em geral, e, particularmente, o resultado da I Conferência Nacional de EPT que, em nenhum momento, levantou qualquer debate sobre a possível criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A proposição dos Institutos Federais no PDE apresentou-se como uma grande contradição, diante da prática de estratégias de realização de conferências nas diversas áreas que propiciaram avanços no sentido de garantias de democratização e efetiva participação dos diferentes setores da sociedade civil e política. No entanto, no caso dos Institutos Federais, ocorreu o retorno às políticas governamentais que desconsideram a participação da sociedade brasileira.

Neste quadro, o PDE recebeu uma série de críticas (FREITAS, 2007; CARA, 2007; SAVIANI, 2009), principalmente por se mostrar omissos e não ter sido construído a partir de exame do PNE (2001/2010) e tampouco dos Anais e Deliberações da Conferência de EPT. Apesar das contestações, o governo reafirmou seu compromisso com o PDE ao estabelecer, as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica (Decreto nº 6.095, de abril de 2007), para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (BRASIL, 2007b). Portanto, com essa atitude, ficou evidente o ato autoritário do governo, desconsiderando os esforços dos participantes do PNE e da Conferência de EPT que discutiram os rumos da educação profissional no Brasil sem que, em nenhum momento, a proposta do Instituto Federal foi sequer cogitada.

Apesar dos problemas expostos, na medida autoritária do governo (BRASIL, 2007b, artigo 4º) foram previstas ações de extensão que deveriam estar expressas no futuro projeto de lei de criação dos Institutos Federais e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada IFET, entre as quais “oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica” (BRASIL, 2007b, artigo 4º, parágrafo 1º, inciso VI). No plano acadêmico, foram abordados

os objetivos de “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2007b, artigo 4º, parágrafo 2º, itens II e III) e também o de “desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2007b, artigo 4º, parágrafo 2º, inciso V). Todavia, não foram abordados os princípios e as finalidades da EPT e as formas pelas quais se concretizaria sua articulação com o setor produtivo. Entretanto, a extensão adquiriu centralidade e orientou os desdobramentos para a construção deste novo ente “IFET”, como é destacado mais adiante neste capítulo.

Ao tomar conhecimento da poposta dos Institutos Federais, a comunidade acadêmica da rede federal de EPT (dirigentes, professores, técnico-administrativos e alunos) ficou, em sua maioria, surpresa. Deu-se início ao debate, que deveria ter precedido a apresentação dos Institutos Federais.

O Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC, Moisés Domingos Sobrinho, portanto, membro efetivo da equipe da SETEC, apresentou uma reflexão sobre os rumos que se pretendia dar à EPT por meio dos Institutos Federais (DOMINGOS SOBRINHO, 2007). Para o Diretor, a criação dos IFETs e suas diretrizes geraram um desconforto na rede federal. Primeiramente, pelas péssimas lembranças da gestão de FHC quanto à forma adotada pelo mesmo ao normatizar a EPT por meio de decreto. Em segundo lugar, por se tratar de uma “embrionária” instituição, que implicaria a redefinição de compromissos, das finalidades, dos objetivos e dos modos de organização, só possíveis por meio de um processo fundado no diálogo, na participação e na interdependência das relações interpessoais e institucionais – a redefinição identitária da rede federal.

Nesse sentido, com vistas a prestar esclarecimentos, sanar dúvidas e acalmar os ânimos da comunidade acadêmica quanto ao futuro da EPT, por meio dos Institutos Federais, a SETEC publicou vários outros textos produzidos por membros de sua equipe: o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco; o Diretor de Políticas, Luiz Caldas Pereira e do Diretor de Articulação e Projetos Especiais, Irineu Colombo. A partir de então, as discussões a respeito dessa nova institucionalidade ganharam força, até que os Conselhos

de Dirigentes das instituições envolvidas nesse processo de construção do IFET começaram a se posicionar.

Primeiramente, o Conselho de Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF)⁴⁴ manifestou-se, por meio da “Carta de Gramado”, em maio de 2007, cujo conteúdo apresentou mais uma crítica que um posicionamento. Iniciou com o reconhecimento dos “esforços da SETEC/MEC na busca de soluções para a melhoria da EPT do Brasil” (CONDETUF, 2007, p. 1). Elogiou a atual gestão pela forma participativa e democrática que conduz a Secretaria, para, em seguida, afirmar que “infelizmente não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFETs” (CONDETUF, 2007, p. 1). Afirmou que “poderia ter contribuído para as discussões, se convidado, e preocupou-se com as especificidades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) apresentavam” (CONDETUF, 2007, p. 1). Finalizou seu discurso dando ênfase à importância de se envolver a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e os respectivos Reitores das universidades federais que possuem ETV e fez questão de “registrar a complexidade da proposta e a necessidade de uma discussão técnica e política com as ETV” (CONDETUF, 2007, p. 1). Concluiu que a “política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto” (CONDETUF, 2007, p. 1), será determinante para a opção ou não das ETV à proposta de adesão ao IFET. Ao se posicionar em relação à matéria, o CONDETUF reconheceu seu papel limitador para tratar de uma questão tão complexa e remeteu o debate sobre a questão aos Conselhos de cada ETV e aos Conselhos Superiores das respectivas universidades federais.

A segunda manifestação foi o documento das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), de junho de 2007, “Proposta do Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) para o novo desenho da Rede Federal de EPT”. Houve a preocupação de compor um texto detalhado que ressaltava a trajetória e a importância das escolas agrotécnicas federais para o Brasil e, simultaneamente, a negação da proposta de IFET, quando questionou que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única

⁴⁴ O autor desta pesquisa teve a honra de participar, nos anos 1995/1999 e 2003/2006 como Diretor do Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora.

“estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras” (CONEAF, 2007, p. 5). Além disso, salientou a preferência pela organização entre os pares, pois entendia como perigosa a “imediata unificação das diversas instituições em uma mesma estrutura” (CONEAF, 2007, p. 4). Ratificou também a crítica do CONDETUF em relação à falta de debates, principalmente sobre “os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas” (CONEAF, 2007, p. 6).

Após análise do referido documento, pode-se concluir que as EAF ainda mantinham a expectativa do passado de se transformarem em CEFET, algo que atenderia às suas demandas, sobretudo de autonomia, como ocorrido com Rio Pomba, Uberaba, Januária e Bambuí, em Minas Gerais. É sabido que esse modelo era a aspiração de todas as demais EAF que apresentavam ressentimentos em relação à SETEC, por ainda não terem sido acolhidas em seu pleito. Ao contrário, o que estava sendo ofertado agora às EAF era uma proposta bastante diferenciada, traduzida nos Institutos Federais, e tais aspectos, especialmente, a necessidade de atuarem em rede na estrutura multicampi, que as permitia supôr uma restrição de autonomia, favoreceram a resistência inicial de suas adesões à nova política de EPT.

Já o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET)⁴⁵, reunido em Recife/PE, nos dias 12 e 13 de julho de 2007, deliberou por tornar pública a sua posição em favor da transformação de todos os CEFETs e da Escola Técnica Federal de Palmas/TO em IFET. Estranhamente, a forma encontrada pelo CONCEFET para oficializar tal decisão manifestou-se com apresentação de três documentos oficiais distintos (CONCEFET 2007a, 2007b e 2007c). Apesar da semelhança entre o primeiro e o segundo documentos, apresentados como “NOTA” e publicados naquela mesma data, abrangiam anseios diferentes. Na primeira manifestação, destacavam o desejo das instituições componentes do CONCEFET de equiparação às universidades tecnológicas (CONCEFET, 2007a, inciso 2, p. 1) e, após novo debate, retificaram sua posição para serem equiparados às universidades

⁴⁵ O CEFET – RJ e o CEFET – MG não fazem parte do CONCEFET e sim da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

federais (CONCEFET, 2007b, inciso 2, p. 1). A posição do CONCEFET estava estritamente vinculada a alguns pontos, como a

[...] garantia de que as prerrogativas e objetivos dos IFETs tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de CEFET e ETF/Palmas - a fim de reafirmar seu trabalho educativo em favor do desenvolvimento da nação brasileira, entre os quais se incluem: a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão (CONCEFET, 2007b, inciso 6).

O terceiro documento apresentado pelo CONCEFET foi a “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Brasília, 23 de agosto de 2007”, contendo um texto robusto e propositivo, que incorporou a proposição anterior do próprio conselho e, inclusive, trouxe uma minuta de anteprojeto de lei, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Nessa proposta, a extensão aparecia nas finalidades e características do Instituto Federal ao prever “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (CONCEFET, 2007c, p. 12-13) e nos objetivos, posto que deveria

- 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;
- 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 (CONCEFET, 2007c, p.13-14).

Com isso, o CONCEFET hipotecou apoio à proposta do governo de criação dos Institutos Federais. Além de tudo, antecipou e potencializou o debate que deveria ainda ser “travado”, a partir da publicação dos dispositivos legais para concretizar a proposta governamental concernente à “nova institucionalidade” da EPT⁴⁶.

Depois de oito meses da proposição sobre os Institutos Federais, a União, representada pelo MEC, por intermédio da SETEC, lançou uma Chamada

⁴⁶ No Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e na União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) não foram encontradas manifestações a esse respeito.

Pública⁴⁷ com o intuito de acolher propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), na forma e nas condições estabelecidas pelo MEC na referida Chamada. Apresentou a Minuta de Projeto de Lei que instituiria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criaria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Chamada Pública incorporou a proposição feita pelo CONCEFET no que se refere à extensão. Na história da EPT, as ações extensionistas que, até então, eram condicionadas a cursos e prestação de serviços, assumem outra conotação de suas atividades:

[...] promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, considerada em todas as suas representatividades, as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e da inclusão (BRASIL, 2007d, p. 2).

De acordo com a referida Chamada Pública, todas as propostas que fossem selecionadas pela SETEC deveriam incorporar um único Projeto de Lei (BRASIL, 2007d, p. 2). A proposta a ser encaminhada à SETEC pelas instituições proponentes seria a de um documento que oficializasse a adesão voluntária ao modelo de IFET, no prazo máximo de noventa dias, a contar da publicação da mesma. Destacava que, no caso da proposta integrar duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado, essa deveria ser aprovada em cada uma das autarquias signatárias, de modo a compor um único processo a ser remetido ao MEC.

A SETEC também previu que a proposição a ser encaminhada pelas instituições deveria conter detalhamento das seguintes características: (i) indicação do município onde se estabelecerá a Reitoria; (ii) a delimitação da base territorial de atuação do novo ente, com suas identidades históricas, culturais, sociais e econômicas; (iii) a relação dos campi que passariam a integrar o IFET; (iv) descrição da situação atual de cada unidade que integra a proposta: total de docentes, técnico-administrativos e alunos por nível e modalidade de ensino, relação dos cursos ofertados regularmente, descrição da infraestrutura física existente e a situação socioeconômica e educacional da área de abrangência da unidade (BRASIL, 2007d).

⁴⁷ Chamada Pública MEC/SETEC N°002, de 12/12/2007.

Em cumprimento ao estabelecido na Chamada Pública, a SETEC publicou o resultado da seleção no dia 31 de março de 2008. A partir disso, a SETEC se empenhou em construir uma nova proposta, capaz de agregar as instituições que tiveram seu pleito atendido na íntegra, como também as que tiveram sua aprovação condicionada a adequações e ajustes em função do ordenamento territorial proposto. O grande desafio da secretaria era sensibilizar este último grupo e buscar consenso entre instituições proponentes para comporem uma nova base territorial que agregasse campi/instituições que, muitas vezes, apresentavam pouca identidade entre si⁴⁸.

A SETEC promoveu sucessivos encontros que proporcionaram intensos debates e, após várias reuniões com as instituições selecionadas, mediou a nova estruturação com ajustes que representaram a flexibilidade não apenas das instituições, como da própria SETEC, como foi apresentado no caso específico de Minas Gerais. A redação final fundamentou a elaboração do Projeto de Lei⁴⁹ que, após tramitação e aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, foi encaminhado para sanção do Presidente da República, dando origem à Lei 11.892, de 29/12/ 2008.

A investigação primária da composição final dos Institutos Federais, em comparação ao que estava previsto na Chamada Pública, que limitava a quatro o número máximo de IFETs para Minas Gerais, atesta um aspecto peculiar ao estado: foi o único a sediar cinco IFETs e seus respectivos campi⁵⁰. Além disso, se não houvesse as mudanças ocorridas nas nomenclaturas, o estado de Minas Gerais seria o único a não possuir um Instituto Federal que levasse seu nome sem qualquer referência regional. Também foi necessário empreender modificação na composição dos Institutos Federais de Minas Gerais, com o intuito de equilibrar a distribuição de campi, diante da solitária proposta do CEFET Ouro Preto, aprovada na Chamada Pública 002/2007. O CEFET Ouro Preto apresentou

⁴⁸ Sobre a questão, ver o histórico das instituições precursoras dos IFETs, em SCHIMIDT (2010, p. 98-105).

⁴⁹ Projeto de Lei nº 3.775, de 16/07/2008, aprovado na Câmara dos Deputados, em 05/11/2008 e no Senado Federal em 03/12/2008.

⁵⁰ Os demais estados apresentam, no máximo, dois ou três institutos com seus respectivos campi, como é o caso da Bahia (Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano), Goiás (Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano), Pernambuco (Instituto Federal de Pernambuco e Instituto Federal do Sertão de Pernambuco), Rio de Janeiro (Instituto Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense), Santa Catarina (Instituto Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense) e, ainda, do Rio Grande do Sul (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense).

uma proposta individualmente, como permitido na elegibilidade dos proponentes à Chamada Pública. Contudo, à época, o fato de contar com apenas uma Unidade de Ensino Descentralizada, recém-criada em Congonhas, no ano de 2006, contribuiu para o ajuste ocorrido com a incorporação do CEFET- Bambuí e da EAF - São João Evangelista, até então pertencentes à proposta Instituto Federal Sul, Sudoeste e Vale do Rio Doce. O remanejamento descrito favoreceu um equilíbrio na distribuição das instituições proponentes ao Instituto Federal Sul, Sudoeste e Vale do Rio Doce que, agora com apenas três entes, passou a ser denominado Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Assim, a nomenclatura Instituto Federal de Minas Gerais recebida em substituição ao Instituto Federal do Centro Minas congrega, simultaneamente, a ausência de proposta de participação do CEFET – MG⁵¹ no processo e o novo ordenamento territorial proposto pela SETEC (ver Quadro 1).

Na análise das propostas de Minas Gerais para composição dos Institutos Federais aprovadas pela Chamada Pública 002/2007 SETEC/MEC e da Lei nº 11.892/2008, percebe-se que somente uma Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal⁵² aderiu à proposta de Instituto Federal, o Colégio Técnico da Universidade Federal de Juiz de Fora (ver Quadro 1).

O exame comparativo entre o que estava previsto Chamada Pública 002/2007 SETEC/MEC e da Lei nº 11.892/2008 comprova que os Institutos Federais do Triângulo Mineiro, do Norte e do Sudeste de Minas Gerais tiveram suas propostas aprovadas na íntegra (ver Quadro 1).

⁵¹ É sabido que o projeto político do CEFET-MG é o de se transformar em Universidade Tecnológica o que explica, em parte, ter abdicado de participar. Por outro lado, a SETEC se esforçou em criar em todas as unidades federativas da união um Instituto Federal com o nome do respectivo estado.

⁵² Em Minas Gerais, existiam mais cinco outras instituições dessa natureza: o Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF/UFV, a Escola Técnica de Saúde/UFU, o Centro de Formação Especial em Saúde- CEFORES/UFTM, Núcleo de Ciências Agrárias Colégio Antônio V. Athayde/UFMG e o Colégio Técnico – COLTEC/UFMG.

QUADRO 1

Comparativo das propostas de Minas Gerais para composição dos Institutos Federais aprovadas pela Chamada Pública 002/2007 SETEC/MEC e o disposto na Lei nº11.892/2008

Aprovado pela Chamada Pública		Disposto na Lei	
Nomenclatura	Composição	Nomenclatura	Composição
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	CEFET Januária EAF Salinas	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	CEFET Januária EAF Salinas
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	CEFET Rio Pomba EAF Barbacena CTU-UFJF Juiz de Fora	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	CEFET Rio Pomba EAF Barbacena CTU-UFJF Juiz de Fora
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	CEFET Uberaba EAF Uberlândia	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	CEFET Uberaba EAF Uberlândia
Instituto Federal Centro Minas	CEFET Ouro Preto	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Ouro Preto CEFET Bambuí EAF São João Evangelista
Instituto Federal Sul, Sudoeste e Vale do Rio Doce	CEFET Bambuí EAF Inconfidentes EAF Machado EAF Muzambinho EAF São João Evangelista	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Inconfidentes EAF Machado EAF Muzambinho

Fonte: Brasil (2008a, e).

Depois dos ajustes, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelas seguintes instituições: (i) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais⁵³; (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 (BRASIL, 2008e, artigo 1º). Com a implantação da nova institucionalidade, as instituições que não aderiram ao IFET continuaram a pertencer à rede federal, alicerçadas em seus valores e tradições, mesmo que tenham passado por muitas transformações desde que foram criadas.

Às vésperas do centenário da Educação Profissional, não apenas em Minas Gerais, mas em todo o país, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva promoveu

⁵³ Em função do ordenamento promovido, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uned), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir, para formarem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Também passam a integrar os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da rede federal (BRASIL, 2008e, anexo III).

uma notável expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, seja por sua abrangência territorial, seja pelo potencial transformador da proposta. Do ponto de vista quantitativo, as 140 escolas existentes até 2002 passaram a 354, no ano de 2010, com investimentos na ordem de R\$ 1,1 bilhão e 500 mil vagas em todo o país (MEC, 2010, p,10).

Os pressupostos do IFET foram inovadores para a educação profissional, especialmente por preverem: (i) a estruturação em rede; (ii) promoção do desenvolvimento regional; (iii) investimento em capital humano com foco na ciência e tecnologia. Além disso, o governo pretendeu assegurar que tais instituições se consolidassem enquanto política pública não apenas em função do financiamento, mas, também, no sentido de

estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2008b, p. 22).

A condução da inserção do IFET no contexto regional se fundamentou na criação e no fortalecimento do que a economia denomina de externalidades positivas no seu entorno, junto com os demais agentes capazes de constituírem sinergias propulsoras de desenvolvimento da região, ou seja

Os IFETs deverão construir sua identidade em harmonia com o universo em que se inserem, em consonância com os polos geo-econômicos e os arranjos produtivos, sociais e culturais do Brasil. Trata-se de um processo de reconfiguração identitária das atuais instituições de EPT [...] (BRASIL, 2008b, p. 10).

Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, destaca-se a importância de sua interface com as demandas específicas da região em que estão inseridos:

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; (BRASIL, 2008e, artigo 6º).

Outro aspecto que atribui peculiaridade aos IFETs é a ênfase de seu protagonismo no desenvolvimento regional:

IV - orientar 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 (BRASIL, 2008e, artigo 6º).

A defesa de que o IFET deve atuar em prol do desenvolvimento regional foi também destacada pela SETEC

Os IFETs estabelecerão uma nova organização para a Rede Federal, atuando como centros de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, profundamente vinculadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas respectivas regiões, e articulando-se com os demais sistemas públicos (BRASIL, 2008b, p. 10).

Os IFETs foram equiparados às universidades, porém metade das vagas oferecidas deve ser de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados⁵⁴ para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Na educação superior, houve destaque para os cursos de licenciatura em Ciências da Natureza que devem representar, no mínimo, 20% das vagas ofertadas, de forma que as demais vagas podem ser distribuídas entre: cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos); cursos de Bacharelado e Engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, com vistas à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento 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, no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008e, artigo 7º).

Além dos aspectos peculiares previstos para a atuação dos Institutos Federais, a extensão foi enfatizada como elo entre o mundo produtivo, os

⁵⁴ São cursos em que o aluno opta por uma formação técnica e, paralelamente, cursa disciplinas do ensino médio, recebendo, ao final do curso e do estágio, um diploma de técnico de nível médio na referida área técnica estudada, o que lhe habilita a prosseguir seus estudos no ensino superior.

segmentos sociais e os conhecimentos científicos e tecnológicos. Os Institutos Federais devem objetivar

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 (BRASIL, 2008e, artigo 7º, inciso IV).

Existe, nitidamente, uma atribuição “extensionista” na organização dos Institutos Federais. Para cumprirem os fins para os quais foram criados, não podem prescindir das atividades de extensão. O próximo capítulo desta pesquisa apresenta como a atividade de extensão está sendo posta em prática nos IFETs de Minas Gerais.

Ao concluir seu mandato em 2010, Luiz Inácio Lula da Silva não apenas deixou o legado da expansão e inovação da educação profissional e tecnológica, como elegeu sua sucessora, Dilma Rousseff. No seu Programa de Campanha, a Presidente comprometeu-se com a continuidade do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como eixo norteador o Instituto Federal que deveria ser implantado em municípios com mais de 50 mil habitantes e em cidades polos das microrregiões (FALCÃO, 2010). Tais compromissos se renovaram ao término do primeiro mandato de Dilma, em 2014 e, nessa ocasião, foi enfatizado que os Institutos têm a expectativa de potencializar sua missão legal de formar professores para a educação básica (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2014, p. 10-11).

No que concerne ao estado de Minas Gerais, objeto de estudo desta pesquisa, a expansão dos Institutos Federais prosseguiu no governo Dilma (2011/2014), nos mesmos moldes da política petista implantada no país, a partir de 2003 (Ver Quadro 2). Em números absolutos, a expansão no número de campi abrangeu todos os Institutos Federais do estado de Minas Gerais:

(i) o IFNORTEMG iniciou com apenas dois campi e recebeu mais nove, tendo sido o de maior incremento em termos percentuais no estado (450%);

(ii) o IFMG, antes com três e agora com um total de dezessete campi, teve o maior aumento em números absolutos (14), o que o coloca em destaque em relação aos demais;

- (iii) o IFTM dos dois campi iniciais passou a contar com mais cinco;
- (iv) o IFSULMG e o IFSUDESTEMG tiveram o mesmo desempenho nas suas expansões, de três para cinco campi.

Minas Gerais expandiu de 13 campi, quando da criação dos cinco IFETs, em dezembro de 2008, para 37, em maio de 2015 (Ver Quadro 2). O notório aumento de campi de IFETs foi além das expectativas programadas para Minas Gerais pelo governo Dilma, como constava do planejamento de expansão de campi para o período de 2011/2014, já que estavam previstas apenas 14 novos campi (BRASIL, 2011d).

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica⁵⁵ de 2013, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma de cursos subsequentes e articulada ao ensino médio (integrada e concomitante), atingiu um montante de 1.441.051 matrículas no Brasil. Nos últimos seis anos, o crescimento do número de matrículas da Educação da Rede Federal representou 108%, correspondendo a um total de 228.417 alunos atendidos, o que significa 16% do total da oferta dessa modalidade de educação no país. Contudo, a predominância de oferta de vagas de Educação Profissional se concentrou na rede privada, correspondendo a 48% das matrículas nessa modalidade de educação, em 2013, no Brasil (BRASIL, 2013).

No ano de 2013, as matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Minas Gerais, corresponderam a 143.568 alunos em todo o estado. Desse total, a oferta da Rede Federal se destacou na rede pública, com 13.429 matrículas (9,4%). Todavia, no mesmo ano, o grande responsável pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Minas Gerais foi o setor privado, com 82,1% das matrículas (BRASIL, 2013).

⁵⁵ Um conjunto de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, de periodicidade anual e coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que encampa todas as modalidades de ensino, segmentos e instituições. Esta tese optou por usar dados do Censo de 2013, consolidados e disponíveis para pesquisa, permitindo comparar o montante de matrículas em âmbito nacional com o estado de Minas Gerais. Expediente esse que não foi possível com o Censo de 2014.

QUADRO 2
Campi por Instituto Federal, Minas Gerais, 2008/2015

IFET	Composição dos campi em dezembro de 2008	Campi criados entre janeiro de 2009 e maio de 2015
Minas Gerais	BambuÍ Ouro Preto São João Evangelista	Arcos Betim Congonhas Conselheiro Lafaiete Formiga Governador Valadares Ibirité Itabirito Ouro Branco Piumhi Ponte Nova Ribeirão das Neves Sabará Santa Luzia
Norte de Minas Gerais	Januária Salinas	Almenara Araçuaí Arinos Diamantina Janaúba Montes Claros Pirapora Porteirinha Teófilo Otoni
Sudeste de Minas Gerais	Barbacena Juiz de Fora Rio Pomba	Bom Sucesso Manhuaçu Muriaé Santos Dumont São João Del Rei
Sul de Minas Gerais	Inconfidentes Machado Muzambinho	Carmo de Minas Passos Poços de Caldas Pouso Alegre Três Corações
Triângulo Mineiro	Uberaba Uberlândia	Campina Verde Ituiutaba Paracatu Patos de Minas Patrocínio

Fonte: Brasil (2008e; 2015).

A despeito dos esforços do governo para expandir a educação profissional no último século, a pesquisa do Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, realizada sob a coordenação de Marcelo Neri, em

2007, e publicada em 2012, apresenta dados que indicam a superioridade do setor privado sobre o setor público na oferta de educação profissional no país, bem como desinteresse da população por educação profissional.

A metodologia da citada pesquisa tomou como referência os microdados do Suplemento de 2007 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para obter informações sobre os motivos da população para cursar a educação profissional. Os microdados da PNAD se referem aos questionários aplicados a 155 milhões de pessoas com mais de 10 anos. O conceito de educação profissional adotado por Néri (2012) é muito abrangente: “Conjunto de atividades educativas para formação ou aperfeiçoamento profissional, sendo necessário para seu desenvolvimento que haja pelo menos um instrutor ou professor responsável por alunos” (NERI, 2012, p. 11).

Além disso, o autor parte do princípio de que a oferta desse tipo de curso poderia ocorrer em ambientes os mais diversos, dos tradicionais aos informais, na forma presencial ou a distância, limitando até mesmo as formas possíveis de docência nos cursos.

De acordo com os resultados da pesquisa, 77, 5% dos entrevistados jamais frequentaram qualquer tipo de educação profissional no Brasil e as razões para isso foram: (i) a falta de interesse por essa modalidade de ensino foi a justificativa apresentada por 68,8%; (ii) as condições financeiras foram o impedimento para 14,17%; (iii) carência de oferta de escola, curso ou vagas na região foi obstáculo para 10,47%; (iv) motivos residuais, como por exemplo, indisponibilidade de tempo, questões familiares como o cuidado com a prole, entre outros, foram empecilho para 6,56%.

Quanto ao estado de Minas Gerais, Neri (2012) levou em conta os dados da PNAD apenas da região metropolitana de Belo Horizonte, com exceção da capital, que se referiam a 2.126.115 habitantes. Em relação aos resultados, 46% responderam que gostariam de fazer cursos profissionais, mas a falta de escola ou vaga no curso impediu que 4,76% realizassem tal desejo, enquanto os elevados valores das mensalidades dos cursos afetaram 24% do contingente pesquisado.

O fato de a pesquisa coordenada por Neri ter sido realizada em 2007, a partir dos dados da PNAD do mesmo ano, indica que os avanços para a

educação profissional, trazidos pela expansão no país, por meio dos IFETs, não foram contabilizados. Já os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica, do ano de 2014, em Minas Gerais, apontam para o aumento de matrículas da educação profissional técnica de nível médio (nas formas subsequente e articulada), na rede privada, de 117.928, em 2013, para 129.048 no ano seguinte. No mesmo período, na rede federal em Minas Gerais, as matrículas reduziram de 13.429 para 12.683.

Contudo, para avaliar os resultados dos investimentos dos governos Lula e Dilma, nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente o IFET, e seus impactos sobre as matrículas, inclusive no estado de Minas Gerais, será preciso aguardar os dados oficiais do Censo de 2014, como também a realização de pesquisas sobre o assunto.

Neste capítulo, foram mostradas as interfaces da educação profissional com a extensão e as ações extensionistas que consistem na prestação de serviços e cursos, apresentando-se como atividades assistencialistas e mercadológicas. A constituição do IFET representou novos desafios para a extensão, em função da ênfase a ela atribuída nos objetivos, nas finalidades e na própria concepção e diretrizes do Instituto Federal.

No decorrer de cem anos, as instituições que foram transformadas em Instituto Federal construíram um legado em relação ao ensino profissional. Nos próximos capítulos, serão focalizadas as políticas e ações de extensão nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais.

3 A ORGANIZAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Depois de apresentar a trajetória da extensão e as suas interfaces com a história da universidade brasileira e com o ensino profissional no país, a proposta deste terceiro capítulo é investigar as peculiaridades dos Institutos Federais em relação à extensão. Assim, pretende-se abordar: (i) as estratégias elaboradas pelo governo federal no sentido de consolidar a ação extensionista na nova institucionalidade; (ii) os desafios para o funcionamento organizacional dos Institutos Federais e, especialmente da extensão; (iii) as singularidades do ponto de vista das concepções impressas, nas práticas extensionistas dos Institutos Federais; (iv) o financiamento da extensão; (iv) os reflexos na produção acadêmica da extensão apresentada nas edições do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica e, ainda, no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Finalmente, examina-se como se consolidaram os Institutos Federais de Minas Gerais, do ponto de vista da organização multicampi, oferta de cursos e dimensionamento da comunidade acadêmica.

Como foi ressaltado no capítulo anterior, na lei de criação dos Institutos Federais estava explicitamente determinada a função “extensionista” que compôs os objetivos para os quais foram criados:

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 (BRASIL, 2008e, artigo 7º).

Dessa forma, a extensão deveria estabelecer-se em intercessão com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, o que pode caracterizar, em função do contexto, as ações extensionistas de concepção “mercadológica” e/ou “assistencialista”. Ao determinar que a extensão deveria atuar na produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, a legislação atribuiu-lhe uma concepção também transformadora, que seria realizada por meio do efetivo diálogo com a sociedade. Além disso, propôs que os Institutos Federais também deveriam ter como objetivo:

- 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 (BRASIL, 2008e, artigo 7º, inciso II).

Com tais objetivos, a legislação sobre os institutos defendeu que os processos de formação para o trabalho fossem estritamente ligados à elevação da escolaridade, com vistas ao aprimoramento da força de trabalho. As temáticas relativas aos cursos não foram previamente estabelecidas, o que pressupõe uma liberdade de opção para o Instituto Federal.

A criação dos Institutos Federais inaugurou uma nova etapa na extensão brasileira e impôs uma nova forma de extensão, capaz de abrigar as três concepções descritas, simultaneamente, mercadológica, assistencialista e transformadora. Enquanto nas universidades a atividade extensionista prevaleceu ligada à concepção assistencialista, nas instituições embrionárias, que originaram os Institutos Federais se mostrava notadamente empresarial e mercadológica.

Quanto às finalidades e características dos Institutos Federais, foi previsto que deveriam “desenvolver **programas de extensão** e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008e, artigo 6º, inciso VII, grifos do autor). Assim, os Institutos Federais tiveram autonomia para criar, no âmbito de sua atuação, os programas de extensão que desejassem, em consonância com suas vocações, demandas locais e regionais.

Outra forma de atuação dos Institutos Federais na área da oferta de cursos refere-se à função que passou a assumir como “instituições **acreditadoras e certificadoras** de competências profissionais (BRASIL, 2008e, artigo 2º, grifos do autor). Com esse objetivo, o governo federal criou os Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional (CERTIFIC). Este é apresentado pelo governo como o programa de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, mas não se restringe à mera certificação. Prevê a formação continuada do trabalhador, por meio de seu retorno à sala de aula e a formação como um processo de desenvolvimento integral do ser humano. Assim, mais uma vez a ação

extensionista em forma de curso⁵⁶ prevalece. Trata-se de um projeto ousado porque, embora já previsto na legislação⁵⁷, propõe a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas:

No contexto da inovação organizacional e considerando os princípios pelo quais se deu a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um dos grandes desafios é resgatar nas instituições de ensino o espaço do trabalhador, perdido historicamente em decorrência das distorções ocorridas nas políticas públicas da educação brasileira, como pela exclusão de boa parte da população dos sistemas escolares e das condições dignas de um trabalho reconhecido sob o foco da cidadania (BRASIL, 2010b, p. 15-16).

O CERTIFIC se caracteriza como um processo que se constitui de, no mínimo, quatro etapas: o acolhimento ao trabalhador, o reconhecimento de saberes, a formação e certificação. Para a oferta do programa, as Instituições de Ensino devem criar um Centro CERTIFIC e um Núcleo Integrador de Estudos e Pesquisa CERTIFIC, articulado em âmbito interinstitucional, por meio de Câmaras Interinstitucionais de Orientação Setorial (BRASIL, 2009b). A SETEC envia carta convite aos Institutos Federais que devem ser respondidas com o encaminhamento de propostas para implantar o referido programa CERTIFIC, que conta com um significativo aporte financeiro para arcar com as despesas diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento. O programa também inclui o pagamento de bolsas de monitoria ou tutoria, atividades de pesquisa ou extensão, exclusivas a estudantes dos Institutos Federais dos cursos técnicos, superiores ou de pós-graduação, previamente selecionados, para atuarem com o professor. A REDE CERTIFIC foi implantada no Brasil em quarenta Institutos Federais e seus campi. Em 2012, foi implantada a REDE CERTIFIC no IFSUDESTE MG (Campus Barbacena), IFTM (Campus Uberaba, Paracatu e Ituiutaba) e IFMG (Campus Bambuí) (BRASIL, 2011h).

⁵⁶ De acordo com a modalidade de certificação pleiteada para o reconhecimento de saberes e do aproveitamento de estudos, o aluno deve cumprir uma determinada carga horária prevista na legislação (BRASIL, 2009b, artigo 31).

⁵⁷ A orientação da LDB (BRASIL, 1996, artigo 41), bem como das diretrizes (Pareceres CNE/CEB n° 16/99 e n° 40/2004), para garantir ao trabalhador jovem e adulto que seus conhecimentos práticos aliados à experiência profissional e trajetórias de vida sejam avaliados e possam lhe proporcionar um certificado resultante do processo de reconhecimento de saberes, quanto derivado da conclusão com êxito de um determinado curso PROEJA/FIC, podendo prosseguir os estudos e/ou exercício de atividades laborais, com um itinerário dos mais variáveis níveis e modalidades da EPT, não foram postas em prática.

Outra iniciativa do governo federal para estimular ações de extensão nos Institutos Federais foi a publicação de Editais, Carta Convite ou Chamadas Públicas para implantar programas que contribuíssem para superar a exclusão e a desigualdade social, focada em um público alvo de baixa renda e sem acesso à educação regular. Dentre os programas propostos, destacam-se (i) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); (ii) Mulheres Mil; (iii) PRONATEC, (iv) PROEXT, detalhados a seguir.

O PROEJA diz respeito à oferta de cursos para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou médio na idade certa e por isso buscam uma profissionalização. A ação extensionista no formato de “curso” predominou na denominada Formação Inicial e Continuada (FIC), da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de promover a inclusão, atender demandas regionais e aumentar o nível da escolaridade. Os estudantes do PROEJA receberam assistência estudantil para viabilizar sua permanência no programa, por meio de recursos repassados pelo MEC ao Instituto Federal (BRASIL, 2006c). Os docentes que ministraram os cursos não receberam qualquer tipo de bolsas ou incentivo.

O Programa Nacional Mulheres Mil, estruturado em três eixos – educação, cidadania e sustentabilidade e instituído em 2011 – está vinculado ao Plano Brasil sem Miséria e integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão social, educacional, econômica e produtiva de mulheres, em situação de vulnerabilidade, nas comunidades com baixo IDH, integrantes dos territórios da cidadania e falta de acesso aos serviços públicos básicos, baixo nível de escolaridade e renda (BRASIL, 2011c). A opção do Programa pelo recorte de gênero deu-se, de acordo com o MEC (2015), pelo crescente número de mulheres que ampliaram o seu papel na sociedade e em suas comunidades, assumindo a chefia das suas famílias, sendo responsáveis, inclusive, pelo sustento financeiro. Trata-se de um programa com o objetivo de promover a inclusão social e econômica das mulheres em situação de vulnerabilidade social ao possibilitar uma formação profissional e tecnológica com elevação de escolaridade de mulheres acima de dezoito anos de idade, com vistas à emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas

solidárias e à empregabilidade, melhorando o seu potencial de mão de obra, suas vidas e as das suas famílias e comunidades.

Após o sucesso⁵⁸ alcançado pelo projeto piloto em 13 estados do norte e nordeste do país, a SETEC expandiu o programa para outras regiões do Brasil. Para isso, vem utilizando a capacidade instalada dos Institutos Federais e seus campi, consolidando mais uma política pública do poder executivo federal. A forma de seleção se dá por meio de Chamada Pública. O Instituto Federal recebe no máximo R\$ 100.000,00 (Cem mil Reais) por campus selecionado, destinado ao pagamento de auxílio financeiro para a estudante, material de consumo e permanente, equipamentos, passagens e despesas com locomoção, entre outros itens. Novamente, a ação extensionista na modalidade “curso” é a base do programa e os docentes, discentes e técnico- administrativos do Instituto Federal que executam o programa são excluídos do recebimento de qualquer auxílio ou bolsa. Todavia, a participação nessas ações extensionistas rende um legado “material” para as instituições partícipes, como laboratórios e equipamentos. No estado de Minas Gerais, foram implantados o Programa Nacional Mulheres Mil no IFMG (campus Formiga e Ouro Branco), no IFNORTEMG (campus Januária, Arinos e Pirapora), no IFSULMG (campus Pouso Alegre) e no IFSUDESTEMG (campus Barbacena) (BRASIL, 2012).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011 (BRASIL, 2011c) e previa: cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional com carga horária mínima de 160 horas; técnico de nível médio e curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e todos financiados pelo Governo Federal, ofertados de forma gratuita. As instituições passíveis de ofertar o PRONATEC não

⁵⁸ Exemplo disso foram as dezenas de depoimentos que o Governo Federal recebeu na avaliação da fase pioneira de implantação do Programa Mulheres Mil, dentre os quais se destacaram: (i) fala da assistente social do IFAL: “foi a primeira vez que nós trabalhamos em um projeto de extensão com a comunidade externa à Instituição” (Brasil, 2011g, p. 34); (ii) professora do IFBA: “É ótimo trabalhar com essas alunas [...] e você aprende muito com elas. Como professor, a gente se sente importante, porque vê que o que ela aprendeu vai colocar em prática, e vai dar certo!” (Brasil, 2011g, p. 56); Reitor do IFCE: “Acho que essa aprendizagem é uma via de mão dupla [...] Essa relação vai nos fortalecer na hora de fazermos nossa programação da extensão e até mesmo no planejamento de nossos cursos” (Brasil, 2011g, p. 68); (iv) Pró-Reitor de Extensão do IFMA: “representa exatamente o papel da extensão, porque a extensão faz parte do tripé educacional, mas muitas das vezes é considerada como um servente de segunda categoria” (Brasil, 2011g, p. 77).

se limitam à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mas abrangem as redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica e as do Sistema S. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do PRONATEC. Contudo, todas as instituições devem ofertar o PRONATEC, de modo gratuito, por meio de cursos técnicos, de qualificação profissional e FIC a uma parcela da população em condições de vulnerabilidade social e econômica. Ele é desenvolvido com apoio de vários ministérios, entre os quais, o MEC e o MDA, por meio de parcerias. Para isso, disponibiliza aos estudantes do programa bolsa formação e o FIES-técnico. A escolha do tipo de curso a ser ofertado deve estar diretamente relacionada ao interesse manifestado por determinado segmento ou grupo de pessoas e, ainda, de acordo com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APL). O foco do programa é o aumento da escolaridade e qualificação profissional com vistas à inclusão social e inserção no mercado de trabalho.

Quanto ao PROEXT, como foi apresentado no primeiro capítulo desta tese, o governo lança editais referentes a programas e projetos de extensão com ênfase na inclusão social. Tais editais em consonância com o definido pelo FORPROEX entendem

Projeto de Extensão o conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com **objetivo específico e prazo determinado**. [...] Entende-se como **Programa de Extensão** o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, **sendo executado a médio e longo prazo** (BRASIL, 2013b, p. 2 grifos do autor).

O objetivo principal dos editais é o de dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições para implementar políticas públicas governamentais, tais como Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos, Qualificação de Professores, Atenção à Pessoa Idosa, entre outros. A partir de 2009, os editais do PROEXT contaram com a participação dos Institutos Federais. No que diz respeito ao financiamento, os recursos disponíveis no edital do PROEXT de 2003 foram de 4,5 milhões (BRASIL, 2003b). Após onze anos de

vigência, o PROEXT 2014 previu recursos financeiros de 85 milhões (BRASIL, 2014b). Em relação às propostas selecionadas pelos editais do PROEXT de 2003 avançaram de 89 para um total de 826 programas/projetos, aprovados em 2014 (BRASIL, 2003b e 2014b).

Os editais do PROEXT também previram o aumento no número máximo de programas e projetos a serem encaminhados por cada instituição, saltando de quatro no PROEXT de 2003 para 64 programas e projetos na edição do PROEXT de 2014 (BRASIL, 2003b e 2014b). Esse crescimento significou que cada uma das instituições proponentes poderia ser contemplada com um montante na ordem de 6,4 milhões em 2014 (BRASIL, 2014b). Em 2003, esse valor correspondia a apenas 260 mil reais (BRASIL, 2003b).

No início do PROEXT, havia apenas um ministério envolvido com essa política, o MEC. Já em 2014, passou para um conjunto de dezenove ministérios (BRASIL, 2003b e 2014b). Essa expansão ministerial repercutiu diretamente no aumento de linhas temáticas que, enquanto estavam restritas apenas ao MEC, envolviam somente “Educação de Jovens e Adultos” e, atualmente, abrangem mais de dezesseis temas (BRASIL, 2003b e 2014b).

Sem se ater ao julgamento do alcance social e da validade das propostas de ação extensionista realizadas, por meio dos quatro programas acima apresentados, o que fugiria ao escopo deste trabalho, o exame dos mesmos evidencia que o governo utiliza os Institutos Federais, por meio das Pró-Reitorias de Extensão, para implementar suas políticas públicas, por exemplo o CERTIFIC, o PROEJA e o PRONATEC, oferecendo bolsas aos beneficiários dos programas, com pouca participação dos alunos dos Institutos e com a ação voluntária de professores. Além disso, utiliza a infraestrutura dos Institutos em favor do atendimento de suas demandas relativas à execução dos referidos programas.

A proposta do governo federal para os Institutos Federais desenvolverem os programas apresentados acima para a oferta de cursos, projetos e programas de extensão nos Institutos Federais, em termos “quantitativos” também foi inovadora, porque expandiu territorialmente a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio da nova institucionalidade, como demonstrado na introdução desta pesquisa. Além disso, para garantir o cumprimento da execução de tais programas e dos preceitos para os quais os

Institutos Federais foram criados, o governo federal pactuou responsabilidades entre a SETEC/MEC e os Institutos Federais.

Quando foram atendidas as exigências legais para o pleno funcionamento dos Institutos Federais, cada reitor celebrou com a União, ato representado pelo MEC/SETEC, um termo de responsabilidade quanto ao Plano de Estruturação, Expansão e Atuação do Instituto Federal. Isso se deu por meio de um acordo, requisito imprescindível para pactuar a disponibilidade, pelo MEC, dos recursos financeiros⁵⁹.

O governo federal procurou estabelecer critérios e procedimentos para formalizar a descentralização de créditos orçamentários do MEC/SETEC para os Institutos Federais, mediante os denominados “Acordo de Metas e Compromissos”, celebrados em 2010 com a Reitoria de cada Instituto Federal, para fins de estruturação, organização e atuação dos mesmos (BRASIL, 2011f). Na exposição de motivos do texto padrão, utilizado pelo poder público para firmar o citado acordo com os institutos, o governo procurou não só a garantia orçamentária para a constituição e o funcionamento efetivo dos mesmos. Recuperou também uma série de princípios subjacentes à concepção que norteou a proposta de criação dos Institutos Federais e, nesse sentido:

- (i) atentou-se à necessidade da efetiva implantação dos Institutos Federais, no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em consonância com as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação;
- (ii) destacou o compromisso dos Institutos Federais com a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, além da formação de professores, de ações em favor da melhoria da educação básica e do CERTIFIC;
- (iii) defendeu que os Institutos Federais devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta do poder público e

⁵⁹ Tais investimentos a curto prazo se dariam até o ano de 2013, com a projeção de manter ou ampliar os recursos investidos nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo, o ano de 2022, bicentenário da Independência da República (BRASIL, 2011e).

das comunidades e representações locais e regionais, em articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;

- (iv) ratificou a ligação intrínseca da nova institucionalidade com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão democrática e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- (v) reiterou a necessidade de mobilidade estudantil, por meio de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação profissional, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior.

Dessa forma, estabelecido o acordo entre as partes signatárias, foram definidas dezenove metas e compromissos para assegurar a implantação das mesmas no âmbito dos Institutos Federais. Aproximadamente, um quarto das metas se expressou em ações extensionistas, tais como a oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC), na perspectiva de promoção da inclusão e do atendimento à demanda regional e à implantação de um Programa FIC e do CERTIFIC em pelo menos uma área ou eixo tecnológico. Nesse mesmo sentido, mostrou a necessidade de um Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica com, no mínimo, um projeto por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, aos professores e aos alunos das redes públicas, até o início de 2011 e a ampliação, em pelo menos 10% ao ano, dessas atividades de apoio ao ensino médio, em parceria com os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2009c, p. 3-4). Esses resultados ressaltam o reforço da extensão, por meio de ações, “curso”, “projeto” e “Programa”. Não se trata, aqui, de uma perspectiva de extensão organicamente pensada, discutida com a comunidade acadêmica, amadurecida, mas, sim, da imposição pelo governo de uma prática produtivista.

O “Acordo de Metas e Compromissos” também reforçou a ideia de que cada campus deveria desenvolver pelo menos um Projeto de Ação Social até o início de 2011 e suas atividades de extensão deveriam ser ampliadas em pelo menos 10% ao ano, com ações inclusivas e de tecnologias sociais, “preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, **atendendo às áreas temáticas da extensão**” (BRASIL, 2009c, p. 4, grifos do

autor). Esses aspectos daquele referido Acordo envolveram o FORPROEX, responsável pela definição das “áreas temáticas” da extensão, a saber, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, trabalho, saúde, tecnologia e produção (FORPROEX, 2007a, p. 24).

Outra ênfase à extensão, presente no “Acordo de Metas e Compromissos” refere-se à obrigatoriedade da oferta de Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão, estimulando o interrelacionamento dos campi do Instituto Federal entre si e com outras Instituições Nacionais e Internacionais. Considerando-se a estrutura logística e operacional dos Institutos Federais, a perspectiva de atuarem em rede, intra e inter institutos, inclusive com a ampliação para a escala mundial, é uma meta intangível.

Apesar do “Acordo de Metas e Compromissos” atribuir à SETEC/MEC, dentre outras obrigações, estabelecer mecanismos de acompanhamento, supervisão e fiscalização do referido acordo isso não vem ocorrendo. Essa lacuna justificou a realização de auditoria operacional pelo Tribunal de Contas da União (TCU), entre agosto de 2011 a abril de 2012, nos Institutos Federais. Tal ação do TCU se deveu também ao fato de que a Educação Profissional é tomada como “estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (TCU, 2013, p. 2).

A despeito de outros entes que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apenas os Institutos Federais foram objeto da auditoria do TCU, pois este entendeu que a grande maioria das atividades de educação profissional da rede é desenvolvida pelos 38 Institutos Federais. Contudo, o trabalho do Tribunal adotou uma metodologia de seleção da amostra⁶⁰ investigada que, em Minas Gerais, envolveu apenas o IFMG. Os resultados apresentados abordaram o conjunto da pesquisa sem identificar os institutos.

A auditoria do TCU foi respaldada principalmente nos Termos de Acordo de Metas e Compromissos firmados entre o MEC e os Institutos Federais, além da Lei Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008e); do Regimento

⁶⁰ Os trabalhos, conduzidos pela Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (SEPROG) sob a forma de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC) auditou os Institutos Federais do ES, RS, RJ, SP, MG, PE e do Sertão Pernambucano.

Interno do MEC com as atribuições da SETEC; o Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação- PNE 2011/2020 (PL 8.035/2010); SINAES (BRASIL, 2004a), entre outras determinações previstas em lei.

A análise do TCU abrangeu os alunos, professores, técnico-administrativos, Reitores e os Pró-Reitores dos Institutos Federais. Os procedimentos adotados para a coleta de dados foram: entrevistas com os reitores, Pró-Reitores e Diretores Gerais dos Institutos Federais; grupos focais com professores dos campi selecionados; aplicação de questionários a alunos do ensino médio e superior dos campi selecionados; pesquisa, por meio eletrônico com Pró-Reitores de Ensino; Pró-Reitores de Pesquisa e de Extensão e professores; requisição de documentos e de informações dirigidas às reitorias dos Institutos e consulta a sistemas informatizados do MEC e dos Institutos, bem como na base de dados do INEP e do IBGE.

A auditoria privilegiou cinco questões: evasão, interação com o setor produtivo; integração entre as atividades de extensão e pesquisa; iniciativas de inserção profissional; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. O relevo dado à extensão foi patente “por representar o canal oficial entre os Institutos Federais e a sociedade, deve ser potencializada como uma das importantes fontes geradoras de temas para a pesquisa” (TCU, 2013, p. 5). Todavia, é no mínimo curioso que o documento do TCU, após fundamentar sua investigação em diversos documentos legais, que tratam da extensão nos Institutos Federais, tenha se referido a ela apenas como uma ponte com a sociedade, capaz de diagnosticar “o que deve ser pesquisado”. Essa visão acerca da extensão, presente no documento do TCU, se apresenta como um impeditivo à efetiva prática extensionista. No relatório é dito que a extensão:

[...] é de fundamental importância para o alcance do objetivo de geração de pesquisa aplicada por parte dos Institutos Federais. Nesses, diferentemente do que ocorre nas universidades, a pesquisa deve procurar privilegiar temas que ajudem a solucionar problemas concretos por que passa a sociedade (TCU, 2013, p. 4).

Em relação à integração entre ações de pesquisa e extensão com o setor produtivo, a auditoria do TCU constatou que houve dificuldades para o estabelecimento de parcerias, motivadas, principalmente, pelos trâmites burocráticos e pelo desconhecimento das bases legais e dos instrumentos

jurídicos para formalização desses instrumentos (TCU, 2013, p. 21). Nesse sentido, o documento do TCU ressalta que os “Acordos de Metas e Compromissos” preconizam, entre outros aspectos, o suporte e a interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Assim entendido, o papel preconizado pelo documento de criação dos institutos (BRASIL, 2008e) vai além do ensino, na perspectiva da aprendizagem de uma profissão e da formação da cidadania, mas deverá “contribuir, também, com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, por meio da difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (TCU, 2013, p. 22). Para verificar o alcance do cumprimento desse objetivo, a pesquisa do TCU cruzou as seguintes informações: a) perfil dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), coletado no *site* do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; b) caracterização da economia dos municípios, a partir de dados contidos nos *sites* do IBGE, dos municípios e dos campi analisados; c) o Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos aos quais os campi estavam vinculados, consultados diretamente no *site* dos Institutos Federais. Os resultados do cruzamento das informações indicaram que todos os cursos estavam alinhados com a demanda local. Em relação aos tipos de projetos desenvolvidos nos campi, constatou-se que a Região Norte apresentou um notório destaque em relação a projetos de extensão (Ver Tabela 1), pois estes ocuparam a maioria dos projetos desenvolvidos pelos campi de seus Institutos Federais, o que veio a ser admitido no documento do TCU, ao afirmar que eles “estão se voltando mais à sociedade, o que é, sem dúvida, um fator positivo” (TCU, 2013, p. 23).

O relatório do TCU criticou a fraca relação dos projetos em relação ao setor produtivo e à inovação tecnológica. O fato de os recursos financeiros advirem prioritariamente de financiamento próprio demonstrou a baixa capacidade de articulação com o setor produtivo e com as agências de fomento (TCU, 2013, p. 23-24). Com isso, fica clara, no documento do TCU, uma concepção sobre como deveria ser a extensão nos Institutos Federais. Trata-se de uma extensão que deve estar alinhada ao setor produtivo, com vistas a parcerias notoriamente financeiras, não descuidando de projetos voltados para a sociedade. No citado documento, é reconhecida a dificuldade “no que tange à padronização dos trâmites burocráticos e ao conhecimento das bases legais e dos instrumentos jurídicos para formalização dessas parcerias” (TCU, 2013, p. 26), até então

voltadas essencialmente para estágios e desprovida de uma cultura administrativa para esse fim (TCU, 2013, p. 28-30) (Ver Tabela 1).

TABELA 1
Características dos Projetos Desenvolvidos pelos Institutos Federais, regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, 2011/2012

Tipos de Projetos	Norte	Nordeste	Centro-Oeste
Projetos de Extensão	86%	45%	30%
Projetos voltados ao Setor Produtivo	16%	30%	23%
Projetos de Inovação Tecnológica	6%	18%	10%
Projetos com Financiamento Próprio	60%	70%	55%

Fonte: TCU (2013, p. 23).

A concepção de extensão apresentada no documento do TCU expressa uma prática alinhada à “prestação de serviços”, geradora de recursos para torná-la autossustentável, uma visão mercadológica. Dessa forma, o TCU traz o desafio para os Institutos Federais de simultaneamente executarem ações extensionistas geradoras de recursos e outras ações de extensão voltadas para a sociedade. Diante da fragilidade dos níveis sociais e econômicos das regiões em que foram implantados, o TCU argumentou que “a ausência de outras intervenções gera o risco de tornar a presença dos Institutos Federais pouco eficaz quanto ao propósito de promover o desenvolvimento regional” (TCU, 2013, p. 24).

O relatório da auditoria indicou que, embora as atividades de pesquisa estivessem se consolidando nos Institutos Federais, as de extensão não acompanharam o mesmo ritmo de desenvolvimento e não houve boa integração entre ambas, o que potencializou o risco de promover linhas de pesquisa dissociadas das necessidades socioeconômicas locais, regionais e do mundo do trabalho. Diante disso, o documento do TCU reforça que as atividades de ensino, pesquisa e extensão deveriam ser interdependentes, indissociáveis e igualmente valorizadas.

Ainda sobre a extensão, a auditoria constatou o reduzido envolvimento de alunos de nível superior nas ações extensionistas nos Institutos Federais. Esse aspecto foi ainda mais marcante quando o Relatório do TCU, utilizando os Microdados do Censo da Educação Superior de 2009 e 2010, comparou o número de discentes que participaram de atividades de extensão nos Institutos

com as que ocorreram em outras instituições e obteve os seguintes dados aproximados sobre o percentual de participação: nas faculdades houve uma queda no percentual de participação de 2009 para 2010, de 10% para 9%; nos centros universitários a participação dos alunos aumentou de 13% em 2009 para 14% em 2010; nas universidades, a participação discente ampliou de 3% para 5% e nos Institutos Federais, não foi registrada nenhuma participação discente nos referidos anos pesquisados (TCU, 2013, p. 34). O desempenho dos Institutos Federais se explica, em parte, por sua recente criação e pela ausência de um órgão ou setor na estrutura do MEC/SETEC capaz de sistematizar os dados referentes às ações de extensão.

Utilizando as mesmas bases de dados anteriormente citadas, os dados do Relatório do CTU quanto à participação dos professores em atividades de extensão nos Institutos Federais, demonstraram uma realidade mais próxima das demais organizações acadêmicas analisadas, nos anos de 2009 a 2010: nas faculdades o percentual subiu de 10% para 11% no período; nos centros universitários a participação se manteve em 12,5%; nas universidades houve um aumento de 16% para 20% e nos Institutos Federais registrou-se uma queda de 11% para 8% (TCU, 2013, p. 34). A propósito disso, a própria SETEC/MEC, segundo o documento do TCU, reconheceu que não elaborou um mecanismo formal para o registro da participação da extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A ausência de um sistema único de registros das atividades de extensão também foi ressaltada pelos gestores entrevistados, durante a auditoria do TCU, o que é demonstrado no documento dessa entidade como “o” problema a ser solucionado (TCU, 2013, p. 35).

Em síntese, os aspectos principais registrados na conclusão do relatório da Auditoria sugeriram a necessidade de o governo federal, por meio da SETEC/MEC, implantar medidas urgentes de avaliação capazes de assegurarem:

- (i) estabelecimento de critérios de pontuação nos editais de seleção de projetos ou a geração de linhas específicas que privilegiem ações de pesquisa e extensão que estejam integradas;
- (ii) organização de temas e problemas que podem vir a se tornar linhas de pesquisas, como produto final dos projetos de extensão;
- (iii) coleta e sistematização de dados para instituição de indicadores relacionados ao grau de participação de professores e alunos em projetos de pesquisa e extensão;
- (iv) o fomento ao estabelecimento de parcerias entre os campi localizados em áreas de menor desenvolvimento econômico e os

arranjos produtivos de sua área de influência e/ou o setor público local, bem como a instituição de indicadores relacionados ao grau de interação dos campi com o setor produtivo e ao alcance geográfico de suas ações; [...]

(v) fomento à instalação de incubadoras de empresas, empresas juniores e cursos de empreendedorismo, com ênfase nos campi situados fora das capitais;

(vi) incentivo à realização de estágios conscientizando os alunos da importância da empregabilidade;

(vii) acompanhamento da empregabilidade dos alunos egressos;

(viii) supervisão das políticas de incentivo ao empreendedorismo e de fomento a estágios que vierem a ser adotadas pelos Institutos (TCU, 2013, p. 61).

Considerando o conjunto de questões a serem desenvolvidas pelos Institutos Federais e monitoradas pelo governo federal, é assinalado, no documento do TCU, que a sistemática nacional de avaliação dos cursos profissionalizantes de nível médio não foi implantada pela SETEC/MEC e que poucas foram as iniciativas de avaliação dos cursos de nível médio e superior realizadas pelos próprios Institutos Federais. Como proposta, o TCU sugere a organização de um sistema, nos moldes do ENADE, para dimensionar a contribuição de cursos técnicos e as instituições educacionais que os ofertam, o que seria fonte importante de subsídios para políticas de melhoria da educação profissional. Nesse sentido, o TCU se reportou também à Comissão Própria de Avaliação (CPA), prevista por instrumento legal, com atribuições de conduzir processos de avaliação internos do instituto, na expectativa de que induzirá ao processo de amadurecimento de uma cultura de avaliação (TCU, 2013, p. 52).

O conjunto de ações constituídas no contexto da criação e consolidação dos Institutos Federais denota a importância que essa nova institucionalidade representou para o governo federal. A expansão numérica e territorial foi acompanhada de uma série de objetivos, finalidades, acordos, metas e compromissos. Tais medidas assumiram uma dimensão tal que impeliram o TCU a promover a auditoria aqui relatada que abordou diversos problemas e enfrentamentos a serem vencidos pelos Institutos Federais, mas, também, demonstrou a diversidade que os reveste e suas potencialidades. Nesse sentido, registra-se, a seguir, os reflexos da produção acadêmica da extensão nos Institutos Federais apresentada nos eventos de EPT e/ou publicada nos periódicos próprios da temática sobre Educação Profissional.

O I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado em novembro de 2009, em Brasília-DF, foi considerado o primeiro grande evento, após a criação dos Institutos Federais, oportunidade que comemorou o centenário da Rede Federal de EPT. Um público de 15 mil pessoas participou das atividades do evento, entre conferências, debates, seminários, oficinas, ações de intercâmbio e manifestações culturais, que privilegiaram a apresentação de propostas para a EPT de países como Colômbia, Equador e Estados Unidos. Dentre as suas resoluções, integrando-se ao Fórum Social Mundial e à sua agenda de princípios, encontra-se o reforço aos preceitos de educação pública, continuada, comprometida com a cidadania, a diversidade, a tecnologia e as ações afirmativas. Há nas proposições do I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, portanto, um caráter eminentemente de responsabilidade social.

A segunda edição do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica ocorrida em 2012, em Florianópolis-SC, com o tema Democratização, Emancipação e Sustentabilidade, evidenciou uma estrutura diferente da primeira edição⁶¹. Particularmente a Mostra de Pôsteres, reuniu 894 trabalhos de alunos, professores, educadores, pesquisadores de EPT que compartilharam suas experiências com os mais de 26 mil inscritos de 30 países.

O número de trabalhos apresentados e relacionados com ações extensionistas, entretanto, não passou de 30, sendo que, entre eles, um era do IFNORTEMG, outro do IFTM e o terceiro trabalho, de minha própria autoria, denominado “O financiamento da extensão nos Institutos Federais”. Na pesquisa do termo “extensão”, nos anais do evento, aparecem 188 entradas, em contraposição à expressão “pesquisa”, que comparece com 1320, e “ensino”, que traz 1583 referências. Os resultados levam a supor que as ações de extensão não representavam, naquele momento, significativa incorporação à prática docente dos Institutos Federais. Os motivos podem ter sido de várias naturezas, entre as quais, a frágil familiaridade com essa nova função extensão, atribuída aos Institutos Federais, em contraposição à pesquisa e ao ensino.

⁶¹ No encerramento, foi aprovada a Moção de Apoio à Comissão da Verdade para, em seguida, prestar homenagem aos onze alunos de escolas técnicas, mortos, durante o período da ditadura militar. A cidade de Recife (PE) foi escolhida para sediar a 3ª edição do FMEPT, em junho de 2015.

O Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), realizado pela primeira vez, em 2002, foi concebido como o espaço de discussão do ideário que tem norteado a extensão universitária brasileira. O CBEU expressa a oportunidade de divulgar à sociedade as centenas de trabalhos produzidos por docentes, estudantes, técnicos-administrativos e profissionais engajados em programas e projetos de extensão. O evento tem um caráter social, acadêmico e científico amplo, com estreita interação entre os participantes, por meio de apresentação de trabalhos sob a forma de pôsteres e comunicações orais, cursos e mesas redondas, além de atividades culturais.

O FORPROEX, como idealizador do CBEU, tinha a convicção de que o mesmo possibilitaria a discussão e articulação no sentido de reforçar a ação extensionista nas instituições de ensino superior no Brasil. Seu foco sempre esteve ligado à perspectiva da inclusão social dos trabalhos de extensão universitária e, seguindo tais preceitos, foram realizadas as demais edições do CBEU. A partir de 2009, surgiu a expectativa da participação dos Institutos Federais nos congressos. Porém, os anais do 4º CBEU, realizado no ano de 2009, na cidade de Dourados-MS, apesar de ter mais de 1.700 trabalhos apresentados (668 comunicações orais e 1.051 pôsteres) não foi registrado nenhum trabalho dos Institutos Federais de Minas Gerais.

Nos registros do 5º CBEU, ocorrido em Porto Alegre-RS, em 2011, foram encontrados 25 trabalhos dos Institutos Federais, dos quais somente três referiam-se a Minas Gerais, especificamente do IFMG, campus Ouro Preto⁶². Ao considerar o CBEU o maior evento da extensão universitária no país, a inexpressiva participação ou a baixa representatividade da extensão dos Institutos Federais indica importantes questões. Mostra que a função extensionista está em processo de amadurecimento, dentro dessa recente institucionalidade e, provavelmente, as instituições que compuseram os Institutos não possuíam nenhuma experiência extensionista, exceto alguns CEFETs. Há, assim, pouca familiaridade dos Institutos Federais com a extensão.

Procurando sensibilizar pesquisadores nacionais e estrangeiros para o debate das questões da educação profissional e tecnológica, a SETEC criou a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Seu objetivo era o de

⁶² O 6º CBEU realizado em Belém-PA, no ano de 2014, durante o período de realização desta pesquisa, ainda não havia disponibilizado os anais do evento.

influenciar a agenda nacional a respeito das questões do desenvolvimento científico e tecnológico, divulgar textos, artigos, pesquisas, temas, experiências, projetos, entre outras iniciativas de relevância, produzidos no seio das redes federal, estadual, municipal e privada de EPT. Apesar de ter publicado apenas duas edições, nos anos de 2008 e 2009, tais volumes não trouxeram relatos referentes à produção decorrente das ações extensionistas dos Institutos Federais.

Assim, a ação extensionista no Instituto Federal, ainda que incipiente e eivada de desafios, em razão de sua recente criação e da problemática que notadamente, as múltiplas demandas e enfrentamentos que a comunidade acadêmica passou a vivenciar na nova institucionalidade, ratificou a tênue participação da produção acadêmica da extensão nos eventos e publicações do segmento, tal como registrado anteriormente. Enfim, a modesta participação da produção acadêmica da extensão nos Institutos Federais converge com os diversos problemas apontados pelo Relatório do TCU que, certamente, estão relacionados à gênese dos Institutos Federais, aspecto que é abordado a seguir.

A implantação dos Institutos Federais foi acompanhada de um clima de estranhamento na comunidade acadêmica, pois esta se viu surpreendida por uma proposta de institucionalidade absolutamente nova e apartada dos debates realizados na I Conferência Nacional de EPT. Mesmo que a adesão à nova institucionalidade tenha sido facultativa a cada instituição, no seu interior, o alcance da nova proposta causou simultaneamente estranhamento e consternação. O discurso do Diretor Geral do Colégio Técnico Universitário (CTU) da UFJF, professor Paulo Rogério Araújo Guimarães, frente à expectativa de transformação do colégio em Campus Juiz de Fora do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, em reunião de mobilização, foi sintomático

Alguns podem estar pensando que, com tal efervescência, seria melhor, mais seguro, ficarmos ancorados, estáticos e não correr os riscos impostos por essa aventura. Mais isso nos faz lembrar da máxima do teólogo e pensador americano Willian Shedd: 'Um navio, no ancoradouro, está seguro. Mas não é para isso que os navios são feitos' (SEMINÁRIO..., 2008, p. 1).

Dentre tantos aspectos passíveis de causarem insegurança e, paradoxalmente, deslumbramento, certamente a questão da autonomia

institucional ocupava destaque. As cinquentenárias escolas técnicas vinculadas às universidades federais ensaiavam os primeiros passos nessa direção, retirando-se do “conforto” de mera unidade acadêmica de uma universidade⁶³. Mesmo para as Escolas Agrotécnicas Federais e para os CEFETs, familiarizados com a estrutura revestida por mais liberdade que a constituição de Pessoa Jurídica já lhes concedia, a agregação com novos entes com os quais deveria “atuar em rede” não deve ter sido uma tarefa das mais fáceis.

Na criação dos Institutos Federais, foi garantido aos Diretores Gerais - com mandatos nas suas respectivas instituições, que passaram a integrar a nova institucionalidade - a possibilidade de serem escolhidos entre si, para exercerem o mandato de Reitor, em caráter *pró-tempore*, até o final de seu mandato original. Assim, o primeiro Reitor de cada Instituto Federal, no Brasil, não foi eleito especificamente para esse cargo (BRASIL, 2008e, artigo 14). Em Minas Gerais, essa premissa foi reservada aos Diretores Gerais de CEFETs e apenas no IFSULMG isso não ocorreu. Aliás, sua composição não dispunha de um ente oriundo de CEFET. Nesse caso, adotou-se como critério de escolha para Reitor o Diretor Geral que tivesse maior tempo de mandato em curso, ainda a cumprir.

Uma vez escolhidos, os primeiros reitores foram nomeados pelo Ministro da Educação, a partir de janeiro de 2009. Competia-lhes encaminhar ao MEC, em 180 dias, no máximo, a proposta de Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e assegurar a participação de toda a comunidade acadêmica na construção dos mesmos. Esse prazo se encerrava, portanto, em 30 de junho de 2009.

Aparentemente o tempo poderia ser exíguo, não fosse a iniciativa da SETEC em promover reuniões preparatórias, a partir de junho de 2008, com Diretores Gerais e de Ensino dos campi, que integrariam os Institutos Federais, no sentido de reforçar que o documento base “Institutos Federais: Concepções e Diretrizes”, utilizado como referência para a aprovação da lei, serviria, também, para subsidiar a elaboração dos respectivos planejamentos estratégicos, tendo em vista, suas contribuições ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o

⁶³ Nesse sentido, é revelador o fato de que, em Minas Gerais, a única instituição dessa natureza, que aderiu ao projeto de IFET, foi o CTU-UFJF e, inclusive, seu ex-diretor Romário Geraldo exercia a função de Pró-reitor de Extensão da UFJF e, por essa razão, como membro do Conselho Superior, foi o relator do processo aprovado, por unanimidade, de desvinculação do referido colégio da UFJF. Pleito histórico, negado pelo Governo Federal, quando da constituição dos CEFETs.

Estatuto de cada Instituto. Tal iniciativa tinha como objetivo a padronização de ações em virtude da complexidade dos documentos e, ainda, da necessidade de ter que refletir os anseios e as características tão distintas dos campi.

Paralelamente, os reitores nomeados, reuniram-se em Brasília para deliberarem sobre a nova denominação do Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação tecnológica (CONCEFET) para Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Entretanto, considerando que os dirigentes das demais instituições que compõem essa rede⁶⁴ fazem parte da ANDIFES, pode-se concluir que o CONIF é, na verdade, o conselho dos Reitores dos Institutos Federais. Portanto, a parceria SETEC e CONIF foi determinante para a concretização de tais documentos.

No mesmo período, o Fórum de Dirigentes de Extensão (FORDIREX), que era um órgão assessor do CONCEFET, promoveu encontros sistemáticos, em todo o país, com o intuito de socializar as informações e experiências das instituições da Rede de EPT, para servirem de referência à nova institucionalidade que estava sendo gestada. O FORDIREX buscava também discutir o nome do eminente Fórum de Pró-Reitores de Extensão, que então iria encampar os Institutos Federais. Foi uma tentativa de construir um marco regulatório para unificar as políticas de extensão, delineamento das novas atribuições das ações de extensão, a regulamentação da prestação de serviço, estratégias de apresentação à sociedade de ações em prol das comunidades carentes, sistematizar a busca de convênios e parcerias, criação de uma identidade da área, entre outras ações (IFAL, 2008). Tudo isso, em função de perceberem que, quando da transformação dos CEFETs em Institutos Federais, “a extensão será a vitrine da rede federal de educação profissional” (Patrão, 2008). Trata-se de um momento de grande expectativa em torno da importância extensionista, tal como afirmou Meirelles, vice-coordenador nacional do FORDIREX e atual Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: “a extensão dá visibilidade e faz com que a sociedade nos reconheça como instituições públicas, gratuitas e de qualidade” (IFSC, 2009).

⁶⁴ Como foi salientado no capítulo anterior, Reitores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e das Universidades Federais, que possuem escolas técnicas vinculadas juntamente com os dois Diretores Gerais do CEFET Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

De acordo com a coordenadora de comunicação do FORDIREX, Cláudia Sansil, “os temas deste fórum nos colocam em sintonia com as práticas do mercado e as possibilidades empreendedoras voltadas aos nossos alunos e instituições” (IFAL, 2008). Diante da concepção de extensão que se pretendia, outra questão que estava em debate era se a futura Pró-Reitoria de Extensão dos Institutos Federais incorporaria outras denominações e funções, como a de Relações Empresariais e Comunitárias, de Assistência Estudantil etc.

Assim, temas como bolsas de extensão para servidores, relações com as fundações de apoio, financiamento da extensão, estrutura da Pró-Reitoria, articulação com os demais fóruns, empreendedorismo, curso de formação inicial e continuada e Certificação estavam na agenda do FORDIREX (IFAL, 2008b).

Nesse contexto, é importante destacar que os eventos promovidos pelo FORDIREX se tornaram espaços coletivos de discussão e leitura crítica das práticas e concepções extensionistas que iriam nortear os trabalhos das futuras Pró-Reitorias de Extensão e do próprio fórum. Nesse sentido, mesmo diante dos poucos recursos, o voluntariado nas ações de extensão foi questionado. O FORDIREX defendeu que a participação de docentes em atividades de extensão fosse incorporada na carga horária do servidor. Ao analisar o que preconizou a lei de criação dos Institutos Federais, no que se refere à extensão, Meirelles (2009) afirmou “É só ler a lei para saber o que devemos fazer. Podemos fazer a extensão ‘de mercado’, mas devemos olhar a sociedade como um todo. O desenvolvimento regional tem que ser nosso foco”.

O que fica claro nas análises desse período é que a extensão, nas instituições, que originaram os Institutos Federais, acontecia de modo bastante dúbio. Por vezes, era tomada como empreendedora e com foco nas relações empresariais, por meio da prestação de serviços e, por outro lado, havia a preocupação de atender aos anseios da sociedade, por meio da assistência às comunidades carentes ou no “todo” de que ela demanda. Aparece ainda a inquietação quanto à premissa de estar focada no desenvolvimento regional.

Perante aos desafios impostos, o FORDIREX deu continuidade ao planejamento para a extensão na nova institucionalidade e se transformou em Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT. O “planejamento não diz respeito a decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes” (DRUCKER, 1986, p.

32). É evidente que, em ambientes educacionais, como escolas, universidades, centros, faculdades, institutos onde coexistem fatores resultantes de interesses do poder profissional, normativo, da mantenedora, neste caso o governo federal, as atividades de planejamento e escolhas estratégicas são de extrema complexidade. Tais aspectos se tornam ainda mais prementes diante da expansão vivenciada pelos Institutos Federais em todo o país e, especialmente, no estado de Minas Gerais, no qual se soma, ainda, a peculiaridade já apresentada, de ser o único a possuir cinco Institutos Federais.

O tamanho, a importância e a abrangência territorial dos Institutos Federais em Minas Gerais, a diversidade de cursos em todos os níveis e todas as modalidades, inclusive ofertados também a distância, comprovam que foram atendidos os preceitos legais quanto à oferta diversificada de curso (Ver QUADRO 3).

Ao considerar o número total de alunos dos Institutos Federais de Minas Gerais de 56.942 e o número total de docentes de 2.515, constata-se que a proporcionalidade entre aluno/professor é da ordem de 22,64 (Ver QUADRO 3). Nesse sentido, é significativo retomar a previsão constante do Acordo de Metas e Compromissos:

Alcance da relação de **20 alunos** regularmente matriculados nos cursos **presenciais** por professor, considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, a contagem semestral dos alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição (BRASIL 2011f. p. 3, grifos do autor).

Portanto, o resultado da proporcionalidade entre aluno/professor no total dos Institutos Federais de Minas Gerais extrapola a quantidade recomendada pelo Acordo de Metas e Compromissos em 11,32%. Essa proporção se ampliará muito, se as matrículas do ensino à distância⁶⁵ forem contabilizadas. O número total de docentes inclui: efetivos, efetivos em cargos de direção ou afastamento para qualificação, substitutos e temporários (Ver Quadro

⁶⁵ Dada a dificuldade de obtenção de valores precisos em todos os Institutos Federais quanto ao número de matrícula do ensino a distância, optou-se por excluir tais dados do Quadro 3. A título de ilustração, o somatório das matrículas do ensino presencial e da EaD, pertinentes ao IFSULMG e IFNORTEMG faria o quantitativo total de alunos dos Institutos em Minas Gerais ultrapassar 100 mil e, nesse caso, a relação aluno/professor seria três vezes superior ao recomendado.

3). Essa informação demonstra o déficit no número de docentes nos Institutos de Minas Gerais para atender a todas as demandas pactuadas no Acordo de Metas e Compromissos.

QUADRO 3
Características dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2015

Características	Instituto Federal					Total
	IFMG	IFNORTE	IFSUDESTE	IFSUL	IFTM	
						5
Campi e demais unidades ¹	16	11	8	8	10	53
Curso de Especialização	6	1	2	7	7	24
Curso de Especialização a Distância	-	-	-	-	1	1
Curso Superior ²	38	17	27	35	17	134
Curso Superior ³ a Distância	-	-	-	-	4	4
Curso Técnico	53	52	114	33	30	282
Curso Técnico a Distância	17	15	23	8	7	70
Doutorado	-	2	-	-	-	2
Mestrado	2	1	1	1	2	7
Professores	540	477	733	424	341	2.515
Alunos ⁴	13.868	8.431	15.971	5.056	13.616	56.942

Fonte: Brasil (2015); IFMG (2013b); IFNORTEMG (2013b); IFSUDESTEMG (2013b); IFSULMG (2013b).

Notas:

- 1 - Caracterizadas como Unidade Conveniada e Campus Avançado.
- 2 - Abrange: Licenciatura, Bacharelado, Superior de Tecnologia e Engenharia.
- 3 - Abrange: Licenciatura, Bacharelado e Superior de Tecnologia.
- 4 - Dados de dez./2013 para cursos presenciais em todos os níveis e modalidades.

O tratamento discriminado por instituto da relação aluno/professor mostra que há, no ensino presencial, muitas diferenças entre os mesmos: a relação entre aluno/professor do IFTM é três vezes maior que a do IFSULMG. Este último encontra-se na situação mais confortável por estar abaixo do previsto no Acordo de Metas e Compromissos na proporcionalidade aluno/professor, seguido pelo IFNORTEMG, conseqüentemente, os docentes de ambos os institutos usufruem de mais tempo para as demais atribuições que extrapolam o ensino, como a dedicação à pesquisa e à extensão. O IFSUDESTEMG e o IFMG

apresentam elevação em relação ao pactuado no Acordo de Metas e Compromissos de existirem 20 alunos para cada professor, correspondendo, aproximadamente a 11% e 25% respectivamente. O IFTM demonstra uma proporção entre aluno/professor que é o dobro da relação pactuada no Acordo de Metas e Compromissos. Isso evidencia seu déficit em termos de número de docentes e a sobrecarga de trabalho a que os professores estão submetidos na instituição⁶⁶ (Ver TABELA 2).

TABELA 2
Relação aluno/professor, Institutos Federais, Minas Gerais, 2013

Instituto	Relação aluno/professor
IFMG	25,66
IFNORTEMG	17,17
IFSUDESTEMG	21,78
IFSULMG	11,92
IFTM	39,92

Fonte: IFMG (2013b); IFNORTEMG (2013b); IFSUDESTEMG (2013b); IFSULMG (2013b).

O ônus de relações aluno/professor superiores ao que fora pactuado no Acordo de Metas e Compromissos repercute negativamente na busca de parcerias com o setor produtivo local e com as agências de fomento; na integração ensino/pesquisa/extensão; na dedicação à pesquisa e à extensão; na participação em órgãos representativos e comissões internas e externas ao instituto; demandas das políticas públicas como o PRONATEC, o CERTIFIC e o Mulheres Mil; enfim, compromete todas as atividades docentes, inclusive o ensino.

Apesar do cenário de sobrecarga de trabalho para os docentes da maioria dos Institutos Federais de Minas Gerais, no que tange à elevada proporcionalidade entre aluno/professor, no que se refere ao financiamento de projetos de extensão, os professores podem contar com incentivos e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Como agência de fomento, tradicionalmente restrita ao apoio à pesquisa, inovou, desde

⁶⁶ Os dados apresentados na Tabela 2 serão retomados no próximo capítulo, em reforço para o exame dos documentos de cada instituto mineiro.

2007, ao lançar o denominado edital de “Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa”, com o foco em instituições públicas e privadas de ensino superior, exclusivas do estado de Minas Gerais. Sendo assim, desde 2009, os Institutos Federais puderam concorrer aos recursos disponibilizados.

O pleito por uma política de valorização das atividades extensionistas e a necessidade de captar recursos de agências e/ou fontes financiadoras para projetos de extensão constituem um anseio histórico no país. No estado de Minas Gerais, iniciou-se, em 2006, amplo movimento de mobilização dos Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas mineiras, que conseguiu sensibilizar a FAPEMIG a financiar especificamente atividades extensionistas desenvolvidas naquelas instituições. Assim, a conquista do grupo mineiro de Pró-Reitores de Extensão culminou com a primeira edição do Edital da FAPEMIG “Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa” e, desde então, se consolidou como importante fonte financiadora.

Segundo o Presidente da FAPEMIG, Mário Neto Borges, ao comentar o resultado do Edital O7/2011, essa iniciativa foi pioneira e inovadora no Brasil, pois, pela primeira vez, uma agência estadual de fomento à ciência e à tecnologia lançou uma modalidade que apoia projetos de extensão. Para Borges, a extensão foi, por algum tempo, alvo de preconceito, sendo considerada intermediária entre o ensino e a pesquisa e os relançamentos desses editais, em 2008, 2009, 2010 e 2011 só foram possíveis pela evolução da extensão no ambiente acadêmico, que passou a seguir bases metodológicas concretas e a desenvolver uma interação científica qualificada. Observou, ainda, que a interlocução entre a pesquisa científica e tecnológica e a extensão deveria ser levada à sociedade, pois essa seria a missão do que chamamos de extensão (FAPEMIG, 2011a).

Nesse direcionamento, foi debatida, em âmbito nacional, no mês de maio de 2011, durante a IV Reunião do FORPROEXT, em Terezina-PI, a necessidade de uma política de extensão para os Institutos Federais. Na oportunidade, o reitor do IFTM, Eurípedes Ronaldo Ferreira, representante da Câmara de Extensão no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), enfatizou a importância do fortalecimento das Pró-Reitorias de Extensão, além de sugerir a realização de um seminário nacional, que permita uma reflexão coletiva do conceito, das características e da instrumentação necessária para a prática da extensão, na

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, ainda, um debate sobre expectativas legais e demandas sociais e políticas a serem incorporadas pela extensão (FORPROEXT, 2011).

Em reforço à constatação de desvalorização da atividade extensionista em universidades e institutos federais, o discurso do então Secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) se mostrou desanimador:

Hoje, no currículo de um pesquisador, é muito importante uma publicação em uma revista indexada ou a participação em um programa de pós-graduação, mas não se destina muito peso à participação dele em uma atividade de extensão (Duarte Filho, 2013).

O Secretário propôs um movimento para incentivar o meio acadêmico a colocar o conhecimento produzido mais a serviço da sociedade, já que é ela que financia, por meio do pagamento de impostos, os recursos investidos em ciência e tecnologia; assim, deve ser beneficiada. Para o referido Secretário, o conhecimento deveria sair de trás “dos muros das universidades” e chegar “onde as pessoas vivem” (Duarte Filho, 2013). Contribuindo para tal, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social - Secis e o programa dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) do MCTI lançaram, em 2013, um montante de 13 editais que totalizaram, aproximadamente R\$ 180 milhões em programas⁶⁷ ligados à C&T aplicados justamente nos municípios (BRASIL, 2013).

É nesse contexto que as experiências internacionais com a chamada “extensão Tecnológica” chegaram ao País. Do ponto de vista conceitual significa

[...] um elo entre universidades empreendedoras, empresas e governo, criando um ambiente de estímulo a processos de inovação para pequenas e micro empresas, que, sozinhas, não teriam condições de desenvolver. [...] acontece pela integração de laboratórios de centros de ensino e pesquisa regionais - que têm seus próprios processos de formação de profissionais e de geração de conhecimento - com a criação de produtos, serviços e empreendimentos sustentáveis. A universidade empreendedora é o conceito criado para designar as instituições de ensino que desempenham um papel primordial à extensão tecnológica, contribuindo não só para a geração de novos conhecimentos, mas também para a aplicação e a transferência deste conhecimento ao mercado. Essa interação também possibilita à instituição a

⁶⁷ Nesse caso, foram realizadas duas Chamadas Públicas MEC/SETEC/CNPq, com o objetivo de apoiar projetos cooperativos de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica com o valor total de 20 milhões de Reais disponibilizados em 2013 e, no ano seguinte, os recursos passaram a 40 milhões de Reais.

implementação de processos de aprendizagem que associam teoria à prática (CEBRI, 2012, p. 5).

Essa proposição traduz uma visão eminentemente mercadológica da extensão voltada para a prestação de serviços às pequenas e micro empresas, no sentido de produzir, aplicar e transferir o conhecimento e da qual demanda o setor produtivo. Trata-se de um ideário imbricado nas mudanças tecnológicas e na abertura de mercados, que marcam o mundo globalizado, no qual a falta de financiamento e o reconhecimento da extensão não decorrem da ausência de uma política de extensão das universidades públicas brasileiras, mas da falta de uma política do MEC, para as universidades e para a extensão universitária, baseada em princípios filosóficos, com diretrizes metodológicas e formas de financiamento (JEZINE, 2006, p. 232). Em contraste com o que ocorre no Brasil, onde, mesmo que precariamente, as entidades governamentais são as principais “patrocinadoras” do setor, no exterior, um diferencial é que as ações de estímulo à inovação e à transferência de tecnologia são mais centradas em agentes privados.

No cenário internacional, foram identificadas e analisadas seis boas práticas que apresentam soluções criativas e inspiradoras e que contribuem para a extensão tecnológica. São elas: Escritório do Cientista Chefe (Israel); Parque Tecnológico da Universidade de Stanford (EUA); DICTUC (Chile); Escola de Negócios Internacionais e Empreendedorismo (Alemanha); Academia de Equipes (Finlândia); Escritórios de Transferência de Tecnologia e Centros de Desenvolvimento de Pequenos Negócios (EUA) (CEBRI, 2012, p. 6).

No Brasil, desde a sua criação, em 2008, os Institutos Federais, embora tenham assumido o *status* de instituição de educação superior, procuraram se distinguir do modelo padrão de universidade, apesar de nela terem se inspirado. Particularmente quanto à extensão que deixou, progressivamente, de ser adjetivada como “universitária” para assumir um novo perfil como “extensão tecnológica”. A consolidação da proposição de uma extensão tecnológica para os Institutos Federais se deu ao longo dos últimos sete anos. Muitas ações foram desenvolvidas com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de EPCT – FORPROEXT, além dos Fóruns Mundiais de

Educação Profissional (2009 e 2012) e os Seminários de Extensão Tecnológica promovidos pelo Conselho de Altos Estudos da Câmara dos Deputados⁶⁸.

Em 2012, o FORPROEXT, em decorrência da trajetória histórica relatada e, em função dos debates e proposições ocorridas, sistematizou e publicou o documento precursor “A Extensão Tecnológica para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, norteador dessa concepção no país. Com a denominação ainda mais abrangente e valorativa de Extensão Profissional, Científica e Tecnológica, foi definida como:

Processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento sócio-econômico sustentável local e regional (CONIF, 2013, p. 16).

A proposta do FORPROEXT foi a de que a Extensão Tecnológica tivesse como fundamento o atendimento aos segmentos sociais e ao mundo do trabalho, para favorecer a inclusão social, emancipação do cidadão, o desenvolvimento local e regional, “a difusão do conhecimento científico e tecnológico, a produção da pesquisa aplicada e a sustentabilidade sócio-econômica” (CONIF, 2013, p. 20).

Teria essa proposição uma viabilidade concreta de efetivação ou estaria meramente no plano das ideias, não se constituindo como uma prática factível no interior das instituições? Estariam os Institutos Federais instrumentalizados para tal feito? Os achados do relatório de auditoria do TCU, aqui apresentados, indicaram fragilidades diversas, que parecem se tornar impeditivo para a aludida extensão tecnológica. No capítulo quarto desta tese, essa questão será retomada na análise empírica dos Institutos Federais mineiros.

Do ponto de vista prático, o FORPROEXT indicou que as ações de extensão serão desenvolvidas, a partir de programas e projetos e atividades de extensão. Essas deveriam se ater às dimensões de Extensão Tecnológica, a saber: Desenvolvimento Tecnológico, Projetos Sociais, Estágio e Emprego, Cursos de Extensão ou Formação Inicial e Continuada; Projetos Culturais

⁶⁸ Nesse aspecto, foi marcante o papel articulador do Deputado Federal Ariosto Holanda, membro da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, autor do requerimento para realização do seminário e relator do estudo.

Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos; Visitas Técnicas; Empreendedorismo e Associativismo e Acompanhamento de Egressos.

Em relação aos indicadores da Extensão Tecnológica apresentou balizadores gerais e específicos. Em geral, devem se constituir pelo número de: projetos e programas de extensão; bolsas para estudantes e servidores; beneficiários da comunidade interna e externa; acordos e parcerias firmados; horas de trabalho dos servidores dedicados às atividades de extensão e do orçamento anual da extensão (CONIF, 2013, p. 20).

Por conseguinte, alinhados à formação do novo trabalhador sintonizado com a complexidade da realidade atual, fica claro, dentro da proposta de Extensão Tecnológica, que os Institutos Federais deverão incorporar, na sua prática, elementos inseridos no âmbito das relações sociais na perspectiva da promoção de um país menos desigual e mais justo. Os Institutos Federais foram incumbidos de desenvolver os programas nacionais da SETEC/MEC voltados para as políticas públicas na área de educação, formulados pelo governo federal. Ao propor a criação dos Institutos Federais, o governo procurou garantir essas atribuições de execução, tanto na legislação que os criou (BRASIL, 2008e) quanto no Acordo de Metas e Compromissos celebrado entre a SETEC/MEC/IFET.

A gama de obrigações atribuídas à extensão é ainda objeto de múltiplas formas de avaliação, por parte do governo federal, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que não descuidou da extensão nos seus parâmetros avaliativos. O SINAES constitui uma sistemática de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, aplicada, anualmente e composta por três processos diferenciados, a saber: (i) avaliação das instituições; (ii) avaliação dos cursos de graduação; (iii) avaliação do desempenho dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004a).

Em relação à avaliação das instituições, o SINAES determina que cada instituição de ensino superior deva constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), cujas funções são as de coordenar e articular o processo interno de avaliação e disponibilizar informações, além de garantir a participação da comunidade universitária e da sociedade civil em sua composição (BRASIL, 2004a, artigo 11). Ao mesmo tempo, a fim de operacionalizar a avaliação, apresenta dez dimensões que garantem, simultaneamente, a uniformidade do

processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição. A segunda das dez dimensões considera a extensão como partícipe da avaliação institucional, na mesma proporção que o ensino, a pesquisa e a pós-graduação, portanto, no mesmo patamar de operacionalização (BRASIL, 2004a, artigo 3º).

Neste contexto, o PDI se constitui a primeira dimensão a ser avaliada pelo SINAES e é um instrumento intrínseco às opções filosóficas, políticas, sociais, pedagógicas e técnicas que nortearão também os trabalhos de cada um dos institutos Federais e deve significar o amplo envolvimento de docentes, discentes, técnico-administrativos e demais funcionários. O PDI deve ser fundamentado em questões concretas e compatíveis com a cultura organizacional e administrativa de cada Instituto Federal, uma vez que será considerado pelo SINAES para os processos de avaliação institucional. Isso se deve ao fato dos Institutos Federais serem equiparados às universidades federais quanto às disposições que regem a regulação, avaliação das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL 2008e, artigo 2º, parágrafo 1º).

Identificar o lugar e o papel reservado à extensão nos Institutos Federais requer um exame cuidadoso do significado da mesma nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos Estatutos, Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, ainda, nos Relatórios de Gestão de cada Instituto Federal de Minas Gerais. Requer, também, examinar questões acadêmicas e administrativas. O próximo capítulo focaliza os documentos anteriormente mencionados, produzidos pelos cinco Institutos Federais de Minas Gerais e os editais de financiamento para a extensão no período de 2010/2013.

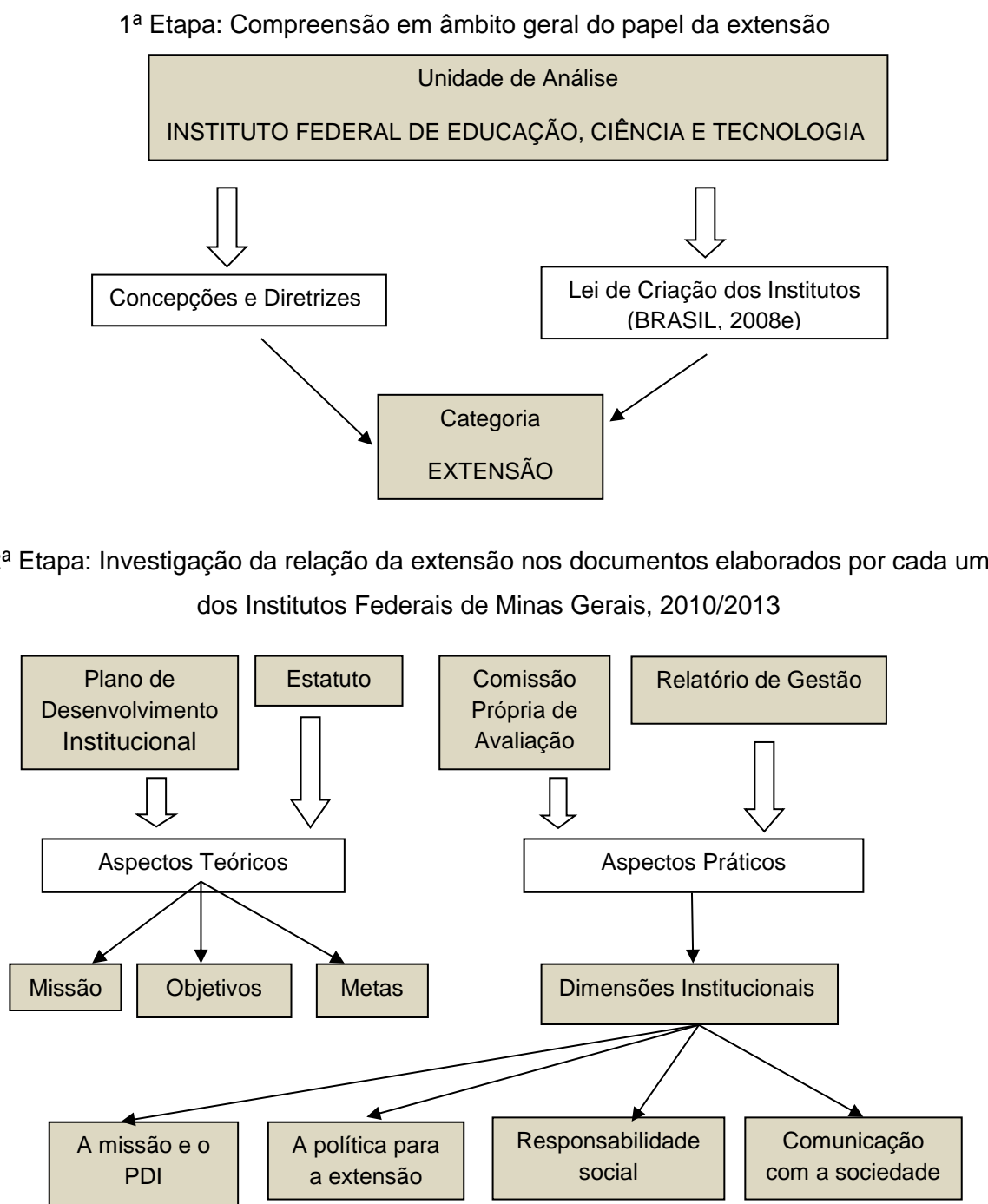
4 ANÁLISE EMPÍRICA

O presente capítulo abrange a segunda e terceira etapas da pesquisa. A segunda etapa consiste no exame de documentos que a comunidade acadêmica produziu entre 2009 e 2013, que revelam seu modo de pensar, planejar e praticar suas ações extensionistas. A metodologia adotada para o exame da documentação seguiu o critério de divisão em subcategorias para favorecer a investigação nos Institutos Federais, unidade de análise mediada pela categoria extensão.

O exame dos documentos recolhidos demonstrou que eles se dividiam em dois grupos: um primeiro grupo consistia em documentos que abordavam aspectos teóricos relacionados à missão, aos objetivos, às metas, à estrutura organizacional e administrativa, planejados e propostos pela comunidade acadêmica dos institutos no seu referido Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2009-2013. O segundo grupo de documentos expõe as realizações dos institutos, seus aspectos práticos, formados pelos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e pelos Relatórios de Gestão de cada um dos Institutos Federais, referentes aos anos de 2010 a 2013. A análise desses documentos priorizou as dimensões institucionais estritamente relacionadas à categoria extensão: (1ª) missão e PDI; (2ª) política para a extensão; (3ª) responsabilidade social; (4ª) comunicação com a sociedade.

As informações contidas nos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e nos Relatórios de Gestão foram confrontadas com o que havia sido planejado no Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com o objetivo de identificar o que foi “previsto” e o que foi “realizado” pelos Institutos Federais (Ver Figura 1).

FIGURA 1
Unidade de Análise, Categoria e Subcategorias utilizadas na Análise do Conteúdo das 1ª e 2ª etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Em continuidade à segunda etapa da pesquisa, procedeu-se ao exame minucioso dos documentos, balizado pela unidade de análise, categoria e subcategorias que demandaram a descrição e interpretação do conteúdo das

mensagens, conforme recomendado por Silva et al. (2009, p. 4561) e Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 74-79), entre outros. A pesquisa documental permitiu a investigação de determinada problemática – a extensão nos Institutos Federais – não em sua relação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que a comunidade acadêmica produziu.

A terceira etapa do estudo se constitui na análise dos questionários⁶⁹ aplicados aos Pró-Reitores de Extensão e ao grupo de docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais contemplados nos editais do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) do MEC e Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa (PEIP) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O objetivo do questionário é o de examinar se há interseção da extensão com a trajetória acadêmica dos entrevistados; no caso dos Pró-Reitores de Extensão, verificar qual concepção de extensão adotam e qual o dimensionamento das atividades de extensão no Instituto; como se dá a seleção de projetos/programas e se há participação de alunos e técnicos administrativos, além de aspectos relacionados ao financiamento da extensão. Aos docentes também foram indagados aspectos financeiros, administrativos e operacionais relacionados ao projeto contemplado (Ver APÊNDICE A e B).

Para participar dos questionários, foram convidados os Pró-Reitores de Extensão e os Coordenadores de Programas e Projetos de Extensão dos Institutos Federais de Minas Gerais, contemplados nos editais do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) do MEC e Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa (PEIP) da FAPEMIG nos anos de 2010 a 2013. Esse grupo foi concebido nesta pesquisa como protagonista da extensão nos Institutos Federais, por ser composto dos dirigentes maiores e coordenadores que, nos últimos anos, puderam contar com significativo apoio financeiro externo de, aproximadamente, 1,2 milhão de reais para a concretização de seus projetos/programas extensionistas. Em números absolutos representam 21 pessoas.

⁶⁹ Em atendimento aos pressupostos da ética em pesquisas com seres humanos, essa etapa do estudo foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da UFMG, inclusive os próprios questionários foram aprovadas em 13 de janeiro de 2014, Parecer nº 509.617 do COEP/UFMG. Eles se encontram nos APÊNDICES A e B desta tese. Assim, foram respeitados todos os demais protocolos necessários para a realização, aplicação e divulgação dos resultados da pesquisa.

No grupo pesquisado, os Pró-Reitores usufruem de uma posição de destaque em relação à elaboração e execução da política de extensão dos Institutos Federais e os docentes constituem a parcela da comunidade acadêmica com autonomia para planejar e executar projetos/programas de extensão genuínos, não direcionados por políticas específicas capazes de determinar “o que, como e para quem” as ações extensionistas devem ser feitas; ainda que precisem estar inseridas em áreas temáticas mestras, essas não restringem as possibilidades criativas de atuação.

Aplicar o questionário aos demais docentes que coordenam projetos/programas de extensão sem financiamento externo ou aqueles que atuam nos projetos/programas específicos como o PRONATEC, por exemplo, seria uma possibilidade bastante interessante. Entretanto, tal grupo não é divulgado para a comunidade externa, diferentemente dos editais PROEXT ou FAPEMIG em que os proponentes contemplados são publicizados e há a questão da falta de sistematização e registro das informações, o que ameaçaria o tratamento estatístico da seleção desta amostra.

Após a identificação nominal dos pesquisados, foram feitos contatos com as Secretarias das Reitorias dos Institutos Federais com o intuito de levantar os endereços eletrônicos dos mesmos. A partir de então, foi feito um contato prévio com os possíveis investigados para explicação da pesquisa e realização do convite, tendo sido assegurados a participação voluntária, o direito de participar ou não, de recusa a alguma questão específica e o compromisso de que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, não havendo identificação dos voluntários. Alguns docentes e Pró-Reitores emitiram o aceite prontamente; uma pequena parcela (23,8%) não quis participar ou não se manifestou, de modo que, tomadas as providências logísticas, em um período de 45 dias, foi possível concluir a aplicação dos questionários e passar à análise dos mesmos.

O questionário foi aplicado eletronicamente em razão de vários fatores. Primeiramente, porque o uso de questionários eletrônicos se encontra na literatura sobre essa metodologia, com ponderações a favor e contra (FRICKER apud VASCONCELLOS; GUEDES, 2007; MATTAR, 1996; SCORNAVACCA JR.; BECKER; ANDRASCHKO, 2001). Os aspectos negativos de seu uso, relacionados ao preenchimento e ao acesso ao meio eletrônico, foram descartados nesta pesquisa pelos seguintes motivos: como todos os

componentes do grupo possuem, no mínimo, o curso superior para ocuparem a condição de docentes do Instituto Federal, não deveria haver dificuldades de preenchimento do questionário; nos ambientes dos institutos não há problema de acesso à internet; a pouca atratividade plástica de instrumentos eletrônicos é característica irrisória já que, pela natureza de seu ofício, todos os componentes do grupo estão familiarizados com tal tipo de material; a dificuldade de encontrar endereços precisos foi superada, pois as informações seriam prestadas pelas próprias administrações dos institutos; o alto grau de documentos retidos pelos programas *anti-spam* dos usuários frente a domínios pouco confiáveis seria superado pelo uso de *e-mail* institucional de universidade federal, instituição coirmã das pesquisadas.

O uso do expediente eletrônico sustenta-se em várias vantagens para a presente pesquisa. A abordagem do grupo dos 21 foi feita após o recesso escolar, no período que antecedeu o início das aulas. O prazo para o preenchimento do questionário não foi estipulado, não havendo, assim, pressão sobre os docentes. Nesse caso, houve mais tempo para o preenchimento do questionário, inclusive em razão de detalhes técnicos solicitados (como número total de bolsistas e valores pagos), o que torna melhor a qualidade das informações prestadas (MATTAR, 1996).

A configuração espacial dos Institutos Federais no Estado de Minas Gerais, o 4º maior do país em extensão territorial, aliada à necessidade de percorrer as Pró-Reitorias dos cinco Institutos Federais – além dos campi em que os docentes foram contemplados com as citadas propostas de financiamento – significaria um circuito de aproximadamente 3 mil quilômetros. Como o recorte temporal do estudo compreende 2010-2013 e as propostas contempladas em um ano têm a sua execução no ano fiscal seguinte, foi necessário que essa etapa da pesquisa ocorresse no primeiro trimestre de 2015, para contemplar o grupo, já com suas propostas supostamente executadas. Assim, somaram-se à questão espacial, a premência do tempo e a recomendação teórica e estatística de que os membros do grupo fossem pesquisados no mesmo período.

Os questionários foram tratados pelo método da análise do conteúdo, focalizando-se, como ponto de partida, a semântica da língua e a interpretação do sentido que o indivíduo atribuiu às mensagens, sem desprezar o contexto de seus produtores, seguindo-se a concepção crítica e dinâmica da linguagem (FRANCO,

2008). Como afirma Gomes (2007, p. 91), é possível chegar a uma interpretação quando se consegue “realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

O primeiro bloco investigativo, denominado “Dados do Pró-Reitor”, levantou informações gerais em relação à qualificação, vivência acadêmica e relação com a extensão. Foram registradas importantes características do conjunto pesquisado. Em relação à formação acadêmica, o grupo se mostrou heterogêneo: dois são especialistas, dois são mestres e um é doutor. Três Pró-Reitores são da área de Engenharia, um da Administração e um da Zootecnia. Portanto, todos pertencem à área técnica e, no conjunto, atuaram como docentes, de modo geral, em todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de um grupo composto majoritariamente por docentes de longa experiência, com uma média de 35 anos de magistério, no último nível da carreira, trajetória iniciada, inclusive, nas instituições que deram origem aos institutos. Assim, vivenciaram todo o período de transformações que culminaram com a criação da nova institucionalidade.

Quanto à relação pretérita com a extensão, os Pró-Reitores atuaram como estudantes do curso superior e no exercício do magistério. A maioria se destacou na prática extensionista, acumulando conhecimentos que certamente foram decisivos no exercício do cargo. Em um dos casos, a ausência de atuação extensionista como docente pode ter sido compensada com a experiência de gestor, já que o mesmo ocupou o cargo de Reitor do instituto.

O cargo de Pró-Reitor é de confiança do Reitor, por ele indicado e, na Extensão, todos estão no cargo há quatro anos. Destaca-se que existe uma forte vinculação entre dois dos ocupantes do cargo de Pró-Reitor de Extensão com a liderança na comunidade acadêmica, posto que exerceram o cargo de Diretor Geral e de Reitor.

Em relação aos docentes pesquisados e a seus projetos, essa primeira parte do questionário indicou que 58% do grupo é composto de docentes com formação nas Licenciaturas; os demais pertencem às áreas de Agronomia, Fisioterapia, Ciência Econômica e Ciência e Tecnologia de Laticínios. O grupo apresenta elevado nível de qualificação e difere-se em relação aos editais. No grupo de docentes contemplados com o PROEXT: 77,77% são doutores, 11,11%

são pós-doutores e 11,11% são mestres. A qualificação dos docentes contemplados nos editais da FAPEMIG é mais elevada: 66,66% são pós-doutores e 33,33% são doutores. Inclusive para concorrer a esse edital, é necessário, como pré-requisito, possuir o título de doutor, diferente do PROEXT que não exige titulação alguma⁷⁰.

Na análise da experiência no magistério e vinculação com o instituto, os docentes que responderam ao questionário apresentam, em média, 18 anos de exercício da profissão. Porém, a grande maioria ingressou como docente a partir de 2009, quando o instituto foi criado, não tendo feito parte das instituições que o originaram. Essa singularidade demonstra que é um grupo experiente e, mesmo vinculado ao instituto recentemente, se envolveu ativamente com a extensão.

Praticamente todo o conjunto de docentes pesquisados vivenciou como estudante do ensino superior alguma experiência de ação extensionista. Essa experiência foi incorporada às atividades dos docentes do grupo, que se mostrou engajado em diversas iniciativas extensionistas e apenas 8,3% se envolveram exclusivamente com o projeto contemplado.

Há uma grande diversidade quanto às áreas de conhecimento⁷¹ nas quais se classificam os projetos contemplados. Os projetos aprovados pela FAPEMIG estão relacionados às áreas de Saúde e Ciências Agrárias e todos estão focados em ações de melhoria da qualidade de vida. Os contemplados com o PROEXT são formados pelas modalidades projetos (66,66%) e programas (33,33%) e pertencem às seguintes linhas temáticas do edital: Cultura e Arte, Desenvolvimento Agrário, Educação, Inclusão Produtiva e Promoção da Saúde.

Nas seções seguintes deste capítulo, são examinados o conteúdo dos documentos coletados, conteúdo esse organizado em subcategorias, e o resultado dos questionários aplicados eletronicamente, sempre que essas duas fontes de informações possam colaborar para o entendimento das indagações e do problema de pesquisa deste trabalho.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

⁷⁰ O edital de 2014 passou a exigir, no mínimo, o Mestrado.

⁷¹ Aqui entendidas como as definidas pelo CNPq.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como já foi explicitado, não pode prescindir da participação democrática de todos os segmentos da comunidade acadêmica, pois o documento é concebido como um planejamento global da instituição, nos aspectos pedagógicos, administrativos e operacionais. Para sistematizar os trabalhos de elaboração do PDI, foi constituída, nos institutos, uma comissão específica e, após a conclusão, o documento foi aprovado no Conselho Superior de cada Instituto. Na equipe responsável pela organização do PDI no IFMG, IFTM e IFSULMG, havia um representante da Diretoria de Extensão, o que não ocorreu nos outros dois institutos. Entretanto, em 2009, todos os Institutos Federais de Minas Gerais concluíram os seus Planos de Desenvolvimento Institucional e apresentaram, no organograma da Reitoria, a previsão de uma Pró-Reitoria de Extensão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de acordo com o previsto na legislação que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior (BRASIL, 2006a, artigo 16), deve apresentar pelo menos os seguintes elementos na sua estrutura: missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação (deve ser elaborado a cada cinco anos). Os documentos aqui examinados referem-se ao quinquênio 2009/2013.

Na missão dos Institutos, a extensão tem papel preponderante, ao lado do ensino e da pesquisa, e está presente no PDI de todos os institutos, exceto no documento do PDI do IFMG (Ver Quadro 4). Nesse instituto, a missão foi descrita de modo sintético e genérico, sem explicitar os meios pelos quais se concretizaria: “Educar e qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade” (IFMG, 2009, p. 1).

Nas demais instituições, o preceito constitucional da indissociabilidade foi a tônica das estratégias destacadas para o cumprimento da missão (Ver Quadro 4). Segundo o depoimento de um docente, esse preceito fez com que todos percebessem “que o agir (extensão), estava interligado ao saber como (ensino) e em todos os casos na busca pelo conhecimento (pesquisa)”.

A defesa implícita ou explícita dos ideais de cidadania e democracia que devem revestir a missão dos Institutos Federais contrasta com o sentido que tais conceitos encerram na concepção de alguns professores e dirigentes. Entre

as respostas, de modo geral, não houve coerência, pois a visão de cidadania e democracia presente na missão dos Institutos Federais não converge com a visão dos docentes. Isso ficou claro quando o grupo foi indagado se “a participação dos alunos no projeto contribuiu para a sua formação cidadã, assumindo uma visão transformadora e um compromisso social” e se obteve uma resposta direta que simplesmente manifesta: “sim, pois os projetos eram desenvolvidos na comunidade externa”. Essa resposta sintetiza a falta de sintonia entre o que está previsto na missão dos Institutos Federais e a visão do docente que, no caso, atribui ao simples fato de o desenvolvimento do projeto ser na comunidade externa a parcela de contribuição na formação cidadã do aluno extensionista.

QUADRO 4
Missão prevista no PDI dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2009/2013

Institutos Federais de Minas Gerais	Missão
IFMG	Educar e qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade (IFMG, 2009, p. 1).
IFNORTEMG	Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (IFNORTEMG, 2009, p. 8).
IFSUDESTEMG	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais tem como missão institucional promover a educação básica, profissional e superior, de caráter científico e tecnológico, gratuita, de qualidade e inclusiva, socialmente referenciada, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação ética, crítica e empreendedora, contribuindo com o desenvolvimento sustentável para uma sociedade mais justa e solidária (IFSUDESTEMG, 2009, p. 15).
IFSULMG	Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais (IFSULMG, 2009, p. 14).
IFTM	Ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática (IFTM, 2009, p. 5).

Fonte: IFMG (2009); IFNORTEMG (2009); IFSUDESTEMG (2009); IFSULMG (2009) e IFTM (2009).

Quanto ao documento sobre os “objetivos”, o IFMG se resume a apresentar uma descrição sintética de seus objetivos, mencionando apenas a necessidade de “viabilizar ações de extensão”. O IFSUDESTEMG construiu

objetivos específicos para estabelecer uma política institucional de extensão e viabilizar diversas ações nas quais apontou o foco nos APLs e reforçou a sua ligação com o ensino e a pesquisa:

Estabelecer política institucional para a extensão e interação com a comunidade; Incentivar a extensão no processo formativo em diferentes áreas e níveis de ensino; articular as atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, em sintonia com os arranjos produtivos locais e regionais; implantar política de estágio no Instituto; criar oportunidade de ações extensionistas internas e externas para os discentes e docentes; desenvolver atividades para a promoção e inclusão social (IFNORTEMG, 2009, p. 19; IFSUDESTEMG, 2009, p. 23-25).

Os demais institutos se limitaram a apresentar nos seus objetivos estritamente o que está descrito no corpo da lei de criação dos mesmos (BRASIL, 2008e, artigo 7º, inciso IV), conforme se constata:

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 (IFNORTEMG, 2009, p. 19; IFSULMG, 2009, p. 16; IFTM, 2009, p. 13).

Essa estratégia adotada pelo IFNORTEMG, IFSULMG e IFTM representa o esforço dessas instituições em cumprirem estritamente o que está posto para os institutos na lei de criação (BRASIL, 2008e), sem avançarem na atividade reflexiva de proporem meios por meio dos quais os objetivos se concretizariam, como fez o IFSUDESTEMG, ao apontar a sintonia com os arranjos produtivos locais e regionais, a necessidade de desenvolver atividades para a promoção e inclusão social e a construção de uma política de estágio no instituto, o que asseguraria parte da sua relação com o mundo do trabalho.

O exame das metas planejadas pelo IFMG concentra-se apenas em quatro itens que centralizaram o foco nos APL das comunidades com as quais pretende discutir e diagnosticar demandas, uma postura democrática e não impositiva com o meio externo, já que procura compartilhar as necessidades da comunidade. Não foi descuidada a importância de se criarem estratégias próprias para o fomento de bolsas e deu-se prioridade à oferta da ação extensionista “curso”:

Incentivar a criação e consolidação de Programa Institucional de Bolsas de Extensão; ampliar a oferta de cursos de extensão; realizar *workshops* para a discussão dos arranjos produtivos regionais; incentivar o

diagnóstico e discussão permanentes da realidade regional com as comunidades (IFMG, 2009, p. 5).

O IFNORTEMG e o IFTM elegeram como meta a institucionalização da extensão. Para isso, estabeleceram diretrizes similares de organização interna, tais como regulamentação, sistema de registros de dados, informatização, divulgação e avaliação das ações extensionistas; incentivo a parcerias, palestras e cursos e ampliação de áreas temáticas em integração com a cultura e artes; promoção de eventos; estímulo à participação de discentes e servidores e a criação do “balcão de palestras” e diagnóstico das demandas da sociedade para ajustar a oferta de ações extensionistas. A diferença entre os planos dos institutos citados foi o pragmatismo do IFNORTEMG, que propôs, em suas metas, a criação de instância democrática de deliberação: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Ver Quadro 5).

Dentre as metas apresentadas pelos Institutos, o IFSUDESTEMG distinguiu-se dos demais, ao planejar garantir o fomento da extensão por meio de participação em editais nacionais e idealizar a implantação de editais internos. Outro aspecto que se destacou na atividade desse instituto foi a previsão de ajustes na estrutura curricular de seus cursos, com o objetivo de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão (Ver Quadro 5).

O IFSULMG formulou um conjunto de metas audaciosas relacionadas a veículos de comunicação de massa (TV e rádio) e, apesar de saber que tais iniciativas exigirão um corpo técnico robusto para estruturá-las, não discriminou claramente a origem dos recursos necessários para alcançá-las. Propôs-se a absorver atividades de estágio, cursos de FIC e uma fundação de apoio como parte das responsabilidades da extensão no instituto (Ver Quadro 5).

QUADRO 5

Metas previstas no PDI dos Institutos Federais, Minas Gerais, 2009/2013

Institutos Federais de Minas Gerais	Metas
IFMG	Incentivar a criação e consolidação de Programa Institucional de Bolsas de Extensão; ampliar a oferta de cursos de extensão; realizar <i>workshops</i> para a discussão dos arranjos produtivos regionais; incentivar o diagnóstico e discussão permanentes da realidade regional com as comunidades (IFMG, 2009, p. 5).
IFNORTEMG	Criação do conselho de ensino, pesquisa e extensão do IFNMG; regulamentação das atividades de extensão; criação de instrumentos

	para sistematização do banco de dados da Diretoria de Extensão; promoção de estudos contínuos visando à realização de programas de extensão locais e regionais; associação dos programas de extensão às atividades de ensino e de pesquisa; registro e avaliação de programas de extensão; busca de parcerias para consolidação dos programas de extensão; oferecer cursos de extensão conforme demanda; fortalecimento e ampliação dos programas artísticos, culturais e de extensão; viabilização da participação de discentes e servidores em eventos culturais e artísticos; promover a divulgação das produções; promover a realização do “Balcão de Palestras”; captar demandas para as atividades de extensão; oferecer à sociedade oportunidades educativas por meio de projetos de extensão; apoiar outros programas de extensão (IFNORTEMG, 2009, p. 19).
IFSUDESTEMG	Regulamentar a atividade docente/extensionista; diagnóstico da situação atual da extensão; firmar convênios e parcerias; participação em editais ofertados pelos órgãos de fomento à extensão; elaborar editais internos de projetos e programas de Extensão; participação em feiras e exposições; boletins informativos com publicação impressa e eletrônica; realizar fóruns articuladores de acompanhamento da extensão; reestruturar projetos de cursos equilibrando as ações de ensino, pesquisa e extensão; ampliar o número de alunos atendidos por projetos/programas de extensão; firmar convênios e parcerias com empresas e/ou APLs; implantar projetos de assessoramento e prestação de serviços pelos alunos; regulamentar os estágios; criar um núcleo de acompanhamento dos estágios; oferecer cursos de qualificação, nas áreas de domínio acadêmico do <i>Câmpus</i> ; lançar editais de chamadas para programas de Treinamento Profissional e assistência a alunos carentes (IFSUDESTEMG, 2009, p. 23-25).
IFSULMG	Atender às principais demandas de FIC; desenvolver um programa que contribua para o desenvolvimento local integrado; manter convênios com empresas e demais organizações competentes para a oferta de estágios aos alunos; manter parcerias com associações, cooperativas, empresas, ONGs, entidades de classe, administrações públicas dos âmbitos Municipal, Estadual e Federal, instituições de pesquisa e de extensão e demais instituições públicas e ou privadas; ter um núcleo de extensão e difusão de tecnologia em cada campus; unificação dos programas de estágio dos campi na Pró-Reitoria de Extensão; ter em funcionamento uma rádio educativa; ter em funcionamento uma TV educativa; ter orçamento e bolsas para as atividades de extensão; manter uma estrutura da Pró-Reitoria compatível com as demandas de Extensão do Instituto; manter uma Fundação de Apoio cadastrada no MEC (IFSULMG, 2009, p. 23).
IFTM	Regulamentar as atividades de extensão; criar instrumentos por meio da tecnologia da informação para sistematização, uniformização e avaliação das ações de extensão; promover programas de extensão locais e regionais; sistematizar os registros e avaliação de atividades e programas de extensão; ampliar as parcerias para viabilizar novos programas de extensão; criar indicadores para avaliação dos impactos sociais promovidos pelos programas de extensão; oferecer cursos de extensão conforme demanda; identificar demandas para as atividades de extensão; aprimorar os programas de extensão junto às comunidades (agrovilas: comunidades da agricultura familiar, agroindustriais e artesanais); ampliar programas artísticos, culturais e de extensão; viabilizar a participação de discentes e servidores em eventos culturais e artísticos; promover a divulgação dos eventos; criar o “Balcão de Palestras” (IFTM, 2009, p.13).

Fonte: IFMG (2009); IFNORTEMG (2009); IFSUDESTEMG (2009); IFSULMG (2009) e IFTM (2009).

Um aspecto recorrente nos Institutos Federais em relação à execução das metas de extensão é a questão da oferta de bolsas aos discentes envolvidos nas atividades extensionistas. Apesar da autonomia institucional, os institutos não seguem um critério único para seleção, distribuição e valores de bolsa. O discurso dos Pró-Reitores é ilustrativo das diversidades que essa problemática assume em Minas Gerais, conforme constatado nos três trechos subtraídos dos questionários, abaixo listados:

Os programas e/ou projetos são submetidos a edital com barema onde (sic.) uma comissão previamente designada terá a responsabilidade de realizar a seleção.

Quando se trata de recursos da matriz orçamentária do IFET, são distribuídos de forma proporcional ao número de alunos de cada campus e esses promovem o processo de seleção. Quando se trata de atividades apoiadas por órgãos de fomento, são selecionadas e aprovadas por comissão de professores de origem multicampus designada pela Pró-Reitoria de Extensão.

Publicam-se editais com as informações relacionadas ao programa, e as propostas submetidas para estes editais são analisadas por uma comissão de avaliação local.

Os três depoimentos mostram as diversidades adotadas para selecionar os bolsistas de extensão: uso de barema, comissão multicampi e comissão de avaliação local. Além disso, há o critério da proporcionalidade do número de alunos, particularidade que pode transitar para o mero assistencialismo ou o dito “apoio estudantil”, se não estiver atrelada à ponderação dos projetos. Quando a relevância dos projetos extensionistas não é considerada, corre-se o risco de qualquer modalidade de atividade supostamente “extensionista” ser tomada como extensão e receber bolsas de fomento.

Além da descrição dos elementos considerados “obrigatórios” para o PDI dos Institutos Federais, há outros aspectos desses planos que ampliam o panorama mais específico da concepção, do planejamento e da estrutura da extensão em cada uma dessas instituições, tais como a visão institucional e o perfil institucional que também merecem destaque, pois retratam a extensão no seu bojo.

O PDI do IFMG acrescentou no perfil da instituição a visão do Instituto sobre o papel da extensão, ao afirmar que pretende “consolidar-se como instituição de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, comprometidos

com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável” (IFMG, 2009, p. 1). Ainda no que diz respeito ao perfil institucional, apresentou como princípios norteadores a “verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão [...]; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFMG, 2009, p. 1). Assim, ratificou a verticalização que já estava posta como uma característica das diretrizes e concepções traçadas pelo MEC para os Institutos Federais (BRASIL, 2008b) e ainda privilegiou o texto constitucional que trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos demais Institutos Federais, o perfil institucional foi relacionado, em geral, à missão, aos objetivos, às metas e a um breve histórico de sua criação; portanto, a chamada “visão institucional” não foi apresentada. O mesmo ocorreu em relação às denominadas “finalidades” dos Institutos, igualmente ressaltadas somente no PDI do IFNORTEMG (2009, p. 10) e IFTM (2009, p. 6), tal qual o disposto na lei de criação dos Institutos Federais: “desenvolver programas de **extensão** e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008e, artigo 6º, inciso VII).

O fato de alguns aspectos do PDI em relação à extensão não serem explicitados quanto à forma de execução do que está planejado favorece sua distorção no modo como a comunidade interpreta e aplica o que foi previsto e, conseqüentemente, reflete a visão particular de quem está executando uma ação extensionista. Nesse sentido, a extensão assume várias concepções, podendo ser entendida, equivocadamente, como ação “transformadora”, como foi destacado por um dos docentes, ao afirmar que ela apresenta “uma visão transformadora e um compromisso social já que os projetos e ações que desenvolve estão sempre *linkados* junto à comunidade externa”. O simples fato de estar junto à comunidade externa não implica necessariamente que essa ação extensionista seja transformadora, como foi demonstrado no primeiro capítulo desta tese.

Outro exemplo que retrata essa problemática é observado no discurso de alguns dos Pró-Reitores, quando destacam desafios para a extensão. O primeiro deles aparece no discurso que toma a extensão como uma atividade de “doutrinação” ou de “catequização”, quase como uma atividade salvacionista:

[...] internalizar o espírito extensionista em um número maior de servidores através do conhecimento das necessidades da população da região em que estamos inseridos como também do seu entorno e

consequentemente elaborar e executar programas e/ou projetos que venham a melhorar índices e, prioritariamente, a qualidade de vida da população.

Em outro trecho descrito nos questionários dos dirigentes, o desafio que a Pró-Reitoria deve enfrentar com respeito à extensão foi o de “[...] promover a valorização das atividades de extensão, tanto no ambiente acadêmico como junto aos diversos níveis da administração do IFET”. Esse depoimento mostra que a extensão ainda necessita ser valorizada na própria Reitoria e Direções de campi, mesmo sendo parte orgânica dos mesmos.

Como solução desse problema, um dos Pró-Reitores propõe “incrementar a publicação de editais de extensão na Pró-Reitoria com a respectiva concessão de bolsas para os proponentes”. Contudo, essa proposta não se apresenta como uma saída valorativa da extensão e talvez dificulte ainda mais, ao tentar concentrar a divulgação e os procedimentos ligados aos editais na Reitoria, distantes dos mais interessados no desenvolvimento da prática extensionista, que são os docentes e discentes. Mais uma vez, as distorções ligadas à extensão, prevalecem.

Em contrapartida, é oportuno analisar o conceito trazido por um dos dirigentes:

São consideradas atividades de extensão as desenvolvidas com a participação docente, discente e comunidade externa. O que se busca nas atividades de extensão é levar o conhecimento acadêmico para a comunidade e receber da mesma o conhecimento e experiência. Essa interação academia-comunidade externa pode contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento dos currículos, para o desenvolvimento da pesquisa.

O conceito de extensão presente na citação acima expressa uma postura de superação da extensão como mero “estender os serviços à comunidade”. Propõe muito mais: o estabelecimento de uma relação dialógica entre a academia e a comunidade, em que ambas aprendem com a experiência mútua, contribuindo para aperfeiçoar os currículos e a pesquisa no instituto.

Diante desse quadro de contradições da prática extensionista apresentado nos questionários acima destacados, é importante agora analisar a política de extensão prevista no PDI dos institutos. Esse aspecto merece uma investigação mais apurada, porque se trata do estudo do conjunto “teórico” de medidas planejadas especificamente por cada um dos institutos para a extensão.

O IFMG inicia a apresentação de sua política de extensão com o conceito de extensão que toma como referência as premissas preconizadas no Plano Nacional de Extensão pelo FORPROEX (FORPROEX, 2006, p. 21):

As atividades de extensão perminciso a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação do Instituto (IFMG, 2009, p. 20).

Trata-se de uma formulação em que o meio externo é visto não apenas como receptor das ações extensionistas, mas copartícipe da elaboração da política de extensão da instituição, considerando suas próprias demandas. Nesse sentido, no PDI do IFMG, a extensão é vista como mediadora dos saberes e como ponto de intercessão com a realidade regional, principalmente quando é afirmado no citado documento:

A Política de Extensão do IFMG visa desenvolver ações para viabilizar o processo educativo, cultural, **esportivo** e científico, articulando o Ensino e a Pesquisa, fomentando a consciência social, ambiental e política na formação de profissionais cidadãos, numa relação dialógica com a comunidade (IFMG, 2009, p. 21, grifo do autor).

Embora o conceito de extensão presente no documento do PDI do IFMG tenha sido elaborado com base no já mencionado documento do FORPROEX, foi acrescentada a atividade do esporte, que, até então, não tinha sido incluída em outros documentos sobre extensão como uma ação a ela vinculada. Além disso, no documento do PDI do IFMG, há um conjunto de metas para sua política de extensão, compreendendo: registro das ações, o que caracteriza a institucionalização no interior do instituto, contudo, não são elucidados os tipos de atividades a serem consideradas ações extensionistas; prevê programa de bolsa, porém não discrimina a origem dos recursos; propõe flexibilização curricular, com a validação da extensão como parte da proposta pedagógica dos cursos por meio da integralização de créditos; planeja incremento da relação com todos os segmentos da sociedade, inclusive empresas privadas, na forma de convênios, parcerias ou consórcios; pretende a avaliação institucional das atividades de extensão como um dos parâmetros de avaliação do próprio Instituto; destaca o privilégio da interlocução dos núcleos temáticos entre os campus do IFMG, assim como com outras instituições; visa à criação de

núcleo de captação de oportunidades e elaboração de projetos para qualificar a comunidade acadêmica nas técnicas de elaboração desses projetos.

O documento do PDI do IFNORTEMG, por sua vez, apresenta um conceito de extensão segundo o qual esta deve levar em consideração os princípios que nortearam a constituição dos Institutos Federais no Brasil:

Por meio da extensão, os Institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento produzido e existente nos mesmos. Ao estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento da comunidade, a Extensão promove a troca de saberes com a comunidade. A extensão é compreendida como o espaço em que os Institutos Federais promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, [...] a relação que a extensão estabelece com o ensino e a pesquisa é dinâmica e potencializadora. Ora a extensão intensifica sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, onde professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, [...] a extensão intensifica sua relação com a pesquisa, utilizando-se de metodologias específicas, compartilhando conhecimentos produzidos pela instituição, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade (IFNORTEMG, 2009, p. 54).

O conjunto de princípios presentes no documento do PDI do IFNORTEMG mostra a relação entre a extensão e o ensino e a pesquisa, e também salienta a importância de se abordarem questões culturais e ambientais, para além do lugar comum do debate socioeconômico. Com base nesses princípios, as diretrizes apresentadas pelo PDI do IFNORTEMG para a política de extensão evidenciam que esta é concebida como uma prática acadêmica que “deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e principalmente daquelas demandadas pelas comunidades do Norte de Minas Gerais” (IFNORTEMG, 2009, p. 55). Dentre as diretrizes da sua política de extensão, presentes no PDI do Instituto, sobressaem: prestar assistência técnica e consultorias; promover ações sociais; estimular a cultura; ofertar cursos de qualificação para trabalhadores rurais e urbanos; usar recursos naturais de forma responsável; favorecer a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável do país e, principalmente, do Norte de Minas; captar recursos públicos e privados.

É possível supor que a atenção dedicada à questão ambiental, ao espaço rural e ao desenvolvimento sustentável no documento do PDI do IFNORTEMG seja uma herança das instituições que o originaram, particularmente

o CEFET– Januária e a Escola Agrotécnica de Salinas, ambas as instituições com caráter nitidamente agrícola. Isso favoreceu um perfil de “extensão rural”, como o praticado na UFV nos primórdios da extensão nas universidades brasileiras.

No PDI do IFNORTEMG, também foram consideradas como atividades de extensão as ações que envolvem: projetos tecnológicos; serviços tecnológicos; eventos; projetos sociais; estágio e emprego; cursos de extensão; projetos culturais, artísticos e esportivos; visitas técnicas e gerenciais; empreendedorismo; acompanhamento de egressos; relações internacionais; programa de extensão (IFNORTEMG, 2009, p. 56-63). Assim, ao pensar a consolidação de sua política de extensão, o IFNORTEMG propõe ampliar, de modo significativo, as responsabilidades que passaram a ser incumbência da extensão.

No documento do PDI do IFSUDESTEMG, os objetivos e as metas propostas fazem parte da própria política de extensão, o que o torna diferente dos demais. Em sua política extensionista, traça as seguintes ações: criar normatização e programas de incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão articulados com o ensino; fortalecer as linhas e projetos de extensão na Instituição; implementar programas de extensão interdisciplinares e interinstitucionais; divulgar as atividades de extensão; criar mecanismos de acompanhamento e articulação da extensão nos diferentes campus; introduzir a extensão nos currículos, nos diferentes níveis de formação; implementar bolsas para os discentes em programas e projetos de extensão; inserir os alunos em atividades de parceria com empresas e/ou APLs; inserir os alunos em atividades com empresas incubadas; estimular a criação e desenvolvimento de empresas juniores; regulamentar e operacionalizar os estágios curriculares e extracurriculares; favorecer a participação discente e docente em cursos de extensão; analisar, aprovar e implementar projetos dos alunos nas áreas de comunicação, esportes, eventos e atividades culturais; ofertar cursos de extensão em diversas áreas à comunidade interna e externa; qualificar trabalhadores dos diversos setores da economia, a partir de demandas da região; desenvolver programas de treinamento profissional e de assistência estudantil (IFSUDESTEMG, 2009, p. 23-25).

Com respeito às ações previstas pela política de extensão no PDI do IFSUDESTEMG, há um nítido enfoque no aluno, seja como sujeito das ações extensionistas ou como receptor das mesmas. À política de extensão são

incorporadas medidas, tais como o apoio estudantil, empresas juniores, incubadoras de empresas e outras formas de aproximação do alunado com o setor produtivo local.

No PDI do IFSULMG, a política de extensão foi privilegiada, recebendo grande destaque, sendo, inclusive, discriminada por campi. Apresenta um histórico das práticas de extensão em cada um de seus campus, ocorridas antes da criação dos Institutos Federais, nas instituições que os originaram. Os dados referentes à extensão, registrados no período pré-Institutos Federais, foram sistematicamente listados no PDI. Dessa forma, o citado Instituto apresentou à sociedade, em seu PDI, não apenas o planejamento para a extensão nos anos seguintes, mas toda a sua experiência na área. Sua experiência possibilitou, também, propor um compromisso sistematizado com o setor produtivo e o poder público municipal para construir uma agenda para o desenvolvimento local e regional até o ano de 2022, denominada “Desenvolvimento como liberdade – 200 anos da independência”. Nesse instrumento, foram estabelecidos mecanismos para efetivar tal pleito, como encontros periódicos, fóruns e parcerias.

As ações de extensão propostas no PDI do IFSULMG são fundamentadas em treze dimensões já conhecidas e aplicadas nos demais institutos: projetos tecnológicos; serviços tecnológicos; eventos; ação de responsabilidade social; estágios e empregos; cursos de extensão ofertados nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; difusão cultural e esportiva; visitas técnicas e gerenciais; empreendedorismo; relações institucionais; assistência estudantil; egressos; relações internacionais (IFSULMG, 2009, p. 65-66). Além disso, a novidade apresentada no PDI do IFSULMG sobre a extensão refere-se à previsão de uma Pró-Reitoria de Extensão no seu organograma, como estratégia primordial para ampliar e acelerar o desenvolvimento das ações extensionistas. A singularidade da política extensionista do IFSULMG também se manifesta nos mecanismos utilizados para impulsionar as ações de extensão, tais como: inclusão das ações de extensão na composição dos índices de desempenho dos servidores; incorporação das atividades de extensão à programação da carga de horas-aula dos professores; implantação de um programa de capacitação de servidores, professores e alunos para o desenvolvimento da cultura e de ações de extensão, incluindo a elaboração de projetos e captação de recursos; utilização de experiências e trabalhos de

extensão, quando pertinente, para a pontuação em concursos públicos do Instituto; regulamentação das atividades de extensão, unificadamente com os demais institutos federais, respeitando as peculiaridades locais; inclusão das atividades de extensão como elementos constitutivos dos indicadores de gestão dos Institutos Federais; implantação de uma unidade do Observatório Nacional do Mundo do Trabalho no IF do Sul de Minas (IFSULMG, 2009, p. 86-87). Dessa forma, o IFSULMG contemplou em seu planejamento questões consideradas históricas da luta em prol da valorização e do reconhecimento da extensão no Brasil.

Quanto à política extensionista do IFTM, apresentada no PDI, há uma novidade em sua proposta em relação à prática da extensão conectada ao fazer pedagógico

[...] ao trabalhar na superação das dicotomias entre ciência/ tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com a abordagem fragmentada do conhecimento (IFTM, 2009, p. 23).

O nexos entre extensão e fazer pedagógico se traduziu na perspectiva de uma política única de ensino, pesquisa e extensão no IFTM. Porém, como forma de valorizar a extensão, o instituto previu, para cada um de seus campus, um orçamento específico, relacionado à programação de atividades de extensão, com escalonamento anual pré-estabelecido para o desenvolvimento de várias ações extensionistas, a saber: programa (1), projetos (10), cursos (70), eventos (seminários, ciclo de debates, exposições, esportes, espetáculos, festivais e outros).

No que diz respeito ao financiamento, no ano de 2009, não foram previstos recursos financeiros pelo IFTM para atividades de extensão. No caso do IFMG e do IFSULMG, foram reservados recursos financeiros para a extensão, entretanto em conjunto com a pesquisa e sem discriminar especificamente as ações a serem realizadas. Além disso, nesses dois últimos institutos, houve variação de valores para cada campus. Para o campus de Bambuí, do IFMG, e o de Muzambinho, do IFSULMG, foi reservada uma parcela do orçamento especialmente para a ação extensionista “eventos”. O IFSUDESTEMG e o IFNORSTEMG não apresentaram no PDI recursos orçamentários para nenhum tipo

de atividade prevista para os mesmos, inclusive a de extensão. Os valores pré-estabelecidos nos três institutos que listaram recursos orçamentários para a extensão demonstram a importância que a extensão teve, especialmente no IFTM. O montante total desse instituto superou a soma dos outros dois, mesmo sem ter alocado recursos para o ano de 2009. Além disso, ao diversificar suas ações extensionistas, o IFTM favoreceu o envolvimento da comunidade acadêmica e, com isso, a possibilidade de atendimento às demandas locais e regionais se tornou mais concreta. Em virtude do PDI ter sido elaborado no ano de 2009, quando cada instituto tinha, no máximo, quatro campi, é provável que tenha havido um remanejamento na distribuição dos valores, nos anos seguintes, com a criação de novos campi (Ver Tabela 3).

TABELA 3
Recursos orçamentários para a extensão, discriminados no PDI, IFMG, IFSULMG e IFTM, 2009/2013

Ano	Institutos Federais e recursos da extensão expressos em Reais		
	IFMG ¹	IFSULMG	IFTM
2009	78.000,00	270.000,00	-
2010	207.500,00	302.000,00	688.000,00
2011	263.605,00	284.700,00	1.416.000,00
2012	330.381,55	343.170,00	1.372.000,00
2013	408.703,52	328.487,00	1.204.000,00
Total	1.288.190,02	1.528.357,00	4.680.000,00

Fonte: IFMG (2009);IFSULMG (2009) e IFTM (2009).

Nota: 1 - No campus São João Evangelista, os valores discriminados para treinamento, pesquisa e extensão e eventos foram agrupados, de modo que isso pode causar discreta distorção entre o montante realmente encaminhado para a extensão.

No que toca ao pessoal técnico-administrativo, o exame das propostas do PDI dos institutos não mostrou o seu envolvimento em atividades de extensão em nenhum dos institutos, embora os dirigentes tenham externado que:

Muitas vezes os técnicos-administrativos são proponentes de cursos FIC e participam ativamente na organização de eventos. Quando se trata de utilização de recursos da matriz orçamentária, a participação dos servidores técnico-administrativos é permitida e incentivada.

Quando a atividade de extensão é mantida por outros órgãos de fomento, a participação dos técnicos-administrativos é factível quando os respectivos editais não fazem restrição a tal participação.

Os servidores técnico-administrativos não usufruem de vínculos com os discentes. No caso de coordenarem projetos/programas de extensão independentes da ação docente, podem estabelecer uma trajetória duplamente equivocada. Primeiramente porque, se não há ligação da atividade extensionista com a aprendizagem do aluno, sua presença em tais projetos pode ser meramente a de “fazedor”. Além disso, não cumprirá com os pressupostos da relação dialógica com a comunidade atendida e não trará alguma forma de contribuição aos currículos, prática acadêmica ou mesmo à pesquisa.

A participação dos técnico-administrativos em atividades de extensão nos Institutos Federais poderia ocorrer por meio de uma metodologia eficaz de registros e de informações referentes, por exemplo: à extensão e às atividades desenvolvidas; apoio à elaboração de projetos e sua adequação às exigências dos editais, entre outras tantas tarefas que liberariam os docentes de atribuições que subtraem deles o tempo destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Trata-se da defesa da construção de propostas extensionistas de perfil plural, que possam contar com a colaboração de servidores técnico-administrativos, porém que sejam protagonizadas pela docência, com foco prioritário na formação do aluno.

É nessa direção que surge outro questionamento. Trata-se da possibilidade de que as atividades extensionistas desenvolvidas pelos alunos possam ser contabilizadas como crédito na composição curricular, expediente que já é utilizado por muitos cursos superiores que adotam arquiteturas curriculares mais flexíveis e registram essa possibilidade nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A totalidade dos docentes e dirigentes que respondeu aos questionários hipotecou apoio à proposta em tela. Alguns depoimentos mais relevantes são chamados para atestar essa afirmativa:

Altamente positiva, uma vez que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. É salutar refletir sobre o lugar que a extensão tem tido no mundo acadêmico dos alunos de graduação, haja vista que a acreditação das experiências educativas em extensão revela uma instituição que conversa/dialoga com o seu entorno e isso é valorizado na vida acadêmica.

A integralização curricular com atribuições de créditos acadêmicos contribuirá para que as ações de extensão façam parte do cotidiano e da vida acadêmica dos estudantes. Esta ação é uma iniciativa importante

para o fortalecimento da extensão universitária, garantindo também a dimensão acadêmica da extensão, isso é, o seu impacto na formação do estudante.

A Extensão tem tamanha relevância no processo de formação acadêmica dos discentes que, entendendo, às atividades de extensão deveriam ser atribuídos créditos. Torna-se, portanto, necessário que a academia discuta os critérios de mensuração para que os créditos possam ser dimensionados.

No entanto, a “acreditação” das atividades extensionistas não tem se apresentado como uma possibilidade no planejamento institucional dos Institutos Federais de Minas Gerais, exceto no IFMG. A flexibilização curricular seria uma forma de valorização e reconhecimento da atividade extensionista e, simultaneamente, favoreceria a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

4.2 O Estatuto dos Institutos

Do ponto de vista de sua organização e de seu funcionamento, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são regidos por dois atos normativos: em âmbito geral, a legislação federal e a lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008e) e, na esfera institucional, por seus Estatutos, aprovados pelos respectivos Conselhos Superiores. A legislação se refere a aspectos gerais da organização dos Institutos Federais, como as localidades onde serão constituídas as Reitorias e a composição multicampi de cada um. Além disso, determina que o Estatuto de cada um dos Institutos Federais disponha sobre a estruturação, competências e normas de funcionamento dos órgãos superiores: Colégio de Dirigentes e Conselho Superior.

O Colégio de Dirigentes tem caráter apenas consultivo, presidido pelo Reitor e composto pelos Pró-Reitores e pelos Diretores Gerais dos campi. O Conselho Superior, consultivo e deliberativo, é também presidido pelo Reitor e composto por representantes dos três segmentos, dos egressos, da sociedade civil, do MEC e do Conselho de Dirigentes, de forma a assegurar a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

Embora tenha sido legalmente determinado que os ocupantes do cargo de Reitor devam ser, obrigatoriamente, da carreira docente, com o título de doutor, ou estar no último nível da carreira, o mesmo não ocorreu com os Pró-Reitores. Esses cargos podem ser assumidos por servidores técnico-

administrativos da carreira de nível superior, sem exigência de nenhum outro pré-requisito, e seus ocupantes são indicados e nomeados pelo Reitor. Assim, a prerrogativa da distribuição dos cargos executivos privilegia a competência profissional e não a mera titulação ou função docente. Contudo, de acordo com as respostas dos questionários, o grupo nomeado para exercer o cargo de Pró-Reitor de Extensão pertence à carreira docente.

O Estatuto é um documento próprio de cada instituição, organicamente construído de acordo com as premissas da legislação que criou os Institutos Federais. Dispõe sobre a estrutura, competências e normas de funcionamento, tais como eleições, administração, composição e competências de conselhos, direção dos campi, questões disciplinares, entre outras. Na legislação, foram padronizados os principais procedimentos a serem seguidos pelos Institutos Federais quanto à sua estrutura, para garantir a democratização do processo eleitoral na escolha de Reitor e Diretores Gerais dos campi. Contudo, considerando as diversidades de cada instituição e o direito à autonomia institucional, cada instituto é incumbido de elaborar o seu próprio Estatuto.

Na organização administrativa, os Institutos Federais de Minas Gerais organizaram uma Pró-Reitoria específica para a Extensão, dentre as cinco que foram previstas⁷² pela legislação: “[...] terão como órgão executivo a Reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores” (BRASIL, 2008e, artigo 11). A importância de uma Pró-Reitoria de Extensão é assinalada nas respostas aos questionários nessa pesquisa, tal como:

Entendo que o papel do Pró-Reitor de Extensão e toda equipe da Pró-Reitoria é articular, estimular, orientar e buscar apoio para as atividades de extensão desenvolvidas pelos diversos campus que compõem o IFET. A participação direta do Pró-Reitor se faz de forma mais subsidiária.

Ao Pró-Reitor de Extensão é atribuído o papel de estabelecer formas de articulação com a Reitoria, no sentido de buscar o apoio necessário para as atividades extensionistas e articular as ações extensionistas entre os campi, fortalecendo a atuação dos campi e dos docentes.

⁷² Outra valorização da Extensão na sua composição nas Reitorias dos cinco Institutos Federais de Minas Gerais é que os titulares do cargo receberam Cargo de Direção (CD2).

Como uma forma de valorizar a extensão, fortalecer a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e, ainda, democratizar as decisões relacionadas à temática extensionista, o IFSUDESTEMG incluiu em seu Estatuto, além do Conselho Superior e do Colégio de Dirigentes na sua estrutura organizacional, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Esse conselho tem a prerrogativa de elaborar e aprovar o seu próprio Regimento Interno, prevendo, em sua composição, os Pró-Reitores de Ensino; de Pesquisa e Inovação; de Desenvolvimento Institucional e o de Extensão; os Diretores de Ensino, de Pesquisa e de Extensão ou equivalentes da Reitoria e dos campi, além de um representante de cada um dos segmentos por campus, eleitos por seus pares. Apesar da composição plural, a Presidência do CEPE foi determinada ao Pró-Reitor de Ensino. Entre as suas competências, foram listadas: delinear diretrizes e definir prioridades; fixar normas complementares relacionadas à rotina acadêmica, emitir pareceres prévios; estabelecer formas de acompanhamento e avaliação dos cursos; julgar recursos das decisões provenientes dos campi em matéria didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva e deliberação de qualquer matéria referente ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Enfim, a participação no CEPE assegura a representação da extensão junto aos demais representantes das atividades fim do instituto, compartilha as potencialidades e os problemas da extensão com os demais membros do conselho e atua em condições de igualdade no poder de decisões sobre as questões a ela relacionadas.

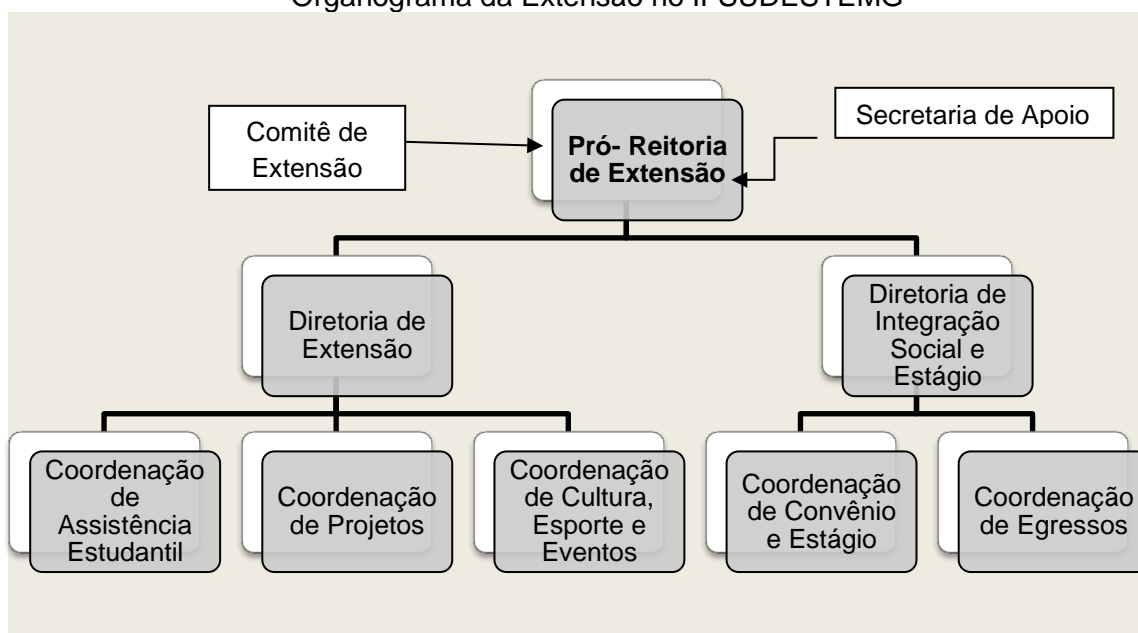
Nos Estatutos dos institutos investigados, a Reitoria e as Pró-Reitorias de Extensão são consideradas órgãos executivos que planejam, superintendem, coordenam, fomentam e acompanham as atividades referentes à extensão. Em cada instituto de Minas Gerais, a Pró-Reitoria de Extensão determina quais são os tipos de atividades consideradas como de extensão.

No Estatuto do IFSUDESTEMG, à Pró-Reitoria de Extensão “[...] compete atuar nas políticas de extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais (IFSUDESTEMG, 2012, artigo 20, inciso 3) (Ver Figura 2). Nesse instituto, seu respectivo Estatuto deixa clara a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O IFSUDESTEMG construiu um organograma detalhado para a Pró-Reitoria de Extensão, constituído de setores específicos para tratar do apoio

estudantil; projetos; cultura, esportes e eventos; egressos; convênios e estágios. O Estatuto também prevê uma logística de apoio à extensão, por meio de uma secretaria específica e de um Comitê de Extensão, o que indica a preocupação com o efetivo funcionamento das ações extensionistas (Ver Figura 2).

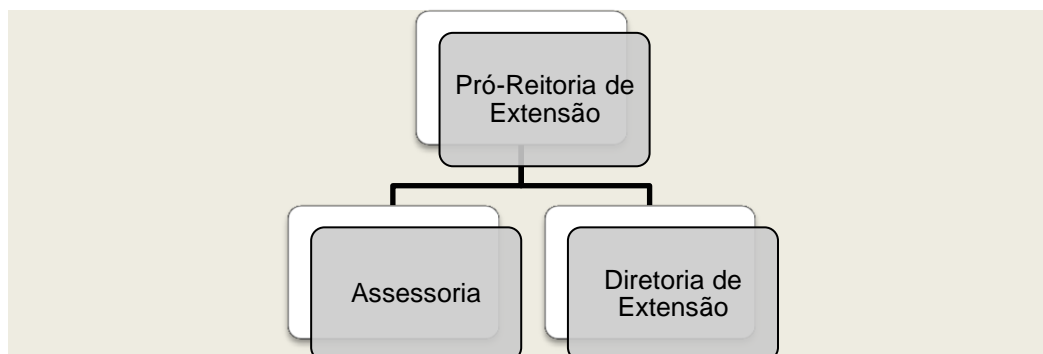
FIGURA 2
Organograma da Extensão no IFSUDESTEMG



Fonte: IFSUDESTEMG (2014).

No Estatuto do IFNORTEMG, a Pró-Reitoria de Extensão não define a articulação entre ensino e pesquisa. A extensão é acrescida de ações denominadas “comunitárias”, sem que as mesmas sejam explicitadas. Salientou-se a necessidade de acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à extensão e enfatizou-se o perfil de assessoramento da mesma ao Reitor (IFNORTEMG, 2009b). Em seu organograma, são incluídas atividades consideradas essenciais a serem assumidas pela Pró-Reitoria (Ver Figura 3).

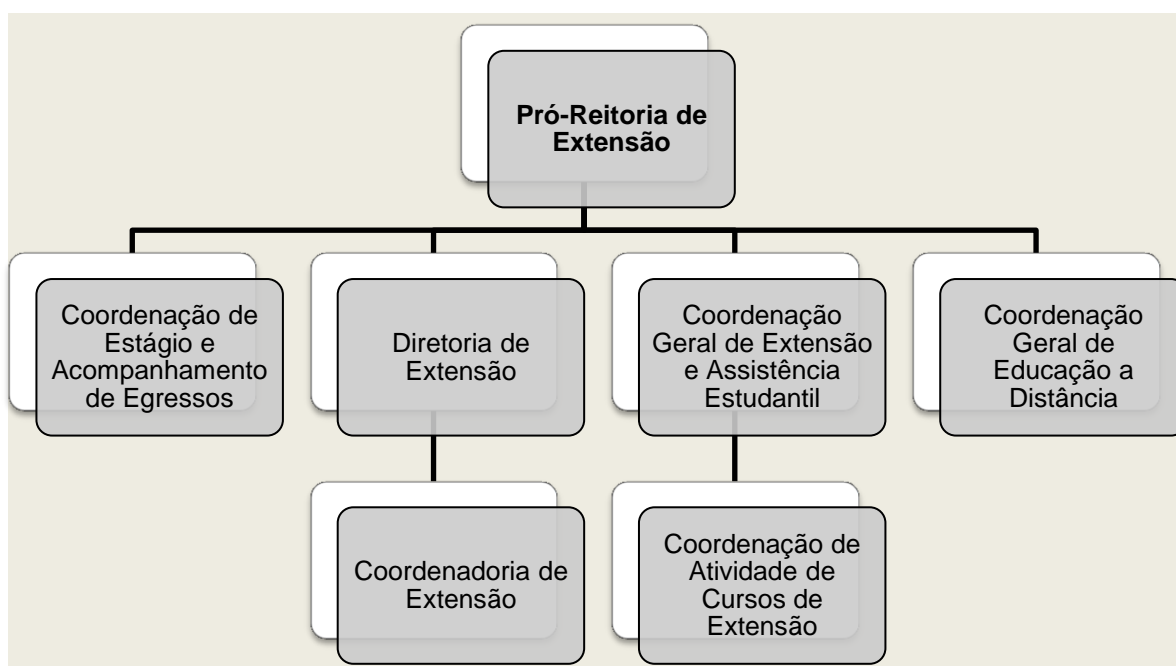
FIGURA 3
Organograma da Extensão no IFNORTEMG



Fonte: IFNMG (2009a, p. 116).

No Estatuto do IFTM, a atribuição da Pró-Reitoria de Extensão é a de “[...] acompanhar as atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, nos diversos segmentos sociais” (IFTM, 2009b, artigo 19, inciso 3) (Ver Figura 4). As atribuições pouco detalhadas para a Pró-Reitoria de Extensão divergem de seu organograma que demonstra uma ampla gama de responsabilidades, tais como acompanhar estágios e egressos, assistência estudantil e até mesmo educação a distância (Ver Figura 4).

FIGURA 4
Organograma da Extensão no IFTM



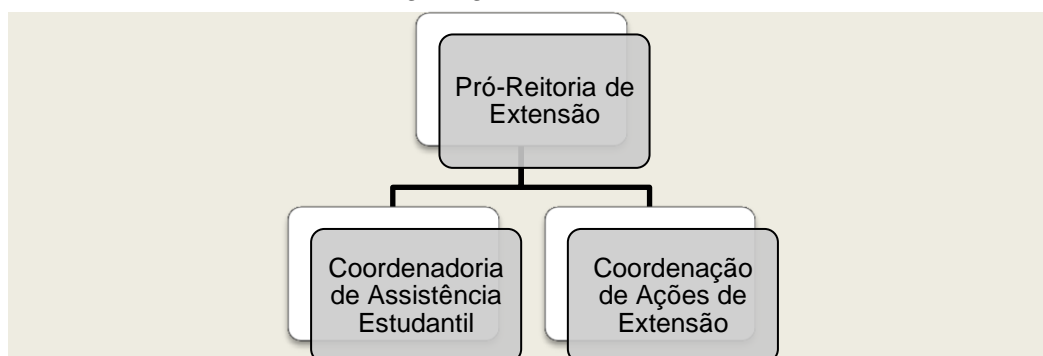
Fonte: IFTM (2014).

No estatuto do IFMG, a Pró-Reitoria de Extensão incorporou a socialização, difusão e democratização dos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos, entendidos como um processo de intercâmbio em conectividade com a comunidade, tal como

[...] possibilitar a socialização, a difusão e a democratização dos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos, oportunizando uma realização dialógica com a comunidade, constituindo-se em um espaço de articulação entre a realidade socioeconômica e cultural em seu entorno, favorecendo o desenvolvimento local e regional, possibilitando a interação necessária com a vida acadêmica a partir da troca de saberes (IFMG, 2012, artigo 19º, inciso 3).

No Estatuto do IFMG, a Pró-Reitoria de Extensão assume atribuições eminentemente comunicativas e dialógicas, mas, no seu organograma, não é definida uma estrutura específica para lidar com o meio externo. Há uma coordenadoria específica para a assistência estudantil, embora não conste do Estatuto do referido Instituto (Ver Figura 5).

FIGURA 5
Organograma da Extensão no IFMG



Fonte: IFMG (2014).

A descrição das responsabilidades da Pró-Reitoria de Extensão no Estatuto do IFSULMG é a que se apresenta de forma mais detalhada. Além das ações de extensão preconizadas pelo FORPROEX (2007b) serem listadas, o referido instituto também incluiu em seu rol de atividades questões relacionadas a convênios, estágios, egressos e enfatizou o papel da difusão:

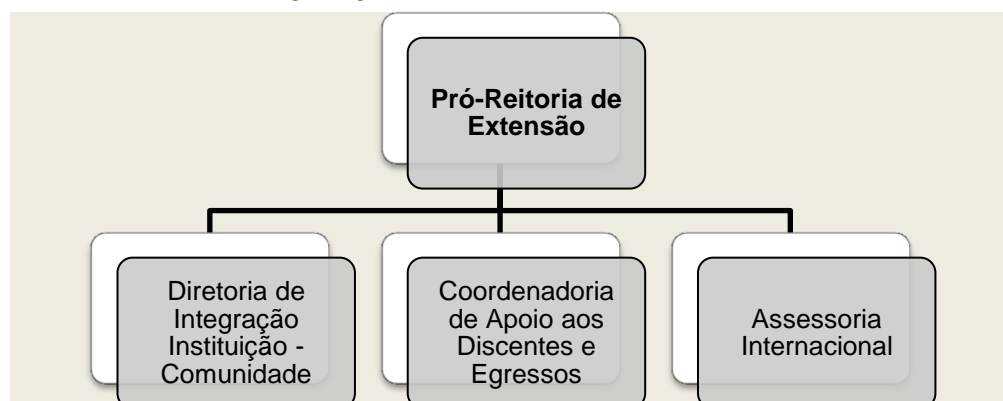
A Pró-Reitoria de Extensão é o órgão executivo responsável por incentivar, planejar, apoiar, orientar, registrar e divulgar eventos técnicos,

atividades culturais, festivas e esportivas, projetos e programas de extensão e as publicações técnicas, científicas ou de divulgação, além de celebrar convênios de âmbito nacional e internacional de diversas naturezas e atividades, coordenar a oferta registro de estágios e celebrar convênios para este fim, mantendo atualizado o banco de dados e apoio aos egressos (IFSULMG, artigo 19, parágrafo 2º)

Quanto ao organograma da Pró-Reitoria de Extensão do IFSULMG constante do seu Estatuto, está em consonância com as propostas creditadas à extensão. Apesar de enxuto, demonstra clareza na sua estrutura hierárquica, correspondendo aos desafios apresentados no Estatuto do citado Instituto (Ver Figura 6).

A despeito da autonomia e das singularidades próprias de cada um dos cinco institutos descritos, o papel da extensão e das atribuições que lhe foram designadas nos seus respectivos estatutos indica que em nenhum deles foi mencionada a articulação com o mundo do trabalho. No entanto, trata-se de uma dimensão central dos objetivos legalmente atribuídos aos Institutos Federais, sendo de responsabilidade da extensão (BRASIL, 2008e, artigo 7º, inciso 4).

FIGURA 6
Organograma da Extensão no IFSULMG



Fonte: IFSULMG (2014).

Quanto ao vínculo dos Institutos com a comunidade externa estabelecido pelos princípios e pelas finalidades da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008e, artigo 7º, inciso 4), foi plenamente atendido pelas Pró-Reitorias de Extensão de todos os cinco Institutos de Minas Gerais, no sentido da previsão. Isso se comprova no previsto pelo IFSUDESTEMG com referência às "relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa,

junto aos diversos segmentos sociais (IFSUDESTEMG, 2012, artigo 20, inciso 3); na proposição do IFTM de “relações com a sociedade, articuladas ao ensino e à pesquisa, nos diversos segmentos sociais” (IFTM, 2009b, artigo 19, inciso 3); no IFNORTEMG, a extensão é acrescida de ações denominadas “comunitárias” (2009b); no IFMG, a extensão é “espaço de articulação entre a realidade socioeconômica e cultural em seu entorno” (IFMG, 2012, artigo 19, inciso 3) e, no IFSULMG, a integração com a comunidade é prevista no próprio organograma com uma Diretoria de Integração Instituição-Comunidade (IFSULMG, 2014).

Outro aspecto examinado no Estatuto diz respeito ao lugar da extensão no Regime Acadêmico dos Institutos. Em todos os cinco Institutos Federais de Minas Gerais, foi adotado, como referência, o conceito elaborado pelo FORPROEX em 1987, para justificar as ações de extensão. Independentemente do artigo do Estatuto que abordou essa questão, a formatação final foi a mesma em todos os Institutos Federais, tal como é exposto no Estatuto do IFSUDESTEMG:

Art. 27. As ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o Instituto Federal de Educação, e a sociedade.

Art. 28. As atividades de extensão têm como objetivo apoiar o desenvolvimento social através da oferta de cursos e realização de atividades específicas (IFSUDESTEMG, 2012).

A análise geral dos Estatutos aponta alguns aspectos que merecem ser reforçados, como a semelhança quanto à estrutura, ao número de artigos, à descrição das seções, aos conceitos, à composição dos órgãos colegiados e da Reitoria, às nomenclaturas etc. Além disso, houve convergência quanto à participação da Extensão nos órgãos colegiados e a garantia da ênfase à extensão no mesmo nível do ensino e da pesquisa.

Essa padronização apresentada pelos Estatutos se explica pelo fato de a SETEC/MEC ter encaminhado orientações, sugestões e modelo para o processo de elaboração dos mesmos. Embora necessariamente construídos coletivamente, depois de sua aprovação nas instâncias internas, os Estatutos deveriam ser encaminhados à SETEC/MEC para serem analisados. Após o crivo da SETEC, os Estatutos eram remetidos novamente ao Conselho Superior dos institutos para serem aprovados (IFMG, 2013c).

Os Institutos Federais são regidos também por instrumentos normativos, tais como Regimento Geral, Resoluções do Conselho Superior e Atos da Reitoria. Esses documentos não foram objeto de estudo na presente pesquisa, devido à sua natureza volátil e dinâmica, além de constituírem elementos mais ligados às rotinas acadêmicas e pedagógicas. A escolha do Estatuto como inciso a ser examinado se deveu ao seu caráter mais estável e ao fato de estar relacionado à legislação que criou os Institutos Federais.

4.3 Comissão Própria de Avaliação (CPA)

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi obrigatoriamente instituída nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2004a, artigo 11) e tem prazo determinado para iniciar seus trabalhos, bem como para se cadastrar no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Comissão Própria de Avaliação (CPA) elabora os relatórios de autoavaliação da instituição, abrangendo: produção de conhecimentos; discussão do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, localização das origens dos problemas e deficiências para elevar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; fortalecimento dos vínculos de cooperação entre os diversos atores institucionais para estreitar os laços da instituição com a comunidade; avaliação da relevância científica e social de suas atividades e de seus produtos para, assim, prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004d, p. 9).

A Autoavaliação, junto com a Avaliação Externa e a Reavaliação (Meta-avaliação), constituem três processos avaliativos coordenados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão responsável pela formulação e coordenação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este, por sua vez, é formado por três grupos de ações avaliativas: Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES). O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), as Condições de Ensino dos Cursos de Graduação (ACG) e os instrumentos de informação (censo e cadastro) são coordenados pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2004a, artigo 8º).

A autoavaliação e a avaliação externa são articuladas pela AVALIES em duas etapas: a autoavaliação, coordenada pelas CPA, e a avaliação externa, liderada pelas comissões de especialistas designados pelo INEP. Apenas depois que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizam a autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem início o ciclo de avaliação externa. O relatório da autoavaliação é encaminhado à CONAES que, por sua vez, o envia à Comissão Externa, sendo considerado o documento orientador da visita *in loco* à IES (BRASIL, 2004a, artigo 3º). A avaliação externa é integrada por duas fases: 1) a pesquisa exploratória, que envolve análise do relatório da CPA, de documentos da IES, coleta de informações, realização de entrevistas; e 2) o relatório de avaliação institucional.

Na avaliação externa, além da análise do relatório produzido pela CPA, leva-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes, considerando os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004a, artigos 4º e 5º), realizado no primeiro e no último semestre do curso do estudante. Os cursos são avaliados também por meio da Avaliação das Condições de Ensino (ACE). O processo inclui visitas das comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento às IES, considerando suas instalações, corpo docente e organização didático-pedagógica. Encerrado o processo, os relatórios produzidos pela CONAES oferecerão subsídios ao credenciamento e à renovação de credenciamento das IES e a autorização e o reconhecimento de cursos. Caso os resultados não sejam satisfatórios, é estabelecido um compromisso entre as IES e o MEC para definir ações, métodos e prazos para corrigir os problemas.

De acordo com o INEP, a autoavaliação e a avaliação externa se destinam:

[...] à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. [...] Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as

coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (BRASIL, 2013).

Assim, os relatórios de autoavaliação produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre a instituição têm grande importância no conjunto do processo de avaliação das IES. Quando os Institutos Federais foram criados, pelo fato de trabalharem no nível da educação superior, passaram também a ser avaliados pelo mesmo processo.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é constituída por ato normativo do dirigente máximo da instituição, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, devendo ser assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos. Além disso, a CPA deve usufruir de atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição (BRASIL, 2004a, artigo 11).

A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior (BRASIL, 2004c, artigo 7º).

No caso dos Institutos Federais de Minas Gerais, todos optaram por um mandato de dois anos para os membros da CPA e previram que essa comissão poderá, eventualmente, constituir subcomissões locais, por ela coordenadas, com a intenção de facilitar o processo avaliativo nos campi dos Institutos.

O INEP, como órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibiliza, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas com base em diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de autoavaliação (BRASIL, 2004c, artigo 11), entre os quais estão incluídas as diferentes dimensões institucionais e, dentre elas, obrigatoriamente

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
 IV – a comunicação com a sociedade;
 V – as políticas de pessoal [...];
 VI – organização e gestão da instituição [...];
 VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 VIII – [...] os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
 IX – políticas de atendimento aos estudantes;
 X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004a, artigo 3º).

A adaptação dos Institutos ao processo de avaliação estabelecido nacionalmente foi uma tarefa difícil, devido às peculiaridades de sua estrutura e à diversidade na oferta de cursos e modalidades de ensino, como é registrado no Relatório da CPA do IFMG:

[...] a embrionária CPA vem construindo um processo conjunto de avaliação institucional, já experimentada pelas autarquias mais antigas, mas tão somente quando mantinham sua autonomia como CEFETs e Escolas Agrotécnicas. Este aprendizado coletivo ainda encontra-se em construção e os resultados aqui apresentados refletem o momento de junção de diversas escolas com históricos e realidades diferentes (IFMG, 2010, p. 9).

Como os relatórios da CPA devem ser elaborados anualmente e dado que o recorte temporal desta tese abrange o período de 2010 a 2013, isso representou um conjunto de quatro relatórios preparados por cada Instituto Federal de Minas Gerais, totalizando vinte documentos. Nesta pesquisa, focalizou-se a extensão nos Relatórios da CPA, examinando-se cada um deles separadamente.

4.3.1 Relatórios da CPA do IFMG

O primeiro aspecto ressaltado no Relatório da CPA do IFMG foi a definição do público-alvo para participar da etapa avaliativa. A instituição contava, em 2010, com 39 cursos técnicos de nível médio (subsequentes, integrados, concomitantes, Proeja e EaD), 25 cursos de graduação e 04 cursos de pós-graduação *lato sensu* (IFMG, 2010, p. 7). A questão do público participante da avaliação demandou amplo debate e concluiu-se por trabalhar com docentes,

alunos e servidores técnico-administrativos ligados apenas aos cursos superiores. Sobre a participação da comunidade externa, optou-se por abordar representantes de organizações da sociedade civil local de cada campus (IFMG, 2010, p. 10), decisão que se manteve nos demais relatórios.

Com a preocupação de seguir sistematicamente as diretrizes estabelecidas para o processo de avaliação, quando elaborou seus questionários, o IFMG agrupou as questões de modo a contemplar as dez dimensões previstas na orientação do SINAES. Assim, a autoavaliação baseou-se, principalmente, nos dados coletados nos questionários aplicados nos quatro segmentos – docente, técnico-administrativo, discente e comunidade externa. Os instrumentos de avaliação foram de caráter quantitativo e apresentaram, em sua maioria, questões objetivas de múltipla escolha, com admissão de resposta única (IFMG, 2012, p. 14). Nos primeiros relatórios, não foram utilizados outros métodos de pesquisa, ficando evidente para a própria Comissão que essa era uma lacuna que necessitava ser preenchida com o aprimoramento dos métodos avaliativos:

[...] é a primeira experiência do Instituto na elaboração deste documento de forma conjunta, a Comissão tem ciência de que esta metodologia está sendo testada e, certamente, será aprimorada para a avaliação dos próximos anos (IFMG, 2010, p. 10).

A metodologia utilizada no primeiro relatório, que corresponde ao ano de 2010, consistiu na análise detalhada da situação do Instituto, apontando as suas fragilidades e as suas potencialidades e, com esse diagnóstico, destacou possíveis ações futuras (IFMG, 2010, p. 11). A primeira fragilidade verificada foi o desconhecimento do PDI por grande parte dos discentes e por pequena parcela dos servidores técnico-administrativos e docentes. Apesar disso, a missão institucional (parte integrante do PDI) foi indicada como uma potencialidade, pois era conhecida pela maioria da comunidade acadêmica. O IFMG acreditava que à medida que toda a comunidade conhecesse também todo o conteúdo do PDI, dele se apropriaria, contribuindo para os avanços necessários. Nesse sentido, foram estabelecidas como metas estratégias para o conhecimento e a apropriação do conteúdo do PDI pela comunidade.

O IFMG assumiu que há pouca integração entre ensino, pesquisa e extensão e que as atividades extensionistas foram pouco representativas em alguns campi, principalmente nos mais recentes, e ainda necessitavam de

consolidação e aprimoramento em outros campi. Para tal, se propôs a implantar e/ou consolidar atividades de extensão e fomentar a integração entre o ensino e as atividades de pesquisa e extensão.

O atendimento parcial do papel institucional como promotor de ações de responsabilidade social e a fraca comunicação com a sociedade externa em alguns campi foram outras fragilidades apontadas no IFMG, em 2010. A satisfação dos discentes com a atuação do IFMG e o cumprimento do seu papel na sociedade, apesar do desconhecimento do PDI, foram tratados como potencialidades. Além disso, a comunicação dentro da própria comunidade escolar foi considerada boa por grande parte dos docentes e discentes. A atuação do instituto com os alunos para propiciar a inclusão social e a formação para a cidadania foi apontada como um dos pontos fortes da instituição.

Para resolução das fragilidades encontradas, o relatório da CPA do IFMG referente ao ano de 2010 previu como metas as seguintes ações: (i) implantar e consolidar o Programa de Assistência Estudantil; (ii) estabelecer acompanhamento de egresso; (iii) estimular a captação de recursos por meio de órgãos de fomento; (iv) criar parcerias para a promoção de eventos, produção científica, atividades de pesquisa e de extensão, entre outros; (iv) articular com empresas e outras instituições a prática de estágios, para estímulo da inserção no mercado de trabalho dos alunos egressos.

O relatório da CPA do ano de 2011 não pôde ser analisado, pois o mesmo estava disponibilizado de modo errôneo na página eletrônica da instituição, na qual aparecia como referente a 2011, mas com os dados de 2013. Assim que tal equívoco foi percebido, a instituição foi informada por este pesquisador, agradecendo a contribuição, mas não promoveu o ajuste em tempo hábil para incorporação nesta pesquisa.

Apesar de destacar que, no ano de 2012, a CPA do IFMG ainda mantinha os mesmos procedimentos dos anos anteriores, a forma de apresentação do relatório final do ano de 2012 foi muito diferenciada da dos demais. Os pontos fracos não foram apresentados e os resultados indicam uma resposta aos problemas anteriormente listados. Assim, evidenciou que, para o desenvolvimento de atividades de extensão, foram implementados programas por meio de editais internos, com recursos orçamentários próprios, o que repercutiu no significativo aumento das diversas atividades extensionistas.

No relatório da CPA do IFMG referente ao ano de 2012, afirma-se que os programas e projetos de extensão visam à inclusão social (Mulheres Mil, Projeto Segundo Tempo⁷³); ao treinamento de professores das redes públicas (RENAFOR); ao fomento do empreendedorismo; ao incentivo ao interesse de crianças, jovens e adultos para a leitura, o aprendizado e o exercício da cidadania (Projeto Pontos de Leitura, Cultura e Ciência); ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso e à manutenção básica de equipamentos de informação e comunicação utilizados nas escolas municipais instaladas nas zonas rurais (Projeto Local, Digital, Global), além de participação no Projeto Rondon de estudantes voluntários dos cursos superiores, o que contribuiu para a formação e a integração destes ao processo de desenvolvimento nacional. Além disso, é mencionada a implantação de um amplo programa de assistência estudantil, que oferecia diversas modalidades de programas de permanência para discentes carentes atendidos pelo IFMG.

Diante desse quadro, o relatório do CPA conclui que os objetivos e as metas definidos no PDI do IFMG, correspondente ao período entre 2009 e 2013, foram alcançados por meio da realização de um conjunto de ações, entre as quais a oferta de cursos que visaram à profissionalização, qualificação e requalificação de pessoas. Diversas ações inclusivas foram realizadas no ano de 2012, por meio da celebração de convênios e parcerias com empresas, instituições de ensino e pesquisa. Na inclusão social, o relatório da CPA registra que o IFMG avançou na promoção de ações inclusivas que culminaram com a implantação dos Núcleos de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNEs) nos campi e na Reitoria, além da aquisição de materiais de tecnologia assistiva, criação das comissões de coordenação de promoção da acessibilidade e realização do “Seminário sobre Programa Sistêmico de Acessibilidade para Todos”. A defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural ocorreu, segundo o relatório da CPA, por meio da realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (IFMG, 2012).

Para o ano de 2013, o documento da CPA apresenta novos questionários avaliativos, para torná-los mais condizentes com a realidade do

⁷³ Trata-se de um Programa do Ministério do Esporte em parceria com o MEC que repassa R\$ 300.000,00 para que o Instituto Federal possa desenvolver atividades esportivas para a comunidade externa ao campus, preferencialmente constituída de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e promover melhorias na infraestrutura necessária para tal.

IFMG naquele ano, concebidos com base nas sugestões da avaliação externa de anos anteriores, coordenada pelo INEP (IFMG, 2013, p. 19).

No relatório da CPA de 2013, é informado que a Pró-Reitoria de Extensão buscava, cada vez mais, desenvolver ações que viabilizassem a interação entre o IFMG, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e visando ao desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional. Essa foi a primeira referência do IFMG à esfera do trabalho, até então restrita apenas ao estágio. Dentre as principais realizações da Pró-Reitoria de Extensão no ano de 2013, o relatório da CPA salienta novamente o Programa Mulheres Mil; o Programa Rede Nacional de Formação Continuada, com a oferta de cursos de qualificação para profissionais das redes municipais e estadual; o Projeto Timbalê, com a oferta de oficinas culturais e educacionais a jovens em situação de vulnerabilidade social; o Programa de Transferência de Tecnologia de Produção Joalheira; o Programa de Assistência Estudantil, que concedeu auxílio-moradia, alimentação, transporte e seguro-saúde, esse último abrangendo a totalidade dos alunos, bem como bolsas de mérito acadêmico; a participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia; o Projeto Local, Digital, Global – Professores, com a oferta de oficinas pedagógicas sobre cultura digital para professores de educação básica da rede municipal de ensino; a participação em diversas ações no Projeto Rondon; o desenvolvimento do Projeto Bússola, de orientação empresarial em projetos sociais para geração de trabalho e renda, buscando a inclusão das pessoas em situação de risco social e econômico e o PRONATEC.

Também é evidenciado, no relatório de 2013 da CPA do IFMG, que a Pró-Reitoria de Extensão estava implantando mecanismos de acompanhamento dos egressos, com vistas a verificar com os mesmos se a formação recebida estava adequada à desejada pelo mercado de trabalho e também verificar a taxa de empregabilidade. Outro mecanismo em fase de implantação refere-se à coleta de informações dos empregadores sobre a formação dos egressos, para saber se está de acordo com as demandas do mercado de trabalho, além de servir como *feedback* para as atividades de atualização e formação continuada para os egressos (IFMG, 2013, p. 106).

Como o canal de comunicação entre a instituição e sociedade, o IFMG indicou a Ouvidoria, já instituída em alguns de seus campi, e a Lei de Acesso à Informação, devidamente implantada no portal da instituição.

Os relatórios da CPA do IFMG referentes aos anos de 2010 a 2013 mostram que, apesar dos problemas levantados para a implantação da política avaliativa na instituição, os resultados dos processos de autoavaliação realizados subsidiaram os processos de tomada de decisões na instituição. A identificação de fragilidades institucionais, por sua vez, motivou as principais ações da gestão do Instituto, tais como a implantação de um sistema de gestão integrada, o investimento na capacitação dos servidores e, sobretudo, a construção do novo PDI com vigência para 2014 a 2019 (IFMG, 2013, p. 105).

4.3.2 Relatórios da CPA do IFNORTEMG

A primeira particularidade do relatório da CPA do IFNORTEMG é a opção de realizar a autoavaliação trienal que, no caso, se referiu ao período de 2010/2012. Também foi a única comissão a apresentar, além das avaliações específicas dos campi, uma síntese da avaliação institucional como um todo, contendo o resultado geral dos questionários, na forma de gráficos, seguido da descrição das principais potencialidades, fragilidades e das respectivas recomendações para cada dimensão avaliada.

A CPA do IFNORTEMG aplicou questionário eletrônico por meio do *software* livre “LimeSurvey”, com questões objetivas, sendo um conjunto de questões para cada segmento de respondentes: docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. As questões abrangeram as 10 dimensões previstas pelo SINAES e poderiam ser respondidas como “ótimo”, “satisfatório”, “insatisfatório” ou “não conheço”. No relatório da CPA, há o cuidado de descrever minuciosamente seus parâmetros de análise dos dados, considerando como potencialidades e pontos fortes os itens que obtiveram mais de 60% no somatório dos quesitos “ótimo” e “satisfatório”. Quando esse somatório esteve dentro do intervalo 50-59%, a avaliação foi tomada como regular, mas com indícios de uma potencialidade merecedora de atenção. O quesito “insatisfatório”, assinalado com frequência acima de 50%, foi tomado como uma fragilidade e um ponto fraco. Além disso, cada questão possuía um campo para comentários, sugestões ou

críticas do respondente. As subcomissões locais tiveram o suporte de uma pesquisa que articulou dados estatísticos, documentos da instituição (regimentos, projetos dos cursos, regulamentos, programas, indicadores, outros relatórios etc.) e consultas específicas aos setores e gestores (coordenadores de curso, diretores etc.).

A estratégia usada pela CPA para apresentar à comunidade informes no cabeçalho de cada questão sobre a temática que seria avaliada no questionário favoreceu a compreensão e facilitou respostas mais precisas. Após a divulgação e sensibilização da comunidade acadêmica sobre a CPA e a importância da autoavaliação institucional, a participação dos segmentos discente, docente e técnico-administrativo foi voluntária e, em alguns campi, apenas se destacou o envolvimento dos docentes, com índice de mais de 80%, e dos discentes e servidores técnico-administrativos em torno de 20% a 30%.

O relatório da CPA do IFNORTEMG mostrou que, em relação à 1ª Dimensão do SINAES, a comunidade acadêmica demonstrou conhecer a missão do instituto, o que não ocorreu em relação ao PDI. Com respeito à 2ª Dimensão, os estudantes e professores consideraram insatisfatórias as atividades de extensão no curso, tais como eventos, seminários, empresa júnior, projetos, viagens técnicas etc.

O questionário da CPA do IFNORTEMG definiu como atividades “extraclasse” a pesquisa, a extensão e o planejamento e interrogou os docentes sobre o tempo disponível para desenvolvê-las. O grupo de professores ficou igualmente dividido quanto ao grau de satisfação e insatisfação em relação ao tempo disponível para desenvolverem tais atividades. Quanto aos programas de fomento, entendidos como valores e critérios para a seleção de projetos na instituição que receberiam subsídios financeiros, a insatisfação foi patente entre os docentes. Tal insatisfação também se manifesta em relação à participação em programas de bolsas de extensão. O relatório da CPA recomenda, em linhas gerais: (i) estudo da viabilidade de instalação de um núcleo da Coordenação de Extensão nos campi; (ii) participação do IFNORTEMG em programas de outras instituições; (iii) realização de eventos (palestras, feiras, seminários etc.) específicos da área de preservação de meio ambiente e preservação da memória cultural; (iv) aproximação dos campi com o setor empresarial e industrial; (v) ampliação do número de bolsas de iniciação científica e de extensão.

No relatório da CPA é registrado que, em um dos campus do IFNORTEMG, Araçuaí, existiam docentes qualificados e servidores técnico-administrativos comprometidos e preparados para desenvolverem suas atividades de modo satisfatório frente às exigências do instituto, convivendo num clima considerado positivo. Esse inciso foi tratado como uma potencialidade da instituição. Dentre as fragilidades, foram indicados o Serviço Pedagógico, a Secretaria de Ensino Superior e a Coordenação de Ensino Superior, devido à qualidade dos serviços prestados por esses setores, que deveriam ser otimizados. Outra fragilidade indicada no citado relatório foi a ausência de uma gestão democrática, pois docentes e servidores técnico-administrativos demonstraram desconhecer os mecanismos de distribuição orçamentária e acharam insatisfatória a sua comunicação com a Reitoria. Também foi considerado, no mencionado relatório, que várias iniciativas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão deveriam ter maior visibilidade e essas atividades demandavam uma participação mais efetiva da comunidade acadêmica (IFNORTEMG, 2012, p. 117-118).

Na autoavaliação do recém-criado campus de Arinos, suas fragilidades em relação à participação na extensão e na pesquisa foram atribuídas ao desconhecimento dos trâmites administrativos burocráticos relativos à rotina institucional e demais funções acadêmicas além do ensino. Entendeu-se que isso ocorria, em parte, devido à carência de servidores e ao orçamento reduzido. Muitas questões, como a falta de função gratificada para os coordenadores de cursos de graduação, ainda não oficializada pelo MEC, não são da alçada do IFNORTEMG/Arinos. O relatório da CPA apontou como pontos fortes o bom relacionamento entre os servidores, a titulação docente, a rede de parceiros e sua infraestrutura física (IFNORTEMG, 2012, p. 228-230).

No relatório de autoavaliação do campus Januária, os problemas que diziam respeito à extensão estavam relacionados principalmente à falta de informações sobre os procedimentos para desenvolverem as atividades de extensão e à fraca divulgação quanto aos editais de fomento para a extensão. Nesse quesito, mais da metade da comunidade (64%) não conhece ou conhece de maneira insuficiente as atividades de extensão desenvolvidas, inclusive os critérios de seleção dos editais da área. Esse aspecto contrasta com a disponibilidade de 55% dos docentes interessados em desenvolver atividades

“extraclasse” (extensão, pesquisa e planejamento). Entretanto, outra parcela significativa (45%) de professores considerou não possuir tempo suficiente para aquelas atividades. Nesse caso, solicita dos gestores planejar e equalizar a carga horária dos docentes do campus. Em sintonia com o que foi apresentado no relatório geral da CPA, no campus Januária, o problema relacionado ao fomento da extensão, principalmente no que se refere à quantidade de recursos disponibilizados pelo próprio instituto e os critérios adotados pela Pró-Reitoria de Extensão para seleção dos projetos, foi avaliado como insuficiente ou inexistente por 74% dos docentes, revelando outra fraqueza da instituição.

Quanto ao campus de Montes Claros, do relatório de autoavaliação consta que as atividades de extensão só se iniciaram em 2011, com a predominância de cursos financiados com recursos próprios da instituição ou provenientes de convênios com entidades públicas e privadas, voltados à capacitação da comunidade interna e externa, em diversas áreas de especialização. Contudo, não foram concedidas bolsas de extensão para os estudantes da graduação. A instituição também realizou um evento com os empresários da região para apresentar o instituto, visando à formação de parcerias com os mesmos. O resultado dessas ações foi apresentado como satisfatório pela comunidade acadêmica. Especificamente no âmbito do curso, a atividade de extensão (eventos, seminários, empresa júnior, projetos, viagens técnicas etc.) foi apontada por 76% dos alunos como “ótima” e “satisfatória”. Surpreendentemente, o tempo dos docentes para atividade “extraclasse” (pesquisa, extensão e planejamento) chegou ao patamar de 90% de “ótimo/satisfatório”, mas, quanto ao financiamento para a extensão, os professores ficaram divididos entre “satisfeito/insatisfeito”. Os discentes demonstraram insatisfações quanto ao pouco incentivo e apoio à realização de estágio, às reduzidas oportunidades para participarem de programas de bolsa de extensão e de intercâmbio estudantil.

A comunidade acadêmica do campus Pirapora assinalou, em seu relatório de autoavaliação, que tinha pouca familiaridade com o SINAES. Atribuiu tal situação ao curto período da própria existência do campus e da existência de apenas um curso de nível superior. No relatório da CPA, foi descrito que a comunidade acadêmica era composta de 10 docentes, 60 alunos e 31 servidores técnico-administrativos. A relação de 6 alunos por professor, bem inferior ao

recomendado pelo MEC (20), esclareceu por que mais da metade dos professores tinha tempo disponível para executar as “atividades extraclasse” (pesquisa, extensão e planejamento). O relatório registrou a insatisfação dos professores quanto aos critérios adotados para a seleção dos projetos internos referentes à extensão e quanto aos recursos financeiros para o desenvolvimento de tais projetos, fato que se repetiu em todos os campi do IFNORTEMG.

Como ocorreu na maioria dos Institutos, o relatório de autoavaliação do campus de Salinas indicou como fragilidade o tempo disponível dos docentes e propôs minimizar o problema com a implantação de um sistema de horas de equivalência para atividades de ensino, pesquisa e extensão. Registrou que, no ano de 2012, foram desenvolvidos dez projetos de extensão em Salinas, aprovados pelo Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), do IFNORTEMG (Edital 011/2012). A bolsa de PIBEX tem duração de 07 (sete) meses e seu valor é de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais) mensais para alunos dos cursos de nível superior. Como não possuem uma Diretoria específica, os projetos de extensão executados foram registrados na Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e encaminhados para a Pró-Reitoria de Extensão do instituto. A ausência de um órgão específico da extensão para aglutinar suas atividades, no campus de Salinas, foi indicada pela comunidade acadêmica como uma fragilidade, assinalando que as atividades de extensão não têm sido desempenhadas de forma satisfatória, pois os docentes não se sentem respaldados para a elaboração e execução de suas propostas extensionistas. Com a criação da Coordenação de Extensão do campus de Salinas, em novembro de 2012, a expectativa é a de que os problemas relativos às fragilidades da extensão, como a falta de apoio e de orientações, sejam minimizados futuramente.

A existência de políticas de atendimento aos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na Escola Agrotécnica de Salinas, desde 1947 (SCHMIDT, 2010, p. 101), se manteve no campus Salinas do IFNORTEMG, como uma política de extensão e, portanto, como parte das responsabilidades da Pró-Reitoria de Extensão. A partir daí, começou a ser executado um plano de ações, por parte da Pró-Reitoria de Extensão, visando ampliar o apoio aos estudantes das diversas áreas de formação e níveis de escolaridade, aos quais estendeu serviços de atendimento médico, de enfermagem, odontológico,

nutricional e psicológico. Na instituição, de acordo com o relatório de avaliação, os estudantes participaram de diversas atividades culturais e esportivas, tais como festival de música, poesia, dança, teatro, campeonatos esportivos, dentre outras.

4.3.3 Relatórios da CPA do IFSUDESTEMG

O relatório da CPA do IFSUDESTEMG para o ano de 2010 se inicia com considerações a respeito das expectativas da instituição em relação ao instrumento avaliativo proposto pelas dez dimensões do SINAES (BRASIL, 2004a). Para além das questões da obrigatoriedade legal com relação ao SINAES, o IFSUDESTEMG esperava que, por meio do processo de autoavaliação, pudesse difundir a cultura da avaliação permanente, como atividade de autoconhecimento. Além disso, com a incorporação da cultura de autoavaliação na instituição, o IFSUDESTEMG pretendia levantar os indicadores quantitativos e qualitativos do processo de gestão institucional e os problemas e deficiências da Instituição. A partir de então, poderia estudar as causas das deficiências e problemas apontados, com o intuito de corrigi-los. Finalmente, com a incorporação dos processos de autoavaliação na rotina institucional, o instituto esperava favorecer a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo e fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais e com a própria comunidade externa (IFSUDESTEMG, 2010, p. 4).

No referido relatório, registra-se que o Instituto previu como etapa final do processo avaliativo um momento para elaboração do futuro PDI (2014/2018), o que foi associado ao processo de autoconhecimento e aprimoramento institucional. Essa característica de associar a autoavaliação com as diretrizes para o planejamento de atividades futuras de desenvolvimento institucional marcou a ação da CPA do IFSUDESTEMG. Com essa proposta, a CPA atribuiu autonomia para que as suas subcomissões de cada campus constituíssem seus critérios próprios e modelos de questionários específicos. A incorporação de relatórios locais das subcomissões locais da CPA ao relatório geral da CPA do IFSUDESTEMG resultou num documento heterogêneo, que não esclarece a metodologia adotada para coleta de dados na comunidade acadêmica nem os critérios utilizados para elaborar o questionário de autoavaliação. A comissão da CPA do IFSUDESTEMG foi composta por membros externos à comunidade

acadêmica, contudo apenas docentes, servidores técnico-administrativos e alunos dos cursos superiores foram convidados oficialmente a responderem ao questionário.

Os resultados agregados de todos os campi publicados no relatório da CPA do IFSUDESTEMG de 2010 indicaram que professores e técnicos-administrativos consideraram que o PDI é, “às vezes”, conhecido, consultado e aplicado. Isso demonstra que as ações previstas no PDI não estão monitoradas pela comunidade acadêmica quanto à sua execução, o que facilitaria correções e ajuste no planejamento institucional.

No ano seguinte, os campi de Juiz de Fora e Muriaé continuaram a apresentar a resposta “às vezes” sobre o conhecimento do PDI, enquanto apenas em Rio Pomba a resposta dominante foi “quase sempre”. Aliás, esse campus demonstra ter empreendido ações de conscientização da comunidade acadêmica para a importância do conhecimento e da prática do PDI, que se refletiram na série histórica da pesquisa, na qual o quesito passou a ser assinalado como “quase sempre”, nos anos de 2011 e 2013. O mesmo ocorreu com o campus de São João del-Rei, o qual consta do relatório da CPA pela primeira vez apenas em 2013.

Os relatórios da CPA do IFSUDESTEMG indicam que, durante os anos de 2010 a 2013, houve pouco conhecimento, por parte da comunidade acadêmica, de um dos documentos centrais de toda instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional. Esse documento deveria nortear as políticas e ações dos Institutos Federais. Apesar de sua elaboração pressupor o envolvimento da comunidade acadêmica, constituindo-se na primeira dimensão avaliada pelo SINAES, o PDI ainda é desconhecido.

Em 2010, a comunidade acadêmica do campus de Barbacena avaliou que existia uma “boa” integração e comunicação entre a instituição e a comunidade externa, o que não se repetiu nos anos seguintes (2011 a 2013), quando a comunidade acadêmica indicou que seu relacionamento com a sociedade era “regular”.

No IFSUDESTEMG, as condições adequadas (atendimento, orientação e infraestrutura) proporcionadas pela Coordenação de Extensão para que os professores desempenhassem a atividade de extensão foram classificadas como: “regular”, em Barbacena, e “boa”, nos demais campi em 2010. Todavia, no ano

seguinte, esse inciso recebeu maior atenção em Barbacena e, com a consolidação dos institutos, o setor de extensão foi avaliado por todos como “bom” até 2013.

No ano de 2010, quando foi indagado pela CPA do IFSUDESTEMG, em uma única questão envolvendo a extensão e a pesquisa, como a comunidade acadêmica se sentia em relação ao estímulo, à oportunidade e à participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, a maior parte das respostas indicou que “às vezes” esse incentivo ocorria. Nos anos seguintes, a questão sobre o assunto foi desmembrada, focalizando exclusivamente a extensão. A comunidade acadêmica respondeu, então, que houve “quase sempre” e “sempre” o impulso à sua participação, o que comprova que, quando foi atribuída maior ênfase à extensão na estrutura administrativa do instituto, isso se refletiu no maior estímulo oferecido à participação em atividades extensionistas.

Apesar de ter sido avaliado em todo o IFSUDESTEMG que o coordenador de extensão “sempre” incentivava o envolvimento em projetos de pesquisa, extensão e/ou culturais, os alunos afirmaram que “nunca” participavam de atividades culturais ou esportivas, em todo o instituto, em 2010, o que evoluiu para “quase sempre” nos anos seguintes até 2013 (Ver Figura 1). Tal fato foi causado pela criação de uma coordenação exclusiva para desenvolver cultura, esportes e eventos no instituto, como já apresentado na Figura 1.

Na avaliação dos alunos a respeito da expectativa de oportunidade de trabalho ao final do curso, foi assinalada a opção “sempre”, indicando que eles têm otimismo sobre sua inserção no mundo do trabalho, exceto em Rio Pomba, onde os alunos responderam “quase sempre” em 2010. Nos anos posteriores, essa questão não foi apresentada. De qualquer forma, os resultados de 2010 assinalam que o setor incumbido das relações empresariais/estágios/egressos, atribuição incluída nas atividades de extensão, favoreceu a esperança quanto à sua empregabilidade.

Nos relatórios da CPA do IFSUDESTEMG de 2010/2013, apesar de manterem o compromisso de, ao final de cada etapa avaliativa, procederem aos ajustes necessários à melhoria institucional, isso ficou no plano das ideias, como comprovado na análise dos relatórios subsequentes. Conclui-se que as ações a serem tomadas não foram partilhadas pela comunidade acadêmica após os trabalhos da CPA.

4. 3. 4 Relatórios da CPA do IFSULMG

Em 2010, o IFSULMG contava com três campi: Inconfidentes, Machado e Muzambinho. No seu conjunto, eles ofertavam vinte e um cursos de nível superior. Por isso, foi necessário compor subcomissões locais, com autonomia para desenvolver os trabalhos de autoavaliação, levando em conta as dimensões institucionais estabelecidas no SINAES. Nesse instituto, os três segmentos da comunidade – docente, técnico-administrativo e discente – participaram do processo de autoavaliação e o resultado foi apresentado separadamente por campus. Em Inconfidentes e Muzambinho, o relatório da subcomissão da CPA não explicita a metodologia de avaliação adotada, mas a estrutura de apresentação dos relatórios foi padronizada. Foram separadas por dimensões do SINAES: as ações programadas no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico Institucional e no Plano Pedagógico do Curso; ações realizadas; subdivisão dos resultados alcançados em potencialidades e fragilidades e finalizaram com a proposição de ações. Trata-se de uma estratégia de responsabilidade, já que recupera e partilha com a comunidade acadêmica os planos e projetos que deveriam nortear as ações da instituição. Nesse sentido, a autoavaliação é um instrumento de retroalimentação do PDI, que passa a ter uma estrutura dinâmica, adequando-se aos ajustes necessários e/ou demandados pela comunidade acadêmica.

O campus Machado, por sua vez, registra no relatório da subcomissão da CPA que, no ano de 2010, foi aplicado um questionário por meio eletrônico, composto por diferentes seções, que agruparam perguntas por temáticas comuns (IFSULMG, 2010, p. 45). Para tabular os resultados dos questionários e identificar potencialidades e fragilidades do campus, o relatório da subcomissão do CPA de Machado apresenta os seguintes critérios: quando a soma do número de respostas às questões estiver situada no inciso “ótimo” ou “bom”, isso significa que o inciso avaliado foi considerado uma potencialidade; quando o somatório do número de respostas às questões estiver situado no inciso “regular” ou “ruim”,

isso significou uma fragilidade⁷⁴. Com base nesse critério de avaliação, foram propostas ações consideradas necessárias para se promoverem os ajustes nas distorções e problemas diagnosticados pela autoavaliação. Em 2011, os questionários foram reestruturados, padronizados em todos os campi e passaram a ser aplicados *on-line* (IFSULMG, 2010, p. 42).

Em 2010, em todos os campi, foi avaliado que os docentes contribuíram de forma satisfatória para o atendimento da missão institucional e conheciam o projeto pedagógico dos cursos em que atuavam, o que possibilitou uma melhor formação dos discentes nesse contexto, já que o conhecimento da missão e do PPC são aspectos essenciais para a formação acadêmica, em acordo com o que fora planejado pelo colegiado (no caso do PPC) e pelo Conselho Superior (no caso da missão inserida no PDI). Todavia, os docentes apresentaram baixo conhecimento sobre o PDI, sobre o qual admitiram pouca participação na elaboração e definição, o que ocorreu em todos os campi. No campus de Machado, embora houvesse reuniões e discussões sobre o PDI, em 2010, muitos docentes ainda o desconheciam ou não tinham envolvimento efetivo com ele, o que indicava a necessidade de melhorias na comunicação institucional. O relatório da CPA mostra que, nesse campus, faltam *feedback* das reuniões realizadas e respostas às sugestões apresentadas no relatório da CPA do ano de 2010, o que desestimulava a participação da comunidade no processo de autoavaliação. Essa situação se manteve até 2013, quando foram iniciados os debates sobre a elaboração do PDI (2014/2018), nos campi de Inconfidentes e de Machado e, já em 2011, no campus de Muzambinho.

No relatório da CPA do IFSULMG do ano de 2010, foi registrado que havia pequeno conhecimento dos objetivos institucionais em relação à extensão, o que foi avaliado como uma fragilidade em todos os campi. Essa situação foi derivada do próprio processo de expansão dos institutos, com a chegada de novos professores que não vivenciaram o período da elaboração do PDI, mas que foram devidamente apresentados ao PPC por uma ação mais direta das coordenações de curso. No relatório da CPA de 2010, é feita uma recomendação às coordenações de curso no sentido de envidarem esforços para divulgar a

⁷⁴ Nos casos em que a porcentagem de respostas “não tenho conhecimento” foi muito alta e/ou ao ser somada com as respostas “regular” ou “ruim”, ultrapassou a condição de potencialidade, o item foi considerado uma fragilidade (IFSULMG, 2010, p. 45).

existência do PDI, o que foi acatado, como demonstra o relatório de 2011, que avalia o conhecimento daquele documento na categoria “potencialidade”.

Em relação à segunda dimensão do SINAES, foram listadas para o ano de 2010, entre outras, as seguintes ações da extensão no campus de Inconfidentes: realização de Feira de Ciências, Semana Tecnológica e Cultural, II Fórum Municipal de Educação, Encontro Nacional dos Estudantes de Gestão Ambiental e o Projeto Incluir (Programa de Iniciação em Informática para capacitar a comunidade). No âmbito do que foi classificado pelo campus como extensão, foi assinalado o aperfeiçoamento dos seus projetos, especificamente do Laboratório de Análises de Solo, que conquistou o selo PROFERT/MG com excelente desempenho, ampliou os convênios com diversas instituições com vistas a novas tecnologias, conhecimentos e recursos e implementou parcerias nacionais e internacionais. Em 2011, várias outras iniciativas foram realizadas, com o objetivo de promover a inclusão social, tais como reuniões com prefeitura, Emater e outras instituições de ensino e de pesquisa. Assim, entre as potencialidades do campus de Inconfidentes, em todo o período analisado, encontra-se sua vocação para promover eventos, seminários e congressos, com foco na ciência, cultura e extensão.

Em 2010, o campus de Inconfidentes criou a Coordenação Geral de Pesquisa e Extensão, cujo titular percebia o Cargo de Direção - CD4. Esse incentivo financeiro para o exercício do cargo é uma forma de valorização local da extensão, que se ampliou, no ano seguinte, com a criação da Coordenação Geral de Pesquisa e da Coordenação Geral de Extensão. Isso justificou, em 2011, a abertura de edital interno, com recursos referentes a 4% do orçamento do campus, destinado a fomentar a pesquisa e extensão, com a concessão de apoio financeiro a projetos e bolsas.

Em Muzambinho, mesmo com a elevada carga horária destinada ao ensino, os docentes se envolveram, desde 2010, com ações extensionistas voltadas para a terceira idade, crianças carentes do município, agricultura familiar, PRONATEC e FIC. Apesar disso, no relatório de autoavaliação do campus, foram registradas críticas à pouca inserção dos professores na comunidade local. Nesse campus, também ocorreu a prática de atividades de extensão pelos docentes e discentes, por meio da oferta de serviços de cunho mercadológico, inclusive sua “Escola Fazenda” se mostrou como uma potencialidade altamente produtiva.

No campus de Machado, onde a centralidade foi o ensino propriamente dito, orientação na elaboração de TCC, entre outras atividades, não foi indicada a potencialidade da extensão nem a existência de ação extensionista.

Desde o primeiro relatório da CPA do IFSULMG, do ano de 2010, foi indicado que, em todos os campi, as atividades de extensão deveriam ser intensificadas, apoiadas e divulgadas com o intuito de ampliar o impacto das mesmas para a sociedade e para o ensino, sobretudo constituindo uma política de estágio e emprego. No citado relatório, a integração entre a extensão, a pesquisa e o ensino e entre a extensão e os órgãos de fomento é assinalada como um campo de fragilidades do Instituto. A situação de fragilidade da extensão aparece em todos os relatórios da CPA, referentes ao período 2010/2013. Eles também registram que a comunidade acadêmica solicita assessoria para elaboração de projetos e apoio à publicação de artigos em periódicos. Em 2013, essa demanda, de acordo com o relatório da CPA, foi parcialmente atendida em Inconfidentes, com a criação do Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão.

A falta de oferta de estágio dentro e fora do campus foi apresentada em todos os relatórios da CPA do IFSULMG como uma área de fragilidade. No ano de 2012, as ações propostas para reverter esse quadro se basearam na melhoria do programa e na divulgação de estágio dentro e fora da instituição, por meio da ampliação de convênios com empresas públicas e privadas. Os efeitos dessas ações empreendidas em 2012 permaneceram avaliados pela comunidade acadêmica como “não satisfatórios” no relatório da CPA de 2013. Desse modo, em 2013, a CPA do IFSULMG propôs a análise das matrizes curriculares vigentes, como forma de atender às demandas do mundo do trabalho e da formação profissional (IFSULMG, 2013, p. 17).

Em 2011, no relatório da CPA do IFSULMG, foi proposto que, por meio da Reitoria, fossem intensificadas as atividades de extensão, envolvendo as comunidades interna e externa, “visando realmente atender às necessidades da comunidade e tornar-se impactante para a mesma” (IFSULMG, 2011, p. 25). Os esforços do IFSULMG trouxeram resultado satisfatório, uma vez que essa questão passou a ser considerada potencialidade em 2012. Nesse mesmo ano, foram implantadas várias políticas públicas governamentais de inclusão social, tais como Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), o Projeto Mulheres Mil e o Programa PRONATEC, cuja oferta foi ampliada no ano seguinte.

A divulgação dos impactos dos projetos de extensão dentro e fora da comunidade acadêmica foram proposições constantes do Relatório de 2013 da CPA do IFSULMG, do campus de Inconfidentes, que cobrou da direção do instituto o pleito apresentado em 2012, referente à criação de um jornal e de uma rádio, e que ainda não tinha sido atendido. Essa demanda pretendia concretizar, de modo mais efetivo, a divulgação das informações referentes à extensão.

Quanto à sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social das atividades da extensão, o campus Machado acrescentou ao relatório da CPA do IFSULMG de 2010 um anexo no qual explica a origem dos recursos para o desenvolvimento de suas atividades administrativas e pedagógicas. É bastante ilustrativa a análise dos dados apresentados pelo campus Muzambinho, pois eles traduzem os esforços dos institutos no sentido da busca por recursos. Ao mesmo tempo, os dados trazidos destacam a dimensão que a adesão aos programas de governo representa para a receita orçamentária dos Institutos Federais. Além disso, no caso do IFSULMG, os recursos arrecadados diretamente por um determinado campus são tomados como receita própria utilizada para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

[...] 89,0% dos recursos são repassados pela União, aplicados no pagamento de Pessoal (Ativo, Inativo e Pensionista), em despesas de custeio e investimento. **9,0%** são resultantes de convênios firmados **SETEC, CAPES, CNPq, FAPEMIG, PROEJA, E-Tec, FNDE**, entre outros, aplicação na manutenção dos cursos de técnico, de graduação e na geração de tecnologias por meio de pesquisas e inovação tecnológica. As pesquisas e desenvolvimento de tecnologias são gerados, na sua maioria, dentro dos campi, existindo também, parcerias interinstitucionais que contam com o apoio de docentes e pesquisadores de outras instituições. Integram o restante do orçamento do IFSULDEMINAS **(2%), recursos arrecadados diretamente pelo Instituto constituinte de sua receita própria**. A maior parte deste montante é aplicada em projetos da unidade geradora do recurso, utilizada para fins didático-pedagógicos, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão [...] (IFSULMG, 2010, p. 73-74, grifos do autor).

A análise do quadro orçamentário do IFSULMG demonstra que, fora os recursos ordinários destinados ao pagamento de pessoal, custeio e capital, a maior parcela de recursos financeiros (9%) é oriunda de convênios, editais, Chamadas Públicas e da execução de programas governamentais, como o PROEJA. Há ainda uma parcela menor de recursos (2%) que advém da venda de

produtos ou serviços gerados pelo instituto, o que, em última instância, representa a prática da extensão na dimensão mercadológica.

4.3.5 Relatórios da CPA do IFTM

O processo de avaliação institucional iniciou-se no IFTM Campus Uberaba em 2004, quando este era ainda o antigo CEFET Uberaba e implantou um Projeto de Avaliação, de acordo com as normas do SINAES, com o objetivo de elevar a excelência acadêmica e administrativa da instituição. O balanço feito no relatório da CPA do IFTM de 2010, referente à experiência acumulada entre 2004 e 2009, foi positivo:

[...] percebe que, quando corpo discente e docente sente-se parte fundamental de todo o processo, observa que seus esforços estão valendo a pena, estarão motivados e encorajados a buscarem mudanças obtendo assim um grande diferencial na organização (IFTM, 2010, p. 5).

No IFTM, as atribuições da CPA para o ano de 2010 foram favorecidas pela experiência do então CEFET Uberaba. Além disso, como o instituto restringiu o público-alvo da autoavaliação aos três segmentos acadêmicos que atuavam com cursos superiores, a escala geográfica das atividades da comissão ficou circunscrita à Reitoria e ao campus de Uberaba, o único do instituto a ofertar cursos superiores. Um aspecto singular dos trabalhos da CPA do IFTM foi a opção por não incluir a comunidade externa no processo de aplicação do questionário avaliativo, a despeito da legislação sobre o assunto (BRASIL, 2004a, artigo 2º, inciso iv). Contraditoriamente, o próprio relatório da CPA mencionou as dez dimensões da autoavaliação agrupadas pelo SINAES e o papel dos agentes externos no processo de avaliação (IFTM, 2010, p. 3), inclusive a comissão contava com representantes da sociedade civil.

A Avaliação Institucional do IFTM seguiu as seguintes etapas: sensibilização da comunidade acadêmica para participação no aprimoramento dos instrumentos de avaliação institucional; diagnóstico por meio de instrumento eletrônico estruturado pela CPA; tabulação dos dados; análise dos dados pela CPA, Direção, Departamentos e Coordenações de Curso, pelas Coordenações de Ensino e elaboração de novos planos de ação (IFTM, 2010, p. 7). Para isso, foi elaborado, pelo setor de tecnologia do IFTM, o *software* denominado

“Questionário Informatizado para Autoavaliação Institucional”. No questionário de autoavaliação, foram feitas questões objetivas, apresentando quatro alternativas de respostas em forma de conceito⁷⁵, se atribuiu também uma legenda com intervalo de valores, o que favoreceu a discriminação da resposta pelo entrevistado.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos, o relatório da CPA do IFTM cuidou, em todos os quesitos do questionário, da aplicação da média ponderada⁷⁶ às respostas de cada segmento da comunidade acadêmica para, em seguida, calcular a média aritmética dos valores obtidos entre os três segmentos e, finalmente, obter um valor, traduzido em conceito, que exprimisse o que foi assinalado pela maioria.

A comunidade acadêmica avaliou como “boa” a participação, o conhecimento e o cumprimento da missão e do PDI do IFTM, exceto em 2011, quando o PDI foi avaliado como “regular”, o que comprova que o dinamismo da comunidade acadêmica, entendido como novos alunos e servidores recém-contratados, influenciou nos resultados. É preciso que os institutos constituam mecanismos de divulgação, conhecimento e debate dos documentos institucionais, para que possam acompanhar tal dinâmica acadêmica e assegurar a aplicação do seu planejamento institucional, entre outros aspectos.

Quanto à política do IFTM para a extensão, foi considerada pelos segmentos da comunidade acadêmica como “boa”, mas recebeu ressalvas na avaliação de 2011, quando obteve o conceito “regular”. Contudo, esse conceito “regular” predominou nos relatórios da CPA de 2011 a 2013, quando foi relacionado à frequência em atividades artísticas, culturais e de extensão. Em relação à responsabilidade social do IFTM, os relatórios da CPA referentes ao período de 2010 a 2013 atribuem o conceito de “regular” à atuação dos setores de assistência ao educando e de ação de inclusão social. Também nos relatórios do referido período, a comunicação com a sociedade foi considerada “regular”, fato que repercutiu na pouca procura dos projetos de extensão, cursos e eventos,

⁷⁵ Em 2010, a CPA do IFTM utilizou os seguintes intervalos: Fraco (1 a 3,9); Regular (4 a 5,9); Bom (6 a 7,9); Ótimo (8 a 10). Nos demais anos, manteve os quatro conceitos com alternância no intervalo de valores, que passou a ser: Fraco (1 a 1,4); Regular (1,5 a 2,4); Bom (2,5 a 3,4); Ótimo (3,5 a 4,0). Em todos os questionários estava prevista também uma alternativa denominada “não sei”.

⁷⁶ A ponderação utilizada pela CPA do IFTM foi a seguinte: Fraco (1 a 1,4) - Peso 1; Regular (1,5 a 2,4) – Peso 2 ; Bom (2,5 a 3,4) – Peso 3; Ótimo (3,5 a 4,0) – Peso 4.

atividades extracurriculares dos Institutos, pela comunidade externa. Conseqüentemente, essas ações extensionistas receberam também o conceito “regular”.

O Relatório da CPA do IFTM de 2010 elaborou um conjunto de quatorze sugestões sempre que cada um dos segmentos da comunidade acadêmica assinalasse uma média correspondente aos critérios “fraco” ou “regular” em um inciso do questionário ou apresentasse um percentual superior a 20% de incompreensão de um tema da questão proposta no questionário. Nesses casos, a CPA do IFTM recomenda reavaliar a política prevista para a atividade relacionada com tais resultados; publiciza as ações realizadas ou em andamento para solução do problema; aceita sugestões, elogios e reclamações que devem ser depositados em uma urna específica para esse fim e busca aperfeiçoar os meios de comunicação interna e externa, com vistas a melhorar o resultado do inciso do questionário que apresentou distorção em relação aos demais. Além disso, a CPA encaminha aos setores competentes da instituição as sugestões recomendadas para resolver os problemas identificados ou minimizá-los, inclusive com justificativas, proposições e um cronograma de execução (IFTM, 2010, p. 55-62).

No relatório da CPA do IFTM para análise dos resultados de 2011, foi apresentada uma novidade em relação ao ano anterior. Passou a considerar como potencialidades institucionais os itens do questionário que receberam conceitos “bom” e “ótimo”, enquanto os itens avaliados como “regular” e “fraco” foram consideradas como fragilidades do Instituto. Com isso trabalhou somente duas variáveis (potencialidade/fragilidade), o que favoreceu a interpretação e, conseqüentemente, a análise dos resultados por parte da CPA que, inclusive, manteve o compromisso de encaminhar sugestões para melhoria dos itens do questionário considerados como de fragilidade (IFTM, 2011, p. 33). Apesar de todo o empenho da CPA em manter os níveis dos itens do questionário numa condição de potencialidade, o relatório da CPA do IFTM referente ao ano de 2011 apresentou uma queda na avaliação das questões relacionadas ao conhecimento do PDI e missão por parte da comunidade acadêmica, a política de extensão, a responsabilidade social e a relação do IFTM com a sociedade. A CPA atribui tais resultados à expansão de novos campi e de cursos superiores implantados nos

municípios de Ituiutaba, Paracatu, Patrocínio e Uberlândia, que passam a participar do processo avaliativo ao lado de Uberaba.

No ano de 2012, comprometida em aperfeiçoar o processo da autoavaliação institucional, a CPA do IFTM apresentou mudanças significativas em relação ao questionário. Nos anos anteriores, o questionário era composto de 103 perguntas e, a partir de 2012, passou para 40. Com isso, houve supressão e unificação de questões, especialmente quanto aos itens referentes à extensão, que se integrou à pesquisa. Nos relatórios da CPA do IFTM de 2012 e 2013, a comunidade acadêmica demonstrou conhecimento e interesse em participar das atividades de extensão em conjunto com a pesquisa, o que a fez obter o conceito “bom” nos dois últimos citados relatórios.

A comunicação da instituição com a sociedade, o acesso à participação em projetos de extensão, a frequência em atividades artísticas e culturais e a divulgação de cursos/eventos da instituição foram apontados, nos Relatórios da CPA do IFTM de 2012 e 2013, como campos de fragilidades da instituição. Para sanar tais problemas, é sugerido nos relatórios da CPA do IFTM que a Reitoria e os gestores dos campi que compõem o Instituto invistam numa forma eficiente de comunicação, utilizando os recursos humanos e tecnológicos disponíveis no IFTM, para estreitar ainda mais as relações com a comunidade, para que ela possa se inteirar, compartilhar, usufruir e se beneficiar das ações extensionistas desenvolvidas no IFTM. Inicialmente foi proposta a realização de, pelo menos, um evento cultural e artístico mensal aberto à participação da comunidade externa.

Em 2013, o IFTM vivenciou mais uma expansão de sua estrutura, com a incorporação do campus Uberlândia Centro e Patos de Minas. Além disso, pela primeira vez, a Educação a Distância passou a participar do processo de avaliação institucional, com os cursos de Licenciatura em Computação, em Matemática e em Letras, oferecidos em quatro polos. Portanto, em consonância com o previsto no PDI, Estatuto e organograma do IFTM, foram abertas novas frentes de ação e, conseqüentemente, de avaliação, com a oferta de EaD.

O rigor metodológico utilizado na sistemática de elaboração dos relatórios da CPA do IFTM é um aspecto marcante dos documentos consultados. A preocupação com a plasticidade da apresentação também se destacou, repercutindo no uso e aprimoramento de diversos gráficos, quadros e tabelas que

favorecem a interpretação dos dados, tanto de modo agrupado quanto discriminado.

4.4 Relatório de Gestão

O exame dos Relatórios de Gestão dos Institutos Federais focalizando a extensão possibilita identificar o que foi realizado e confrontar com o que foi previsto em seus respectivos PDI e Estatuto.

Dentre as principais ações da extensão realizadas e apresentadas nos Relatórios de Gestão do IFMG, no período de 2010/2013, destaca-se a execução dos programas governamentais como: Mulheres Mil, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada para mulheres em situação de vulnerabilidade social; o Programa Rede Nacional de Formação Continuada, com a oferta de cursos de qualificação para profissionais das redes municipais e estadual; a participação em diversas ações no Projeto Rondon; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), para a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional para atender prioritariamente a trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda e estudantes de ensino médio da rede pública.

Ao considerar a definição da ação extensionista denominada “programa” proposta pelo Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como sendo “um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividade de ensino e pesquisa” (FORPROEXT, 2012, p. 16), conclui-se que o IFMG não se preocupou em constituir e tão pouco desenvolver “programa” de extensão, que deverá conter também um caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientações para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo. O IFMG se restringiu ou preferiu executar somente os programas concebidos pelo governo federal. Apesar de legítima, essa opção não permite à comunidade acadêmica do instituto vivenciar a experiência extensionista vinculada ao processo de formação do aluno e à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto à ação extensionista projetos de extensão, o Relatório de Gestão atestou que foram desenvolvidos projetos como: o Projeto Timbalê, com a

oferta de oficinas culturais e educacionais a jovens em situação de vulnerabilidade social; o Projeto Pontos de Leitura, Cultura e Ciência em Bibliotecas Comunitárias, com o intuito de despertar o interesse de comunidades carentes para a leitura, o aprendizado e o exercício da ciência e cidadania; o Projeto Bússola, de orientação empresarial em projetos sociais para geração de trabalho e renda, buscando a inclusão das pessoas em situação de risco social e econômico. Essas ações mostram a centralidade da atividade extensionista voltada à “responsabilidade social”.

A concepção assistencialista da extensão no IFMG se concretizou com a incorporação, pela Pró-Reitoria de Extensão, do Programa de Assistência Estudantil, que concedeu auxílio-moradia, alimentação, transporte e seguro-saúde, esse último abrangendo a totalidade dos alunos, bem como bolsas de mérito acadêmico. Para isso, o instituto recebeu um significativo montante de recursos financeiros da rubrica Assistência ao Educando da Educação Profissional, equivalente a 3,1 milhões de reais, para atender a 1995 alunos, em 2013 (IFMG, 2013, p. 38).

No âmbito de políticas extensionistas capazes de aliar ensino-pesquisa-extensão, o IFMG desenvolveu projetos como o de Transferência de Tecnologia de Produção Joalheira e participou da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, com o Projeto Local, Digital, Global – Professores, com a oferta de oficinas pedagógicas (Ver Tabela 4).

TABELA 4
Ações extensionistas e público atendido, IFMG, 2010/2013

Ação	2010		2011		2012		2013	
	Número	Público atendido	Número	Público atendido	Número	Público atendido	Número	Público atendido
Cursos	79	1687	85	1508	62	1409	32	675
Eventos	28	4857	30	NI	27	20104	45	28.621
Projetos	10	422	42	NI	49	334	77	397
Estágios	-	57		57		985		1328
Visita Técnica					253	7781	324	8205
Total	117	7023	157	1565	391	30613	478	39226

Fonte: IFMG (2010b, 2011b, 2012c, 2013b).

Nos Relatórios de Gestão do IFSUDESTEMG de 2012 e 2013, a consolidação de duas novas diretorias, assessoras da Pró-Reitoria de Extensão,

reforça a perspectiva “assistencialista” atribuída à extensão, particularmente no elenco de atividades designadas à Diretoria de Interação Social e Estágio, que tem como atribuições:

- I. participar, em conjunto com os Câmpus, do processo de definição da política de apoio e assistência estudantil, nas áreas educacional, social e saúde;
- II. participar da elaboração de projetos necessários ao bom funcionamento dos programas de apoio às atividades estudantis do IF Sudeste MG;
- III. incentivar e apoiar o desenvolvimento de campanhas educacionais e de eventos culturais, esportivos e sociais, no âmbito do IF Sudeste MG;
- IV. promover mecanismos de interação com instituições públicas e privadas, incentivando e supervisionando contratos, convênios e acordos de estágios para os alunos de cursos técnicos e graduação;
- V. atuar, em conjunto com os Câmpus, aprimorando os mecanismos de registros da caracterização socioeconômica e educacional dos alunos do IF Sudeste MG, com vistas ao seu atendimento, por meio de políticas e programas;
- VI. promover o acompanhamento e a interação do IF Sudeste MG com seus egressos (IFSUDESTEMG, 2013b, p. 28-29).

A análise do relatório acima citado demonstra que, no IFSUDESTEMG, as responsabilidades atribuídas à extensão caracterizam-na como uma atividade de suporte à administração do instituto, definidora das políticas de apoio e assistência estudantil e, simultaneamente, responsável por sistematizar a condição socioeconômica dos alunos. Ao mesmo tempo, a atividade de “marketing” institucional também é incluída na área de atuação da extensão, quando essa se torna responsável pela promoção de eventos de toda ordem, inclusive eventos sociais. A Diretoria de Interação Social e Estágio ainda deve, sob os auspícios da extensão, cuidar do fortalecimento das parcerias de estágio, atividade essa, do ponto de vista legal e pedagógico, diretamente ligada ao ensino. Na atividade de extensão é incluído, ainda, o acompanhamento dos egressos, atividade que, seguindo a mesma lógica apontada no estágio, deveria compor atribuições do ensino.

A sistemática utilizada na elaboração dos relatórios de Gestão do IFSUDESTEMG de 2010 a 2013 remete ao que estava previsto no PDI, de forma que recupera os objetivos, as ações e as metas, mas os reproduz de forma mecânica, sem contextualizar informações, avanços ou problemas. Em seguida, utiliza as classificações: “ação iniciada”; “ação em andamento”; “ação efetivada”, “ação não iniciada” e “ação que deve ser executada”. Evidenciam-se na escolha da gradação descrita alguns subterfúgios para não explicitar que o período do 1º

PDI da instituição foi concluído com a maioria das ações apenas “iniciadas”, o que, a rigor, significa o mesmo que “em andamento”; ou mesmo não realizadas, aspecto que está implícito quando se classifica a ação como “não iniciada”. Finalmente, em vez de deixar claro que deixou de fazer um conjunto de ações, o IFSUDESTEMG opta por indicar “o que deve ser feito”, algo propositivo que é também bastante salutar. Entretanto, essa indicação é descabida pelo fato de que o novo PDI (2014/2018) ainda será construído pela comunidade acadêmica como um todo e não apenas pelos seus gestores. Destarte, a sistemática do Relatório de Gestão do IFSUDESTEMG é a de indicar o que deve ser planejado para o quinquênio seguinte em relação à extensão, extrapolando suas competências e funções.

A alusão feita à centralidade de atribuições delegadas à extensão se concretiza também no rol de atividades relacionadas ao desenvolvimento de programas governamentais que o IFSUDESTEMG apresenta como “ações extensionistas do instituto” quando, na realidade, são ações do governo federal apenas executadas pelo setor de extensão do instituto, sendo que a maioria delas se repete no período analisado. O caso do campus Barbacena é elucidativo dessa situação, aliado a outras ações de cunho assistencial:

Programa/Evento - Programa Mulheres Mil: Chá das Mulheres exhibe trabalhos das alunas Auxiliar de Cozinha e Beleza;
Evento: 1º Encontro de Egressas do Programa Mulheres Mil; Natal Solidário Programa Mulheres Mil;
Participação/Evento: Câmpus Barbacena arrecada 350 brinquedos para a Campanha do Papai Noel dos Correios;
Participação: Semana Missionária – Jornada Mundial (IFSUDESTEMG, 2013b, p. 93-94).

No campus Juiz de Fora, a característica ressaltada nos Relatórios de Gestão é a ação “empreendedora” do setor de extensão, sendo listadas nominalmente as novas parcerias de grande porte, os quantitativos de convênios com empresas e profissionais liberais a título de estágios, as ações com os egressos no encaminhamento ao trabalho, a coordenação dos programas de treinamento profissional, entre outros. É ainda responsabilidade da extensão a coordenação do projeto de Apoio a Discentes, que concede apoio financeiro para a participação de estudantes em eventos científicos, artísticos, culturais, esportivos e político-estudantis. Os relatórios de Gestão do IFSUDESTEMG registram uma questão bastante preocupante quanto às atividades discentes,

tratadas no âmbito da extensão. Trata-se de oficializar a prática de utilizar bolsistas de graduação do “Projeto de Treinamento Profissional” para suprir a carência de servidores técnico-administrativos, por meio de atividade considerada de extensão:

No ano de 2013, o Projeto de Treinamento Profissional II passou a ser coordenado pela DERC e contou com 20 projetos aprovados pelo Comitê de Acompanhamento de Projetos de Treinamento Profissional II. Foram selecionados, pelos orientadores, 36 alunos bolsistas o que gerou um pagamento de bolsas de R\$ 33.759,38 (IFSUDESTEMG, 2013b, p. 96).

Levando-se em conta os dados apresentados no referido relatório, um simples cálculo matemático dos valores indicados mostra que cada aluno bolsista teria recebido, no ano de 2013, o valor de R\$ 937, 76. No entanto, subdividindo-se esse valor por 10 meses letivos, chega-se à quantia mensal de R\$ 93,77. Isso mostra que a extensão está sendo utilizada como subterfúgio para o uso da força de trabalho estudantil, sem nenhum vínculo com os preceitos extensionistas defendidos pelo FORPROEXT.

A estrutura dos Relatórios de Gestão do IFSULMG reflete a sua natureza marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A própria explicação do organograma⁷⁷ enxuto que foi adotado indica isso:

Os organogramas dos câmpus compartilham setores de alto e médio escalão, e especializam-se nos terceiros e quartos escalões. No primeiro escalão, posicionam-se o Diretor-Geral, a Chefia de Gabinete e o Núcleo de Tecnologia da Informação. No segundo escalão, posicionam-se a Diretoria de Administração e Planejamento e a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (nos câmpus Inconfidentes, Machado e Muzambinho, essa diretoria aparece como Diretoria de Desenvolvimento Educacional).

O segundo escalão é constituído por duas diretorias sistêmicas: Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, assessorada pelo Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão; e a Diretoria de Administração e Planejamento, assessorada pelo Núcleo de Administração e Planejamento Institucional. A Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão concentra a execução de macroprocessos finalísticos de ensino, pesquisa e extensão, enquanto que a Diretoria de Administração e Planejamento executa os macroprocessos administrativos de execução orçamentária e normatização institucional (IFSULMG, 2013b, p. 26).

⁷⁷ Houve um “choque de gestão” quando as instituições passaram a formar o IFSULMG. O Relatório de Gestão de 2010 recuperou a estrutura pretérita de seus organogramas anteriores ao Instituto, que indicavam uma máquina administrativa inchada, sem interseção e, aparentemente, mais centralizada. Isso repercutiu na compartimentação de setores ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, que não interagiam entre si (Ver IFSULMG, 2012, p. 16-21).

Além disso, o IFSULMG sempre renovou seu compromisso com o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Não obstante o ensino ser o que nos caracteriza como instituição, a própria lei define, no entanto, que devemos nos envolver com a pesquisa e a extensão, indissociáveis da educação, e vinculadas ao desenvolvimento local e regional e atreladas aos arranjos produtivos locais (IFSULMG, 2010b, p. 22).

A proposta de gestão do IFSULMG segue diretrizes da administração pública ligadas à eficiência e à eficácia e, nesse sentido, pretende articular em rede os denominados pelo instituto “macroprocessos finalísticos”. Dessa forma, pelo menos no plano teórico, as políticas de ensino, pesquisa e extensão são pensadas integralmente no alto e médio escalão da administração do instituto, para serem efetivadas na forma de ações diversas, no âmbito das diretorias específicas das atividades-fim.

Os relatórios de Gestão de 2010 a 2013 do IFSULMG seguem a mesma sistemática e se pautam no conceito de extensão como sendo

[...] o desdobramento do ensino e da pesquisa na comunidade através de programas de capacitação (cursos livres integrando programas como Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Mulheres Mil, etc.), integração escola-comunidade (trabalhar pela porosidade da relação do IFSULDEMINAS com a comunidade circundante) e enriquecimento do processo educacional formal (envolvendo estágios, intercâmbios, cooperativas estudantis, simulações empresariais, que ampliam a empregabilidade dos educandos) (IFSULMG, 2013b, p. 27).

Nos relatórios de Gestão do período 2010/2013, o IFSULMG deixou transparecer a sua expectativa em relação aos instrumentos de gestão adotados e assinalou que, cioso de suas responsabilidades, se valia desse para dar uma satisfação ao país:

Esperamos que represente mais do que uma sistematização de indicativos pertinentes à administração, ensino, pesquisa e extensão. Que seja um dos instrumentos de prestação de contas das políticas públicas à sociedade do Sul de Minas Gerais, onde está inserido, como também a toda a sociedade brasileira (IFSULMG, 2010b, p. 15).

A ressalva feita pelo IFSULMG no que se refere à prestação de contas não se restringiu a uma mera coleção de planilhas e tabelas. O relatório de Gestão do instituto mostra existir abrangência na sua perspectiva de “prestar contas” à sociedade. Nesse sentido, nas edições do Relatório de Gestão foi

admitido, na avaliação das metas e ações programadas no seu PDI, o *status* de “não executado” para as iniciativas que não foram feitas. Atribuiu a denominação “em estudo” para aqueles projetos cuja viabilidade técnica ainda estava sendo levantada e, ainda, a classificação “em andamento” ou “já concluída” para as demais ações.

Em relação aos investimentos feitos no incentivo à qualificação docente e na preocupação constante dos últimos editais de seleção de professores, o IFSULMG avançou na aplicação do índice de qualificação⁷⁸, criado ainda em 2005, como um dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2005c). Assim, mais do que listar em números absolutos os totais de docentes graduados, especialistas, mestres e doutores, o IFSULMG pode comparar a cada ano o comportamento do índice de qualificação. O índice pode ser feito tanto no âmbito do instituto, como entre os campi, de modo a acompanhar, mais diretamente, os esforços de qualificação que, segundo ele,

[...] refletem na qualidade dos cursos oferecidos e na ampliação das ofertas, em especial, dos cursos superiores. Com a elevação do nível de qualificação e capacitação de todos seus servidores, a Instituição busca uma maior e melhor integração entre ensino, pesquisa e extensão, acreditando que a contribuição institucional será cada vez mais expressiva para o desenvolvimento científico, profissional e tecnológico da região (IFSULMG, 2010b, p. 99-100).

Uma particularidade no Relatório de Gestão de 2012 do IFSULMG foi admitir a discrepância entre o previsto no Regimento Interno e a efetiva atuação dos setores administrativos e pedagógicos do instituto. Um exemplo disso foi o vínculo da Assessoria Internacional, prevista para estar ligada ao Gabinete do Reitor e que, na prática, incorporou-se à extensão. A atividade de comunicação, especialmente com o público interno, foi prevista no Regimento Interno como função do Departamento de Marketing e Comunicação Social da Pró-Reitoria de Extensão. Todavia, esse departamento não existe e suas atribuições são

⁷⁸ Método de cálculo: Índice = $G*1+A*2+E*3+M*4+D*5$, onde: G=Qtd de docentes Graduados; A=Qtd de docentes Aperfeiçoados; E= Qtd de docentes Especialistas. Esse somatório ao qual foram atribuídos pesos é dividido pelo total de docentes (inclusive os substitutos). A título de exemplificação, a aplicação do índice ao campus Inconfidentes em 2009 era 3,62 e passou a 3,72 no ano seguinte (IFSULMG, 2010b, p. 100-101).

desempenhadas pela Assessoria de Comunicação do Gabinete (IFSULMG, 2012b, p. 40).

O Relatório de Gestão do IFSULMG em 2012 apresentou uma série de atividades consideradas como sendo de extensão, nas quais se destaca o número de pessoas envolvidas:

[...] 57 eventos de extensão atraíram cerca de 20 mil pessoas de vários extratos sociais (agricultores, comerciantes, professores, estudantes, agentes públicos etc.).

69 cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores ofertaram 2.027 vagas de capacitação de trabalhadores em áreas diversas como comércio, alimentos, administração, meio ambiente, saúde, cultura, turismo, movelaria, serviços, informática, artesanato, agronomia, biologia e linguística.

Através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o IFSULDEMINAS abriu 1.372 vagas em áreas variadas.

O Programa Mulheres Mil registrou 200 alunas matriculadas, porém somente 50 se formaram. A alta taxa de evasão deveu-se ao perfil das alunas, a falhas de divulgação e seleção, e à novidade do programa na região (IFSULMG, 2012b, p. 38).

Apesar do notável público atendido pelos eventos de extensão (57/20 mil) que, a rigor, de acordo com o que é definido pelo FORPROEXT (2012), caracterizam uma ação extensionista do instituto, este centralizou seus esforços no atendimento às políticas públicas governamentais que se consolidaram nos Programas listados: FIC, PRONATEC e Mulheres Mil. Quando se recupera a definição da ação extensionista “programa”, definida pelo FORPROEXT (2012, p. 16), na qual se destaca a necessária articulação de projetos e outras ações extensionistas multidisciplinares e integradas às atividades de pesquisa e ensino, percebe-se que a mera execução por parte dos Institutos Federais dos chamados programas governamentais não condiz com a proposta extensionista da ação “programa”. Caso a questão da participação discente nas referidos programas seja trazida a esse debate, como já destacado anteriormente, a descaracterização da extensão se torna ainda mais patente, pois deve haver relação intrínseca do curso do aluno com a atividade supostamente extensionista, no sentido de contribuir para a inserção das atividades de extensão na matriz curricular dos cursos e para a flexibilização curricular e integralização de créditos.

No relatório de Gestão do IFSULMG mostra-se que:

Os principais obstáculos [à prática extensionista] foram a escassez crônica de mão de obra e de espaços físicos decorrentes da inconsistência dos prazos de liberação de recursos financeiros e do

contingenciamento orçamentário praticados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Em 2012, o IFSULDEMINAS teve 15 mil alunos e pouco mais de 650 funcionários. A relação professor/aluno, de acordo com cálculo da própria Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico (SETEC), do Ministério da Educação, atinge o excesso de 85 alunos para cada professor (IFSULMG, 2012b, p.13).

Depreende-se dessa conjuntura que ocorre a precarização do trabalho docente, como relatado no IFSULMG, no qual a relação aluno/professor é quatro vezes maior (85 alunos/professor) do que o previsto no Acordo de Metas e Compromissos da SETEC/MEC/IFET (BRASIL, 2009c), que é a proporção de 20 alunos por professor. Além dessas atribuições relacionadas ao ensino, somam-se, ainda, às atividades docentes, a pesquisa e a extensão, além da execução dos programas governamentais pactuados pelo instituto. O trabalho do professor fica hiperdimensionado, o que pode comprometer a qualidade das suas atividades essenciais de ensino, pesquisa e extensão.

TABELA 5
Ações extensionistas e público atendido, IFSULMG, 2010/2013

Ação	Ano							
	2010		2011		2012		2013	
	Nº	Público	Nº	Público	Nº	Público	Nº	Público
Cursos Eventos	246	-	49	11597	57	22027	132	-
Acompanhamento de egressos	1	205	1	192	-	-	1	125
Ações	130	1609	61	909	-	-	67	-
Estágios		1910		1405	-	5435		5536
Visita Técnica	129	3831	118	-	-	-		-
Total	506	7555	229	14103	57	27462	200	5661

Fonte: IFSULMG (2010b, 2011b, 2012b e 2013b).

É bastante significativa, pela concepção extensionista assistencialista implícita, a afirmação constante do relatório de Gestão do IFTM (2010b), quando explica que a pesquisa e a extensão tiveram grande incremento em 2010,

[...] demonstrando cada vez mais a importância de sua articulação com o ensino, assim como a sua indissociabilidade frente aos desafios institucionais de geração de conhecimento ao mesmo tempo em que deve disseminá-lo para a sociedade que dele necessita (IFTM, 2010b, p. 15).

Embora seja salutar a valorização da indissociabilidade, a assertiva remete à crítica atribuída à extensão, quando se pretende levar o conhecimento

produzido na academia “aos que dele necessitam”, um caráter impositivo, pois não dialoga com a comunidade e com o saber popular, tal como foi discutido no primeiro capítulo desta tese. Isso porque a atividade de extensão aí apresentada não expressa a preocupação em ouvir as demandas oriundas da sociedade, que é tida como mera receptora da atividade proposta pelo Instituto. Conseqüentemente, a comunidade não participa como sujeito da ação extensionista. O trecho seguinte do relatório de Gestão do IFTM contribui para reforçar a crítica apresentada acima:

O crescimento dos grupos de pesquisa, número de bolsas, Projeto Rondon, entre outras atividades traduzem essa mobilização institucional no sentido do fortalecimento da pesquisa e extensão (IFTM, 2010b, p. 15).

Nesse caso, o Projeto Rondon foi o único citado em relação aos “avanços” da extensão em 2010. Como se sabe, trata-se de uma proposta de prestação de serviços assistenciais às comunidades carentes, principalmente, do norte e nordeste do País, e ratifica a crítica à concepção de extensão adotada pelo IFTM. O instituto preocupou-se em constituir uma gama diversificada de atividades por ele classificadas como extensão e envolveu um grande número de pessoas atendidas no período (Ver Tabela 6).

TABELA 6
Ações extensionistas e público atendido, IFTM, 2010/2013

Ação	2010		2011		2012		2013	
	Número	Público atendido	Número	Público atendido	Número	Público atendido	Número	Público atendido
Cursos	96	2661	110	3093	78	2459	102	2541
Eventos	85	12945	54	8455	68	8268	81	8413
Programas Projetos	23	3438	30	2524	66	3741	56	15434
Estágios	-	-	-	518	-	587	-	806
Visita Técnica	74	3183	90	3409	90	4247	217	5831
Egressos	39	150	-	-	7	1283	7	1647
Bolsas	-	-	-	-	-	227	-	229
Total	317	22332	284	17999	309	20812	463	34901

Fonte: IFTM (2010b, 2011b, 2012b e 2013b).

O destaque feito pelo IFTM (2010b, p. 32) ao concluir a apresentação das ações de extensão no Relatório de Gestão de 2010 permite afirmar que o

IFTM enaltece seu trabalho educacional no cumprimento das políticas de governo:

Diante do exposto, pode-se verificar que o trabalho educacional desenvolvido no IFTM está de acordo com os objetivos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica e segue os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Evidenciando, assim, a relevância de seu papel no cumprimento das políticas de governo, bem como de sua atuação no cenário político-social em benefício da sociedade (IFTM, 2010b, p. 32).

Enfim, a análise do Relatório de Gestão de 2010 do IFTM atesta que realmente o centro das atenções da extensão no instituto foi o “cumprimento das políticas de governo” e, nessa perspectiva, ele próprio passou a ser receptor das “tarefas extensionistas” formuladas pelo governo, sem que tivesse participado da elaboração e avaliação das mesmas. O instituto reafirma sua adesão integral às políticas educacionais do governo ao salientar:

Assim, desenvolve as suas ações indo ao encontro das políticas definidas pelo Ministério da Educação (MEC), ao qual está subordinado, por meio da Secretaria de Educação Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), qual seja, desenvolvimento da educação profissional e tecnológica por meio do funcionamento de todas as modalidades de ensino: ensino técnico (concomitante, subsequente e PROEJA), tecnológico, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação [...] Propuseram-se, também, novos cursos na modalidade PROEJA FIC, [...] ampliação da educação a distância bem como a oferta do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* foram metas atingidas (IFTM, 2011b, p. 17-19).

A ação extensionista do IFTM para o atendimento “pleno” às chamadas do governo revelou uma questão preocupante, porque compromete as atividades-fim do instituto em particular, a relação do docente com o ensino

[...] a necessidade do envolvimento simultâneo do docente com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, de Estágio e participações em comissões designadas pela Direção Geral e cargos administrativos na Instituição, o que diretamente implica na redução do tempo docente destinado exclusivamente a atividades de ensino em sala de aula (IFTM, 2010b, p. 64).

Assim, a própria direção do IFTM, ao elaborar seu Relatório de Gestão, em 2010, assumiu publicamente que o professor “anda sem tempo” para dar aulas e, apesar desse quadro, avaliou o desempenho geral do instituto como

[...] satisfatório, evidenciado pelos resultados a seguir: ampliação de cursos oferecidos, 21 (vinte e um) novos cursos foram abertos; aumento do número de alunos matriculados, em torno de 27,30% considerando o período de 2008 a 2010; avanços nos projetos de pesquisa e atividades de extensão; início das atividades dos *campi* Ituiutaba e Paracatu e autorização para abertura dos *Campi* Avançados de Patrocínio e Uberlândia, dentre outros que serão mencionados. Este resultado foi alcançado apesar das dificuldades enfrentadas com relação à gestão multicampi descentralizada, bem como, com a insuficiência orçamentário-financeira e de pessoal para atender a todas as demandas (IFTM, 2010b, p. 100).

Indicou que a carência de pessoal se soma às dificuldades com a nova proposta de gestão que veio com a criação dos institutos e exigiu a descentralização multicampi. No Relatório de Gestão do IFTM, é afirmado que a implementação do novo modelo de organização das escolas da rede federal de ensino técnico vem exigindo um grande esforço de gestão “para atingir as metas pactuadas com o MEC, que direcionam os objetivos e ações estratégicas institucionais” (IFTM, 2011b, p. 18). No citado Relatório, afirma-se que os recursos do Tesouro Nacional, mesmo com os esforços de captação por meio de editais e chamadas públicas oriundos da SETEC/MEC e MCT, não foram suficientes para atender às demandas prioritárias de reestruturação, modernização e expansão do IFTM (IFTM, 2010b, p. 100). Essa inquietação aparece também no Relatório de 2011, no qual se afirma que a carência de recursos levou o instituto a rever suas metas e prioridades e, naquele ano, outra estratégia utilizada para minimizar o problema foi o remanejamento de recursos. Em alguns casos, os campi do IFTM estabeleceram parcerias com prefeituras municipais, por meio de convênios, para disponibilização de pessoal ligado ao Poder Público Municipal para o necessário funcionamento dos campi (IFTM, 2011b, p. 27). Quanto à destinação dos recursos orçamentários, no Relatório de Gestão do IFTM de 2012, é relatado:

A despesa com Investimento apresentou uma elevação em torno de 155%, no período de 2009 a 2012 [...] evidenciando que dentre todos os gastos este foi o que mais cresceu, motivado pela expansão e reestruturação do IFTM. É importante ressaltar que, foi imprescindível a captação de recursos junto à SETEC/MEC para realizar algumas ações de modernização e recuperação da infraestrutura e novas obras no IFTM, dada a insuficiência de recursos para atender às demandas [...] mesmo com a captação externa de recursos, que compreende 55% do total da despesa de investimento, não foi possível atender a todas as metas previstas para o referido ano (IFTM, 2012b, p. 245).

O empenho demonstrado pelo IFTM em executar as políticas públicas apresentou, no final do período pesquisado, uma notória captação de recursos financeiros, feita pela extensão do IFTM em 2013. Primeiramente com o PRONATEC, que representou uma receita de R\$ 1.914.161,10, aplicada em material de consumo, equipamentos, alimentação e transporte para atender aos beneficiados do programa. Foram ofertados 48 cursos em cinco cidades no âmbito de atuação do IFTM, nas áreas de ciências sociais aplicadas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, engenharias e linguística, letras e artes, com carga horária entre 160 e 200 horas, beneficiando 1015 estudantes (IFTM, 2013c, p. 95). Com o Programa Mulheres Mil, o instituto arrecadou R\$ 200.000,00, que não foram utilizados em virtude da falta de recursos humanos e físicos nos campus com o perfil de execução (IFTM, 2013c, p. 55). Em relação ao PROEXT, como principais dificuldades enfrentadas, foram identificados o atraso na liberação dos recursos e a morosidade nos processos licitatórios (IFTM, 2013c, p. 55). No caso do CERTIFIC, o instituto obteve R\$ 402.632,97 para fomentar o desenvolvimento de ações, como itinerário formativo, certificação profissional e execução de cursos PROEJA-FIC.

A despeito dos recursos orçamentários obtidos com a execução dos programas governamentais, a título de comparação, no âmbito interno do IFTM, nesse mesmo ano, houve somente 01 (um) edital para projetos de extensão, no valor total de R\$ 369.597,44. Contemplou 18 (dezoito) projetos cujos recursos poderiam ser destinados para material de consumo, equipamentos e material permanente e auxílio financeiro a estudantes – bolsas de extensão (IFTM, 2013c, p. 35). Trata-se de um programa do próprio IFTM, com recursos do Tesouro Nacional, da fonte de custeio e capital, e convênios formalizados com empresas locais para Apoio a Projetos de Extensão (IFTM, 2012b, p. 45).

Portanto, a análise comparativa dos valores captados por meio de políticas públicas, no IFTM, em 2013, permite assinalar importantes aspectos. Atesta a supremacia dos valores advindos das políticas públicas que simultaneamente direcionam as ações extensionistas do instituto. O somatório dos recursos pertinentes ao PRONATEC e CERTIFIC ultrapassou 2,3 milhões de reais. Por outro lado, a dedicação do IFTM na construção e consolidação de parcerias com o setor produtivo local, para somar seus investimentos aos recursos oriundos da matriz orçamentária própria e constituir uma fonte de

fomento “interna” para a extensão, financiando projetos genuínos, representou em torno de 25% dos valores oriundos da adesão às políticas públicas.

Outra particularidade que necessita ser destacada no IFTM é a ampliação das atividades tidas como extensionistas, com a agregação do Centro de Línguas ao organograma da Pró-Reitoria de Extensão (IFTM, 2012b, p. 72), aspecto que extrapolou o previsto no Estatuto, tal como trazido na Figura 3. Nesse mesmo sentido, percebe-se que a extensão no IFTM adquiriu o significado de assistência estudantil, além das políticas públicas PRONATEC e CERTIFIC (IFTM, 2012b, p. 45). Mais recentemente, o IFTM criou o Centro de Qualificação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, por meio da formação inicial e continuada dos professores e servidores técnico-administrativos (IFTM, 2013c, p. 96).

O IFNORTEMG apresentou, no seu Relatório de Gestão, os “Objetivos e Metas Institucionais e/ou Programáticos” e, dentre eles, listou como segundo subinciso “Responsabilidades Institucionais: Papel da Unidade na Execução das Políticas Públicas” e, nesse sentido, salientou que

[...] executa suas ações indo ao encontro das políticas emanadas do Ministério da Educação (MEC), ao qual está subordinado, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (IFNORTEMG, 2010b, p. 12).

Os trechos citados no documento são representativos da tônica que domina o IFNORTEMG, ao considerar seu papel como “executor” das políticas públicas como central nas suas responsabilidades institucionais. Apesar de não participar dos debates sobre a construção das políticas públicas, o IFNORTEMG aceita, passivamente, ser o agente “tarefeiro”, executor acrítico das políticas públicas. Vale-se da lógica da subordinação para isentar-se de qualquer ação diferente da concordância. Pode ser que essa tenha sido uma opção mecânica da instituição, diante dos vários desafios dos primeiros anos do IFNORTEMG:

Concomitante ao atendimento das políticas emanadas do MEC/SETEC voltou-se significativa parte das ações do IFNMG – Reitoria para a construção da identidade do novo ente, reconhecidamente diferente, por atender a todas as modalidades de ensino e pela especialização no espaço político-institucional de atuação: o da educação profissional. Diante dessa complexidade, alinharam-se a implantação e consolidação de cinco novos *campi* e da Reitoria, com significativo número de servidores entrantes, imensas estruturas físicas sendo requeridas e

construídas, normativas de urgência imperiosa sendo discutidas coletivamente, padronização de processos sendo exigida para melhores práticas de gestão e expectativa da comunidade quanto à participação efetiva da Entidade no seu entorno (IFNORTEMG, 2010b, p. 13).

A própria construção da identidade do novo ente foi apontada pelo instituto como desafiante, com a complexa estruturação em rede multicampi, a chegada de novos funcionários, a ampla estrutura física requisitada e, ainda em construção, a necessidade de sistematizar as normativas coletivamente debatidas e a estimada participação na comunidade do seu entorno.

Quanto à questão de sua inserção na comunidade local, o IFNORTEMG adota a concepção assistencialista, sem pressupor o diálogo e a troca de saberes. Ao contrário, objetiva “estender” as “soluções” técnicas e tecnológicas por ele desenvolvidas e, nessa medida, a comunidade externa deixa de ser o sujeito para se tornar o objeto da ação extensionista:

O IFNMG tem forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade (IFNORTEMG, 2010b, p. 16).

Assim, na concepção do IFNORTEMG, tal qual o IFTM, a comunidade é receptáculo do conhecimento produzido na academia e que lhe é estendido, sem prever a retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Essa postura frente à comunidade reforça o que o FORPROEX denomina de “discurso da hegemonia acadêmica” (FORPROEX, 2012, p. 16-17), que precisa ser substituído pela interação com a sociedade na produção de um conhecimento novo (FORPROEX, 2012).

Somente em 2012 o IFNORTEMG conseguiu encaminhar minutas à instância superior, para normatizar internamente os instrumentos legais relacionados às áreas entendidas como de responsabilidade da extensão, como o estágio, a assistência estudantil, o apoio para participação em eventos e a Bolsa Formação – PRONATEC, reservada exclusivamente aos alunos desse programa governamental. Essa tardia oficialização das atividades relacionadas à extensão no instituto é consequência dos inúmeros desafios já abordados. Ao mesmo tempo, representa a falta de experiência com a extensão dos entes que deram origem ao IFNORTEMG.

Em todos os Relatórios de Gestão do período de 2010/2013, o IFNORTEMG se reportou à sua estrutura administrativa, tratando das funções discriminadas no seu Estatuto. A seguir, listou as principais ações planejadas e que foram realizadas, indicou as principais dificuldades encontradas e elegeu as metas para o ano seguinte, tendo como parâmetro o que estava previsto no PDI. Os relatórios do citado Instituto não apresentam as ações realizadas em termos quantitativos, tais como o número de ações, o público atendido, entre outros, concentrando-se na descrição das práticas da extensão. No último período de 2012 a 2013, as ações de extensão do IFNORTEMG consistiram, principalmente, na oferta de cursos FIC com a previsão de um aporte orçamentário de R\$1.998.009,00 para a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica com apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e a distância, considerando programas específicos, como para professores indígenas, do campo e quilombolas, a formação para a docência intercultural, a educação bilíngue, entre outros (IFNORTEMG, 2012c, p. 23-24).

O relatório de Gestão de 2012/2013 do IFNORTEMG também destacou a atuação de cursos FIC em articulação com a EJA para os quais recebeu R\$422.082,00. Nessa modalidade, ofereceu o curso Técnico de nível médio, articulado com educação de jovens e adultos de ensino fundamental e médio, e do acesso do trabalhador a processo de reconhecimento de saberes, nas redes de educação profissional e tecnológica, possibilitando recorte étnico-racial e de gênero e atendimento de públicos específicos, inclusive com ações de fomento e apoio, com vistas à reestruturação didático-pedagógica, produção de material didático, capacitação de docentes e permanência do estudante (IFNORTEMG, 2012c, p. 26). A assistência ao educando da educação profissional também é atribuição da extensão, com o objetivo de promover condições de ampliação do acesso e permanência em instituições de trabalhadores, populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres de baixa renda, entre outros e, no referido relatório, foi informado que o IFNORTEMG recebeu R\$ 3.093.295,00 para o desenvolvimento de tais ações (IFNORTEMG, 2012c, p. 26). O instituto estabeleceu parceria com a Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene (AMAMS), para capacitar 840 servidores públicos de 11 municípios. Ao final, a meta alcançada foi a de 640 servidores capacitados (IFNORTEMG, 2012c, p. 101-102). Além disso, foi implantado o Programa

Mulheres Mil em todos os campi do instituto (exceto no campus Araçuaí) (IFNORTEMG, 2013c, p. 145).

No relatório de Gestão 2012/2013, os principais problemas, de cunho geral, destacados pelo IFNORTEMG para a realização dos compromissos assumidos com as atividades acima listadas foram a greve de funcionários e os entraves burocráticos para o contingenciamento dos recursos, além da logística necessária à liberação de passagens para o deslocamento intercampi, necessário à participação nos fóruns de decisão democrática da instituição, assegurando a representatividade da extensão. Também foram registradas no citado relatório muitas críticas ao programa Bolsa-Formação PRONATEC, em razão de o mesmo não se constituir como um programa do próprio instituto, o que levou à sua rejeição por parte dos docentes. Aliás, tanto o PRONATEC quanto os demais programas governamentais são pactuados com a Reitoria de cada instituto, o que permite ao docente uma isenção quanto à sua responsabilidade em relação à execução dos mesmos. Além disso, as críticas ao PRONATEC se voltaram para a falta de profissionais qualificados e ausência de infraestrutura adequada para sua execução.

A necessidade de aprimorar o sistema de registro das informações da extensão e de criar um sistema *on-line* para oferecer maior dinamismo e confiabilidade das informações relacionadas à extensão e também aos trâmites burocráticos foram pontos destacados pela CPA. A síntese quantitativa das ações consideradas extensionistas pelo IFTNORTEMG nos Relatórios de Gestão do período de 2010/2013 é apresentada na Tabela 7.

Enfim, percebe-se que tanto quanto nos demais institutos analisados, o IFNORTEMG não desenvolveu programas próprios de extensão, tal como recomenda a lei (BRASIL, 2008e, artigo 6º, inciso vii). Restringe-se principalmente a executar programas de extensão elaborados pelo governo para a consolidação de suas políticas públicas.

TABELA 7
Ações extensionistas e público atendido, IFTNORTEMG, 2010/2013

Ação de Extensão	2010-2011		2012-2013	
	Nº	Público atendido	Nº	Público atendido
PRONATEC	-	-	-	3503
Mulheres Mil	-	-	11	471
Esportiva	-	-	19	1015
Social	-	-	13	1399
Recursos Próprios	-	-	67	12.138
Estágio	371	-	904	1083
Empregos Articulados	-	-	25	-
PROEJA Técnico	2	126	-	-
FIC	3	421	49	1760
PROEJA Indígena	1	28	-	-
Visita Técnica	96	-	92	2918
TOTAL	529	-	208	24.287

Fonte: IFNORTEMG (2010b, 2011b, 2012b e 2013b).

Ao término das análises da segunda etapa desta pesquisa, que abrangeu os documentos PDI, Estatuto, Relatórios da CPA e Relatórios de Gestão, elaborados por cada um dos Institutos Federais de Minas Gerais no período de 2009 a 2013, cabe examinar a questão da viabilidade financeira para a extensão, a partir do único edital de sistemática anual que permite certa flexibilidade, por linha temática, para a proposição de projetos e programas de extensão: o PROEXT. Além disso, é necessário verificar qual o envolvimento dos Institutos Federais de Minas Gerais com o edital criado pioneiramente pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais para incentivo à extensão em interface com a pesquisa. Ambos os editais são também avaliados à luz dos questionários aplicados.

4.5 Uma viabilidade financeira para a implantação da Extensão?

No terceiro capítulo, foi abordado o histórico da criação do Programa de Apoio à Extensão (PROEXT) e sua importante repercussão na comunidade

acadêmica dos Institutos Federais, por possibilitar o financiamento de propostas de Projetos/Programas de Extensão que atendam aos anseios da comunidade acadêmica, particularmente, dos docentes dos institutos. O referido Programa propõe financiar linhas temáticas amplas, formuladas de acordo com as especificidades dos Ministérios envolvidos em cada edital. Diferentemente de outros programas do governo federal, cujas ações de extensão estão explicitamente definidas e previamente elaboradas, cabendo ao instituto somente a sua execução, o PROEXT permite aos docentes de cada instituto a liberdade de elaboração de projetos e/ou programas extensionistas e a escolha, associada à diversidade de linhas temáticas previstas que, por serem amplas, perminciso a flexibilidade de proposições.

Essas características do PROEXT possibilitam a participação de mais docentes e alunos em consonância com o maior número de áreas do conhecimento que compõem cada instituto, conseqüentemente, possibilitando a democratização do acesso à prática extensionista. Por serem elaborados em consonância com os preceitos de extensão do FORPROEX, os editais do PROEXT favorecem a interdisciplinaridade, a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, ratificam a natureza acadêmica da extensão e perminciso a possibilidade de incorporação das práticas extensionistas ao currículo do aluno. As propostas devem atender obrigatoriamente às diretrizes de natureza acadêmica, de relação com a sociedade e de estruturação da proposta, entendida como o Plano de Trabalho⁷⁹ de cada programa e projeto concorrente. A repercussão dessas exigências foi entendida por um dos docentes pesquisados simultaneamente como incentivadora e trabalhosa, quando afirma que “tem auxiliado as Instituições a ampliarem as ações de extensão; acho o processo muito burocrático”.

O PROEXT é a mais importante fonte de financiamento externo, sistemática e anual de ações extensionistas. Isso é registrado nas respostas contidas nos questionários aplicados aos docentes contemplados com os editais do PROEXT e Pró-Reitores de Extensão, por exemplo:

⁷⁹ Esse deve conter: título, objetivo, atendimento ao tema, natureza acadêmica, relação com a sociedade, caracterização e justificativa, cronograma de execução (metas, etapas, fases), plano de aplicação e classificação da despesa (orçamentária e financeira), metodologia, público-alvo, execução do projeto (ações e atividades) e equipe executora.

A proposta da chamada pública PROEXT é extremamente rica e oferece oportunidade ao professor para submissão de propostas para diferentes linhas temáticas.

O fato de permitir a proposição de mais de uma proposta pelo mesmo docente amplia as chances de obtenção de recursos necessários para o desenvolvimento da extensão, tanto no âmbito do instituto quanto em relação ao trabalho do próprio professor. Apesar de apresentar um limite máximo de projetos por linha temática, os sucessivos lançamentos de editais do PROEXT têm ampliado o número de Ministérios envolvidos, alargando também as linhas temáticas e, conseqüentemente, as possibilidades e os recursos para o financiamento das propostas (Ver Tabela 8).

No último período focalizado, 2013, houve ampliação nos valores concedidos às propostas de projetos/programas vencedores que, no total, foram mais do que triplicados em relação a 2010 (Ver Tabela 8). O IFSULMG e o IFNORTEMG não foram contemplados em nenhum dos editais do PROEXT no período de 2010 a 2013. No ano de 2012, as condições mínimas estabelecidas pelo edital do PROEXT exigiam, como pré-requisito para aprovação dos projetos, a aprovação de, pelo menos, uma ação extensionista programa. Assim, qualquer projeto, independente da nota obtida na avaliação da proposta pelo MEC, foi desclassificado pelo MEC em 2012, o que explica a ausência de projetos contemplados pelos institutos mineiros no referido edital (Ver Tabela 8).

TABELA 8
Valores das propostas contempladas por edição anual do PROEXT nos Institutos Federais, Minas Gerais, 2010-2013

Instituto Federal	Valores das propostas contempladas por campi de cada Instituto (em Reais)			
	2010	2011	2012	2013
IFMG	100.000,00	34.304,15	-	148.524,98
				49.741,55
IFSUDESTEMG	99.819,00	47.576,10	-	140.004,40
				116.274,20
	15.000,00	50.000,00		141.461,00
IFSULMG	-	-	-	-
IFNORTEMG	-	-	-	-
IFTM	-	39.547,28	-	94.757,40
Total	214.819,00	171.427,53	-	690.763,53

Fonte: Brasil (2013b).

As exigências de ordem técnica e operacional constantes dos editais do PROEXT impactaram no desempenho dos Institutos Federais, pois a estrutura multicampi constitui um entrave ao constante diálogo entre os diversos docentes que atuam na extensão, dificultando a construção de programas de extensão, definidos pelos próprios editais do PROEXT como

o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (BRASIL, 2013d).

Além disso, os editais do PROEXT apresentam um limite do número de propostas por linha temática e por instituição, o que dificulta a participação dos Institutos em comparação com as universidades, em razão das exigências acima expostas. O registro de várias respostas reforça:

O número de propostas aprovadas para os Institutos é muito baixo comparado às universidades o que vem desestimulando a participação do professor dos Institutos nestes Editais.

O PROEXT tem sido o edital de fomento mais importante para as atividades de extensão. O programa é primordialmente voltado para as

Universidades. Essas possuem mais experiência no desenvolvimento de atividades de extensão.

A principal dificuldade do PROEXT é a grande concorrência dos proponentes dos Institutos Federais com os proponentes das universidades.

A insatisfação dos professores dos Institutos com a concorrência com as propostas advindas das universidades, a despeito dos resultados dos editais do PROEXT, induziu a comunidade acadêmica a solicitar do MEC um programa de financiamento especificamente destinado aos Institutos, tal como sintetizado por um dos entrevistados:

Torna-se, portanto, necessário que o MEC desenvolva programas de apoio à extensão voltados para os Institutos Federais que levem em conta as suas especificidades.

Foi respondendo a essa demanda que o FORPROEXT apresentou à SETEC, em 2010, numa iniciativa pioneira, o Programa Nacional de Extensão da Rede Federal, Científica e Tecnológica, denominado Programa Nilo Peçanha, que define um campo integrador das ações de extensão da mencionada rede. Seu objetivo é o de fomentar a realização de programas e projetos articulados de extensão comunitária e tecnológica, destinados especificamente aos Institutos Federais (CONIF, 2013, p. 65). Todavia, até a presente data, essa proposta não se consolidou no âmbito do MEC.

Para além do mero financiamento, o PROEXT é um programa que, tal como o depoimento de um dos entrevistados, significa um “instrumento que em muito tem contribuído para o fortalecimento e institucionalização da extensão no âmbito dos Institutos Federais”. Além disso, o PROEXT é pactuado diretamente com o docente proponente da proposta contemplada, e cabe aos Institutos Federais atuarem apenas como intermediários no processo entre o docente coordenador do projeto/programa contemplado e o MEC, sistematizando o encaminhamento das propostas e acompanhando a execução das mesmas no seu âmbito. Esse aspecto imprime maior responsabilidade ao docente, já que sua adesão ao programa se dá de forma espontânea e diretamente relacionada com a sua prática acadêmica. Enfim, como avaliado por um docente:

É um excelente programa fomentado pelo Governo Federal com ações específicas da extensão, possibilitando a troca de experiências entre a

comunidade (sociedade) e as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Outra linha de financiamento de atividades de extensão advém da FAPEMIG, com o programa de Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa (APEIP). Suas peculiaridades foram apresentadas no capítulo anterior e o perfil dos docentes proponentes, altamente qualificados e estreitamente ligados à pesquisa, foi tratado anteriormente. Na opinião de alguns docentes pesquisados dos Institutos Federais, o referido programa da FAPEMIG:

[...] oferece oportunidades complementares de apoio à extensão com a característica salutar de valorizar a interface com a pesquisa.

O Instituto Federal se esforça para participar e competir nos termos desses editais [do APEIP-FAPEMIG].

É um Edital que viabiliza a participação do professor dos Institutos Federais na execução de ações de extensão, abrindo mais uma possibilidade de articulação entre o Instituto e a sociedade, viabilizando oportunidades de formação dos estudantes e produção de conhecimento.

Penso que a FAPEMIG nos abre uma oportunidade muito boa para que os projetos sejam mais aplicados, talvez por isso ela tenha lançado esta modalidade.

Os dois institutos que não aprovaram propostas nos editais do PROEXT, o IFSULMG e o IFNORTEMG, foram, justamente, os dois únicos contemplados no edital FAPEMIG. Essa clivagem representa uma aproximação maior dos docentes com a pesquisa, mesmo que esta precise estar vinculada à extensão, enquanto o restante dos docentes de institutos federais apresenta proposições majoritariamente extensionistas. No IFSULMG, o edital da FAPEMIG estava sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa e Inovação, o que reforça a afirmativa de que, nesse instituto, tanto quanto no IFNORTEMG, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão se faz presente de forma mais marcante (Ver Tabela 9).

TABELA 9
Valores das propostas contempladas por edição anual da FAPEMIG, nos
Institutos Federais, Minas Gerais, 2010/2013

Instituto Federal	2010	2011	2012	2013
IFMG	-	-	-	-
IFSUDESTEMG	-	-	-	-
IFSULMG	-	47.376,58	30.775,50	-
IFNORTEMG	69.447,00	-	-	-
IFTM	-	-	-	-
Total	69.447,00	47.376,58	30.775,50	-

Fonte: FAPEMIG (2013, 2012, 2011b, 2010).

Em 2010, o edital da FAPEMIG (nº 09/2010) disponibilizou o montante de recursos financeiros de R\$ 1.981.267,24 e aprovou 63 propostas no estado de Minas Gerais. Apenas o IFNORTEMG foi contemplado com 3,5% dos valores disponíveis (Ver Tabela 9). Nos Editais da FAPEMIG nos anos de 2011 e 2012, os valores previstos foram, de aproximadamente, dois milhões por ano e apenas o IFSULMG teve propostas aprovadas, equivalentes a 2,36% e 1,53%, nos respectivos anos. Em 2013, apesar de terem sido aprovadas 56 propostas no estado de Minas Gerais, os Institutos Federais não obtiveram êxito.

Não obstante alguns professores elogiarem o referido programa da FAPEMIG, outros identificam dificuldades, sempre relacionadas à concorrência com as universidades, que se constituem um círculo vicioso em que as propostas reprovadas desestimulam a participação nos editais subsequentes. Na fala dos docentes indagados:

Entretanto a principal dificuldade do Edital da FAPEMIG é a grande concorrência com as universidades.

O número de propostas aprovadas para os Institutos é muito baixo comparado à Universidade, o que vem desestimulando a participação do professor a cada ano.

Além da concorrência com as universidades, os docentes também indicam o problema da divulgação dos editais de apoio às atividades de extensão:

“Não me lembro de ter algum projeto nesta linha”. Considerando que o grupo selecionado era composto exclusivamente por docentes que acumularam certa experiência na área de extensão, o desconhecimento da publicação de editais é algo preocupante e que precisa ser levado em consideração pelas ações de comunicação do instituto.

As questões pertinentes ao financiamento da extensão ainda têm um longo caminho a percorrer. Envolvem, em última instância, a necessidade de uma fonte permanente de recursos, capazes de garantir a continuidade dos projetos mais do que a sistemática de editais anuais. Por fim, isso se reforça com o registrado em um trecho de uma entrevista na qual o docente identifica dificuldades na busca de parcerias entre os Institutos Federais e o setor produtivo local, a fim de obter recursos para a manutenção e o desenvolvimento da extensão:

O Brasil carece de projetos que não sejam mais engavetados após a sua execução, com possibilidade de parcerias público/privadas e maior envolvimento com a sociedade.

Portanto, o exame que encerra esta seção responde à interrogação que dá título à mesma, quer seja, o questionamento sobre as possibilidades trazidas pelo PROEXT e FAPEMIG de viabilidade financeira para a extensão. Os recursos financeiros concedidos pelos programas do PROEXT e da FAPEMIG constituem um estímulo à prática extensionista nos Institutos Federais, mesmo considerando suas exigências burocráticas, a concorrência com os docentes das universidades e a limitação de proposições por linhas temáticas. No entanto, o desejo dos docentes dos Institutos Federais é o de que exista uma fonte perene de financiamento para a extensão. O primeiro passo para isso, na concepção dos Institutos Federais, é a criação, pela SETEC do MEC, de um programa específico para a extensão nos institutos, levando em conta suas características próprias, no formato do Programa Nilo Peçanha (PRONILO).

4.6 Os resultados da pesquisa documental e da análise dos questionários

Um aspecto marcante na análise documental de todos os Institutos Federais estudados foi seu compromisso não apenas com a educação formal,

mas com a qualificação e requalificação da população. Isso é registrado na adesão dos institutos a várias políticas públicas do governo, como os Programas Mulheres Mil, PRONATEC, RONDON, RENAFOR, CERTIFIC e Segundo Tempo. A opção por aderir aos editais públicos traz implícita a questão do financiamento já que todos os programas supracitados envolvem montantes significativos de recursos que vão contribuir de modo decisivo com o efetivo financeiro gestado pelos institutos, tal como demonstrado anteriormente.

A contribuição trazida por Tavares (1988), Faria (1999) e Mendes (2009) remete à importância do financiamento público como medida de impedir a dependência das instituições de ensino ao mercado. No caso dos Institutos Federais a lógica da dependência frente à carência de recursos se reproduz ainda que, nesse caso, o dito “mercado” seja o próprio poder público agindo como um “contratante” para a execução de suas políticas públicas às autarquias que constituem os IFETs.

Cabe lembrar que a destinação dos recursos obtidos através da prestação de serviços desenvolvida pelos institutos através desses editais é um componente importante a ser avaliado, tal como destacado em Mendes (2009) e Faria (1999). Não se trata de questionar a adesão ou não aos editais, mas de construir mecanismos de controle administrativo, coletivizados com a comunidade acadêmica, no sentido da destinação e gerenciamento desses recursos.

No que diz respeito ao IFMG quanto às metas da política de extensão apresentadas no seu PDI para o período 2009/2013, foram plenamente atendidas. Especialmente, destaca-se o compromisso do instituto com o setor produtivo regional, relação que extrapolou o plano das ideias para se concretizar em contribuições importantes, como na sua participação ativa na CPA e no subsídio para a autoavaliação institucional; na avaliação dos egressos sobre as demandas do mundo do trabalho e seu potencial de empregabilidade; nas interfaces com as empresas e profissionais liberais que ofertaram estágios e foram chamados a discutir os ajustes necessários aos currículos, para adequá-los à realidade do mundo produtivo. Ao mesmo tempo, no PDI, foi previsto um destaque para a relação dialógica com o meio externo ao instituto, entretanto, não houve esse prognóstico no organograma apresentado no Estatuto. A opção do IFMG é de intrínseca relação com a denominada concepção mercantilista da extensão, apresentada no primeiro capítulo dessa tese. Autores como Ianni (1997), Frantz e

Silva (2002) e Jezine (2006) alertam para os perigos da tentativa de congregar o pragmatismo e o utilitarismo das empresas com a autonomia e o rigor acadêmicos.

O IFMG adotou uma postura proativa em relação aos Relatórios da CPA e fez ajustes de gestão, na tentativa de combater as fragilidades apontadas pelos mesmos, como a necessidade de qualificar os servidores técnico-administrativos, estabelecer mecanismos de gestão mais eficientes quanto ao desafio da estrutura multicampi e, diante da constatação do desconhecimento da comunidade sobre o PDI e sobre a missão do Instituto, procurou instrumentos de divulgação mais amplos. O instituto citado também identificou a necessidade de construir uma metodologia diferente para a elaboração do novo PDI, no sentido de propiciar condições para que a comunidade se sentisse parte do processo de aplicação do planejamento. A ação colaborativa do instituto frente à sistemática anual de autoavaliação repercutiu na preocupação em aprimorar os instrumentos de autoavaliação, inclusive com o acréscimo de questões discursivas e não apenas objetivas, na tentativa de se aproximar mais da realidade avaliada.

Um fato contraditório identificado nos documentos examinados foi a previsão da assistência estudantil apenas no Estatuto do IFMG, como uma coordenação ligada à Pró-Reitoria de Extensão, de fato implantada, sem que a mesma tenha sido aventada no PDI. O relatório da CPA, por sua vez, apresenta cobranças quanto à implantação de um programa específico para tratar dessa questão. A inserção da assistência estudantil ao campo de ação da extensão no IFMG ratifica a histórica postura do caráter assistencialista que marcou a trajetória da extensão no país, apresentada nos capítulos um e dois dessa tese. Trata-se de um dos enfoques tradicionais da extensão, como foi discriminada em Jezine (2006).

Apesar de o IFMG ter sido o único a colocar nas metas da política de extensão do PDI a flexibilização curricular, com o aproveitamento de créditos da prática extensionista no currículo do aluno, essa possibilidade não foi abordada em nenhum outro documento e, mesmo sendo sublinhada no discurso dos pesquisados, não se concretizou. Essa seria uma forma de estabelecer mecanismos da dimensão acadêmica da extensão. Embora assegurada pela legislação e defendida pelo FORPROEX, como discutido anteriormente nesse estudo, há que se salientar também, ainda que prevista nos documentos do

IFMG, a flexibilização curricular com integralização de créditos para os alunos vinculados à extensão efetivamente não ocorreu. Essa é uma evidência que, no caso das universidades, fora criticada por Machado (2009).

Outros aspectos das políticas de extensão que não se consolidaram referem-se à criação de um sistema de avaliação das atividades extensionistas e de um núcleo para concentrar os esforços no sentido de instrumentalizar a comunidade acadêmica, oferecendo-lhe o suporte técnico, administrativo e pedagógico para participar de editais de fomento, com vistas à obtenção de recursos financeiros para o desenvolvimento de seus projetos/programas de extensão. O Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (PIBEX) do instituto foi consolidado e foi construída uma forma de registro das ações extensionistas: cursos, eventos, projetos, estágios e visitas técnicas. Essa iniciativa é altamente positiva e converge com as posições do FORPROEX (2012, 1987) referentes à institucionalização das ações extensionistas.

O IFNORTEMG construiu sua missão a partir de uma linha, de certa forma, positivista, referindo-se ao “progresso” que poderá ser atingido por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Elaborou as metas para a sua política de extensão, orientadas por princípios filosóficos, como a relação dialógica com o conhecimento produzido pela comunidade, a troca de saberes, uma relação dinâmica e potencializadora com o ensino e a pesquisa. Também planejou diretrizes para a política de extensão que remetiam, por exemplo, ao estímulo à cultura. Nessa medida, prevaleceu no campo das ideias a busca pela indissociabilidade, preceitos da Carta Magna e do FORPROEX. Todavia a concretização das ações se deu de modo bastante diverso. Os resultados dos Relatórios de Gestão demonstraram que a relação com a sociedade não foi dialógica, tendo em vista que pretendia simplesmente “estender” à comunidade, por meio da extensão, o conhecimento gerado pelo instituto, o que caracteriza, na prática, a concepção de extensão assistencialista e alienante, ratificada na crítica de Freire (1979), Fagundes (1986), Castro (2004) e Machado (2009), entre outros.

Outros aspectos planejados no PDI do IFNORTEMG, sob o ponto de vista da estrutura organizacional, como a institucionalização da extensão, a constituição da coordenação de extensão em cada campus e o PIBEX foram concretizados no período analisado, apesar de a demanda para a criação de um

sistema *on-line*, visando ao registro das informações sobre a extensão, ainda não ter sido atendida.

O IFSUDESTEMG construiu um PDI que ressaltou, em sua missão, a formação empreendedora e, nos seus objetivos e metas, atribuiu grande ênfase ao estágio, que se mostrou como um item que demanda atenção especial. Quanto aos relatórios da CPA, construídos de modo heterogêneo, com predomínio de questões pouco específicas, não permitiram contribuições mais detalhadas sobre as metas do PDI em relação à extensão, como a reformulação do PPC para uma maior valorização das atividades extensionistas.

Embora esteja previsto na missão do IFSUDESTEMG, entre outros aspectos, contribuir para o desenvolvimento sustentável, esse procedimento não foi mencionado em nenhum momento da avaliação institucional ou do Relatório de Gestão. Também não foram abordados mecanismos de financiamento e apoio às atividades de extensão, mesmo que componham as metas do PDI aspectos como: assinatura de convênios, parcerias e participação em editais ofertados pelos órgãos de fomento à extensão e com empresas e/ou APLs; implantação de projetos de assessoramento e prestação de serviços pelos alunos. Isso ocorreu em razão da própria estrutura dos relatórios da CPA, ou seja, ali não se encontram avaliações sobre o que estava posto no PDI ou no Estatuto.

Na abordagem sobre incentivo e apoio à extensão, presente em várias questões da autoavaliação do IFSUDESTEMG, não foi vislumbrado o pagamento de bolsas para os discentes, pleito também contido nas metas do PDI do instituto. Soma-se a isso a preocupante constatação, apresentada no Relatório de Gestão de 2013, quanto aos alunos do projeto “treinamento profissional”, sob responsabilidade da extensão, estarem desenvolvendo atividades desvinculadas do processo acadêmico, como “auxiliar tarefas administrativas diversas”, percebendo, para isso, valores irrisórios de “bolsa”. Tal atividade totalmente desvinculada do caráter acadêmico da extensão, como preceituado em Jezine (2006), não contribui para a formação do aluno.

No caso do IFSULMG, a primeira iniciativa adotada para concretizar a missão apresentada no PDI, qual seja, a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, foi o chamado “choque de gestão”, apresentado inclusive, detalhadamente, pelo Relatório da CPA de 2010 e no Relatório de Gestão do mesmo ano. Dentre as metas constantes de seu PDI, a

criação de uma Coordenação de Extensão em cada campus se concretizou em 2012, pelo menos no campus de Inconfidentes. Entretanto, o relatório da CPA mostra que a questão do estágio, que envolve ampliação de parcerias mais diversificadas, permaneceu sem atendimento pleno. Os aspectos pleiteados no PDI de maior comunicação com o meio externo e intracampi, aventados com a criação de uma rádio e de um jornal, continuam na expectativa da comunidade, mesmo que a TV, também planejada, já esteja em pleno funcionamento. Todas essas iniciativas atestam uma preocupação com mecanismos de valorização e descentralização da gestão da extensão e uma preocupação do instituto em estabelecer uma relação mais efetiva com a comunidade acadêmica dos diversos campi e com o meio externo.

Embora o IFSULMG tenha listado no seu PDI a meta de atender às demandas de FIC, o relatório da CPA apresenta dados que indicam que o instituto se esforçou, no sentido de buscar alternativas de fomento em programas diversos, advindos da SETEC, CAPES, CNPq, FAPEMIG, PROEJA, E-Tec, FNDE, inclusive o instituto teve destaque também nas propostas contempladas com editais da FAPEMIG de apoio à extensão. Se, do ponto de vista do planejamento por meio do PDI, o instituto foi capaz de agrupar uma série de ações na luta histórica pela valorização da extensão, contraditoriamente, o que o relatório da CPA registrou foi o acúmulo de atividades a serem cumpridas por docentes e servidores técnico-administrativos, para a execução dos programas supracitados, geradores de recursos. Apesar de ter buscado novas fontes de fomento, a polêmica que reveste a adesão desenfreada por editais, já salientada, no início dessa sessão, se repete, pois não houve discussão a cerca da destinação dos valores arrecados com os mesmos, como alertaram Faria (2001,1999) e Mendes (2009).

O cerne da missão constante do PDI do IFTM foi a promoção de uma sociedade inclusiva e democrática e, em suas metas, destacou a necessidade de aprimorar programas de extensão nas agrovilas, comunidades da agricultura familiar, agroindustriais e artesanais. Nessa medida, o instituto persegue a visão da extensão como atendimento às demandas sociais, na forma de prestação de serviços, quer sejam assistenciais ou mercadológicos, como definidos por Jezine (2006). Nos Relatórios de Gestão do Instituto, foi registrada a adesão plena aos programas formulados pelo governo e sua atuação como implementador dos

programas de políticas públicas na área educacional. A justificativa para isso foi a captação de recursos por meio de adesão às Chamadas Públicas ligadas aos programas governamentais, devido à necessidade de completar os recursos do Tesouro Nacional destinados ao instituto, insuficientes para responder às demandas de estruturação do mesmo. Resgata-se, pois, a discussão do financiamento que acompanha a extensão desde 1987 com o FORPROEX, frente à necessidade de se fomentar projetos sistemáticos do próprio instituto.

Não por acaso, o impacto dos esforços da comunidade acadêmica, principalmente dos docentes, canalizados para atender às referidas chamadas, do mesmo modo como ocorreu no IFSULMG, foi a sobrecarga de trabalho para os docentes e servidores técnico-administrativos, reconhecida nos Relatórios de Gestão do IFTM.

Várias ações planejadas no PDI do IFTM, como a ampliação de programas artísticos, culturais e de extensão, não foram realizadas, pois, como registra o Relatório de Gestão desse instituto, os recursos destinados a projetos de extensão constituíram um quarto do total de recursos arrecadados com os programas governamentais.

Os organogramas institucionais dos Institutos Federais previram e contemplaram a extensão com uma Pró-Reitoria exclusiva. Evidentemente essa é uma forma de valorizar a extensão e, ao mesmo tempo, de equipará-la às outras quatro Pró-Reitorias existentes em cada instituto (BRASIL, 2008e). Mostra, também, a importância que a extensão tem na configuração dos Institutos Federais. A estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Extensão de cada instituto expressa as particularidades próprias de cada um deles, bem como as configurações diversas de seus respectivos campi e o único ponto em comum entre as Pró-Reitorias de Extensão é a responsabilidade pela assistência estudantil.

Apesar de estar previsto nas finalidades e características dos Institutos Federais o desenvolvimento de “programas de extensão” (BRASIL, 2008e, artigo 6º), a pesquisa documental não apontou qualquer ação nesse sentido. Como foi mostrado no edital PROEXT de 2012, os Institutos Federais de Minas Gerais foram eliminados da participação, por não terem tido nenhum programa aprovado no edital, requisito considerado prerrogativa para o acesso aos recursos do programa. Assim, a rigor, os Institutos Federais, na maior parte dos casos, não

desenvolvem a ação extensionista programa institucional, tal como definido pelo FORPROEXT (2012), limitando-se a executar programas governamentais, como o CERTIFIC, PRONATEC, PROEJA e MULHERES MIL. Apesar disso, as ações extensionistas projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, visitas técnicas, acompanhamento de egressos, entre outras, são desenvolvidas, em maior ou menor medida, de acordo com concepções assistencialistas e/ou mercadológica e até mesmo transformadora pelos institutos.

A análise dos documentos coletados mostrou que a comunicação visual dos Institutos Federais foi padronizada, apresentando o mesmo logotipo em todas as suas publicações, com uma standardização da página eletrônica e dos domínios de correio eletrônico. A uniformização também alcançou a questão do financiamento, sendo identificada uma proposta orçamentária anual para cada campus e para a Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Portanto, a realização da pesquisa documental em interface com as respostas obtidas nos questionários resultou em inúmeras descobertas sobre a extensão nos Institutos Federais de Minas Gerais. Compete agora agrupá-las não como um exercício de síntese, mas na tentativa de completar as respostas às muitas interrogações trazidas ao longo desta tese, especialmente, as que são apresentadas na introdução da pesquisa.

A primeira dessas questões se refere à extensão como uma atividade organicamente gestada nas práticas acadêmicas das instituições que historicamente atuaram na educação profissional, aspecto que se mostrou um tanto quanto impreciso nos institutos investigados, uma vez que ficou evidente que a maior parte das atividades extensionistas estivera voltada, especialmente, às demandas governamentais.

Embora os institutos tenham estabelecido uma relação entre o ensino profissional e a extensão, essa ainda carece de conceituação delimitadora já que a pesquisa comprovou que uma série de atividades são agrupadas indiscriminadamente sob o patamar da extensão.

A *expertise* nos Institutos Federais no que se refere à extensão se mostrou ainda incipiente, fato que se justificou em parte pela falta de experiência extensionista de docentes oriundos das instituições que originaram os institutos.

A estrutura administrativa relacionada a cada uma das Pró-Reitorias de Extensão dos institutos ficou patente na pesquisa realizada, particularmente nos organogramas adotados.

As três concepções de extensão propostas pelo referencial teórico utilizado, particularmente o que foi sistematizado em Jezine (2006), ou seja: a assistencialista, a acadêmica e a mercadológica, alternaram-se em maior ou menor medida e, muitas vezes, sobrepuseram-se nas práticas extensionistas dos institutos estudados. Contudo, a perspectiva assistencialista prevaleceu.

A institucionalização das ações de extensão parece se concretizar nos institutos, embora a valorização da participação na extensão ainda esteja restrita aos docentes que podem computar a prática extensionista na sua carga horária e progressão funcional. A não implantação da flexibilização curricular se apresentou como um impedimento à agregação de valor da prática extensionista discente.

As interfaces da extensão com o aluno, no que se refere à forma de participação e aos programas de bolsas se mostraram ainda modestas e restritas aos alunos do ensino superior e ao tipo de ação extensionista. Prevaleceu a participação dos alunos em eventos culturais e esportivos, visitas técnicas e estágios. A ação efetiva do aluno em projetos/programas de extensão foi modesta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes que as “torres de marfim” se erguessem no Brasil, o ensino profissional foi apresentado à sociedade brasileira como medida de contenção impositiva aos órfãos e desvalidos, uma acepção assistencialista e preconceituosa em relação ao trabalho e ao ensino profissionalizante. A ação extensionista estava implícita, nas primeiras escolas, na forma de prestação de serviços com a concepção mercadológica, tal como apresentada nesta pesquisa. Desde que a primeira referência legal à extensão universitária foi feita por Francisco Campos, em 1931, com o sentido de “elevar o nível de cultura geral do povo” por meio da extensão para “dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade” (FÁVERO, 2000, p. 22), passados 84 anos de práticas e reflexões, uma questão permanece incólume. Trata-se da perspectiva acadêmica de tomar o meio externo apenas como receptáculo do conhecimento que desconsidera a comunidade como sujeito da ação extensionista, a relação dialógica e a troca de saberes acadêmico e popular.

Nos anos 60, a proposta do CRUTAC se apresentava para as universidades como uma oportunidade para constituir uma política de extensão, no combate à pobreza, “a despeito de sua subordinação à política de segurança nacional e de seu caráter cooptativo” (FORPROEX, 2012, p. 6), e inaugurou uma forma própria de fazer política pública por meio da extensão. Várias outras propostas do mesmo tipo surgiram e, já nos anos 90, o próprio MEC avaliou e reconheceu que as atividades de extensão se mostravam desvinculadas do processo acadêmico e com uma concepção paternalista e assistencial. Em tempos de neoliberalismo, ganhou força o grupo defensor da extensão mercadológica, proativa, na busca por recursos advindos de parcerias com o setor produtivo, concepção também incorporada por uma parcela das instituições de ensino técnico-profissionalizante.

Assim, o primeiro objetivo posto por essa tese foi atendido com a investigação acerca da origem, as formas de atividade extensionista, seus objetivos, público alvo e os papéis que a extensão assumiu ao longo da história educacional no Brasil.

A criação do PROEXT, em 2003, foi apresentada como uma opção superadora da concepção assistencialista das políticas públicas extensionistas, predominantes nos anos anteriores, na perspectiva de que poderia contribuir para uma concepção transformadora de extensão, ainda que limitada a editais anuais, com a discriminação de áreas temáticas e outros impeditivos, como a questão burocrática e a concorrência entre as instituições proponentes. 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. Por isso, constitui um pioneirismo a iniciativa da FAPEMIG em responder aos argumentos apresentados pelos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas de Minas Gerais sobre a importância de criar um programa voltado especificamente ao desenvolvimento da extensão. Todavia, a questão do financiamento para a extensão não requer apenas o aumento quantitativo dos recursos, mas também fontes estáveis, com indicadores de monitoramento e avaliadas sistematicamente.

Às vésperas do centenário da educação profissional no Brasil, em 2008, as Escolas Agrotécnicas e alguns Colégios Técnicos Vinculados às Universidades Federais pleitearam sua transformação em CEFETS. Os CEFETS já existentes, por sua vez, ensejavam se tornar Universidades Tecnológicas. Nesse momento, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva surpreendeu a todos ao apresentar uma nova política pública: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Foi possível identificar as relações entre o ensino profissional e a extensão no contexto das transformações socioeconômicas, políticas e técnico-científicas, desde os primórdios da regulamentação dessa modalidade de educação no Brasil, de modo que o próprio Instituto Federal, cuja gênese remete às Escolas de Aprendizes Artífices incorpora as novas demandas do mundo contemporâneo. Completa-se, desse modo, o segundo objetivo da pesquisa pleiteado por essa tese.

Contudo, a pesquisa documental e os questionários aplicados nesta tese mostraram que não houve uma relação direta entre o que foi planejado como

desenvolvimento institucional pelos próprios Institutos Federais e o que foi executado. A análise do que foi previsto na sua legislação como diretiva e o que aconteceu na prática nos institutos foi de fundamental importância. Para isso, a pesquisa partiu de uma unidade de análise central: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisados sob as perspectivas de cunho geral e específico, balizadas pela categoria “extensão”. O âmbito geral significou aprofundar nas concepções e diretrizes propostas pelo MEC (BRASIL, 2008b) para a nova institucionalidade e também na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008e) suas características, seus preceitos, suas normas e diretivas.

Ficou evidente nessa análise que a extensão deveria estabelecer-se em intercessão com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, o que pode caracterizar, em função do contexto, as ações extensionistas de concepção “mercadológica” e/ou “assistencialista”, tal como foram apresentadas no capítulo dessa tese. Ao determinar que a extensão deveria atuar na produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, a legislação atribuiu-lhe uma concepção também transformadora, que seria realizada por meio do efetivo diálogo com a sociedade. Portanto, tais reflexões a respeito das concepções de extensão e suas implicações para o ensino técnico, profissional e tecnológico completam o terceiro objetivo da pesquisa em tela.

Assim, a criação dos Institutos Federais inaugurou uma nova fase na extensão brasileira e impôs uma nova forma de extensão, capaz de abrigar as concepções mercadológica, assistencialista e transformadora. Quanto às finalidades e características dos Institutos Federais, foi previsto que deveriam desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica. Isso possibilitou aos Institutos Federais autonomia para criar, no âmbito de sua atuação, seus programas de extensão, em consonância com suas vocações, demandas locais e regionais. Contudo, os resultados da análise empírica atestaram que isso não ocorreu.

A segunda etapa da pesquisa relacionada ao estudo documental composto por dois grupos de documentos produzidos por cada um dos cinco Institutos Federais de Minas Gerais e que constituíram as subcategorias analíticas da pesquisa possibilitaram importantes conclusões. O primeiro grupo de documentos envolveu o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Estatuto, aspectos considerados de base teórica, ligados à esfera do

planejamento, organização e estrutura institucional. O segundo bloco de documentos se refere aos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Relatórios de Gestão, em séries anuais de 2010/2013 e expressam, de modo peculiar, como de fato os institutos executaram o que fora previsto no primeiro conjunto de documentos. A análise documental se pautou nas subcategorias “missão”, “objetivos” e “metas”, elementos de base teórica e obrigatória na elaboração do PDI e do Estatuto dos institutos. Foram também analisados os procedimentos do processo de autoavaliação institucional, entre os quais as dimensões: “a missão e o PDI”, “a política para a extensão”, “responsabilidade social” e a “comunicação com a sociedade”, considerados de ordem prática e produzidos pelos relatórios da CPA além dos Relatórios de Gestão. Essa parte da pesquisa respondeu aos dois últimos objetivos traçados para o estudo e possibilitou importantes conclusões.

Essas subcategorias constituíram em eixos das informações que se entrelaçam no cotidiano da instituição e que ofereceram os focos de análise e avaliação. A missão, como um dos princípios que expressam a razão de ser da instituição, prevista no PDI para o quinquênio 2009-2013, reservou à atividade de extensão a característica indissociável do ensino e da pesquisa, em todos os institutos, com exceção do IFMG. Este por sua vez, não se referiu explicitamente à extensão em sua missão. Apesar do modo sintético e genérico do conteúdo apresentado, o IFMG assumiu o compromisso de formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Quanto aos objetivos da extensão no PDI dos institutos, a maioria se limitou a reproduzir o descrito no corpo da lei de criação dos mesmos, sem apresentar os meios para concretização.

Em relação às metas planejadas para a extensão no PDI dos institutos, a pesquisa detectou uma gama diversificada de ações, tais como oferta de bolsas discentes, parcerias e convênios com organizações e instituições da sociedade civil, articulação com programas governamentais, institucionalização, financiamento por meio de editais, oferta de cursos de qualificação, desenvolver atividades culturais, elaborar projetos e programas institucionais próprios e o relacionamento com o ensino e a pesquisa.

Finalizando o campo teórico das subcategorias pesquisadas, investigou-se o lugar da extensão nos Estatutos. O fato da SETEC/MEC ter

encaminhado orientações, sugestões e modelo para o processo de elaboração dos Estatutos, contribuiu para as semelhanças e padronização dos mesmos, em todos os cinco Institutos Federais de Minas Gerais. A análise desses documentos permitiu concluir que o conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX foi incorporado por todos eles. Além disso, foi designada uma Pró-Reitoria específica para a Extensão cujo titular é membro efetivo do Conselho Superior e do Colégio de Dirigentes. As Pró-Reitorias de Extensão foram consideradas nos respectivos Estatutos de cada instituição, como órgãos executivos que planejam, coordenam, fomentam e acompanham o desenvolvimento das atividades referentes à extensão. Para tanto foram construídos organogramas, respeitando a autonomia e singularidade de cada um dos cinco institutos pesquisados em Minas Gerais.

Assim, cumprida a tarefa de elaborar o PDI e o Estatuto, o novo desafio dos institutos era orientar-se por tais documentos, mantendo a coerência e o espírito institucional em interação com uma realidade em constante mudança.

Contudo, a tese constatou um nítido descompasso entre o planejado e o executado nos institutos, quando confrontados o PDI e os Estatutos com os relatórios de autoavaliação elaborados pela CPA e, principalmente, com os Relatórios de Gestão, produzidos no período de 2010 a 2013 pelos Institutos Federais. No que se refere às subcategorias “a missão e o PDI” e “a política para a extensão”, de modo geral, os próprios relatórios citados apresentaram como justificativa para o não cumprimento do que fora previsto, a falta de conhecimento por parte da comunidade acadêmica da missão institucional, da política para a extensão e do próprio PDI. Tal fato foi relacionado à complexa estruturação em rede multicampi e pluricurricular, às peculiaridades das instituições que compõem os Institutos Federais, à diversidade de oferta de cursos e modalidades de ensino de cada instituto e a chegada permanente de novos funcionários.

Quanto às demais subcategorias “responsabilidade social” e “comunicação com a sociedade”, a análise dos relatórios da CPA dos institutos evidenciou a preocupação em atender, via extensão, as demandas locais e regionais sem pressupor o diálogo e a troca de saberes entre o mundo acadêmico e as comunidades envolvidas, apresentando, portanto, a concepção assistencialista das ações extensionistas.

Pode-se concluir que a falta de definição de prazos e a atribuição precisa de responsabilidades que permitissem o acompanhamento das ações

previstas no PDI foi um fator agravante para o seu descumprimento. Além disso, a análise dos documentos comprovou que não houve nos institutos uma preocupação sistemática com a circulação de informações eficazes a respeito do PDI, por meio de instrumentos como fóruns de debates, seminários, publicações no Portal de cada instituto e boletim interno. Além disso, o estudo verificou a insuficiência e instabilidade de recursos financeiros disponíveis, uma vez que os institutos não possuem em suas matrizes orçamentárias, o necessário fomento para o desenvolvimento de ações extensionistas próprias.

O exame dos Relatórios de Gestão dos Institutos Federais possibilitou também, identificar as principais ações da extensão realizadas e confrontar com o que foi previsto. Mesmo reconhecendo o esforço dos institutos em desenvolver atividades de extensão relacionadas a projetos, eventos esportivos, culturais e sociais, cursos, oficinas, assistência estudantil, prestação de serviços, estágio entre outros, o que de fato prevaleceu no interior dos Institutos Federais foi o atendimento às políticas públicas definidas pelo governo através da extensão. Além disso, o estudo verificou que a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão prevista na missão e a criação de programas institucionais contidos nos objetivos do PDI não se concretizaram. Embora as metas previstas para a extensão no PDI das instituições tenham sido parcialmente executadas, as atividades não estão articuladas com o ensino e a pesquisa, não há participação da comunidade externa na etapa de elaboração, desenvolvimento e avaliação da atividade, prevaleceu a concepção assistencialista da ação e não houve aproveitamento curricular pelo aluno em função da participação em atividades extensionistas.

Enfim, a análise documental indicou que no plano das ideias, foram construídos coletivamente pela comunidade acadêmica de cada instituto mecanismos de participação para elaboração do planejamento e a normatização das estruturas administrativas, organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais. O PDI e o Estatuto expressavam os anseios, medos e também a audácia e o idealismo que devem mover os educadores. Entretanto, os limites, de natureza estrutural e os desafios a serem vencidos eram muitos e boa parte do programado não se consolidou, sendo a questão central o papel incorporado pelos Institutos Federais de Minas Gerais, em maior ou menor medida, como executores e implementadores de políticas públicas que se apresentam na forma

de programas de extensão idealizados pelo governo, sem qualquer participação dos institutos na elaboração e na avaliação dos mesmos.

Dessa forma, fica caracterizado o alto grau de centralização, com definição de prioridades e diretrizes ditadas pela esfera federal. Trata-se de uma estratégia onerosa já que ocorrem, muitas vezes, a superposição de programas, público alvo e serviços intra e entre as esferas federal, estadual e municipal. Caracterizam fontes instáveis de financiamento, executadas por meio de convênios e portarias de descentralização de créditos, principal instrumento utilizado pelo governo federal para liberação de recursos. Enfim, medidas de baixa eficiência e eficácia, de vida efêmera e impermeáveis ao controle público.

À guisa da conclusão, de modo geral, a extensão nos Institutos Federais está sendo utilizada pelo governo federal para implantar, por meio de programas, suas políticas públicas, entendidas como limitadoras da dimensão acadêmica da prática extensionista que se vincula à formação discente, à geração de conhecimento, na perspectiva da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e do protagonismo estudantil. Simultaneamente, a administração dos Institutos Federais, impelida ao cumprimento dos preceitos para os quais foram criados, se vale da extensão para abrigar um conjunto de atividades que acabam por descaracterizar a natureza acadêmica das ações extensionistas. A pesquisa documental, os questionários e o suporte bibliográfico deram respaldo a essas conclusões.

Paradoxalmente, quando o ensino profissional finalmente inaugurou uma nova institucionalidade, intimamente ligada à ciência, à tecnologia e à extensão, com um potencial inovador capaz de romper com as heranças deletérias do preconceito, estabelecido agora no mesmo patamar das universidades, o Instituto Federal concentra os esforços da comunidade acadêmica, especialmente dos docentes, na execução de políticas públicas governamentais ligadas à educação. Os Institutos Federais, simultaneamente pressionados pelas demandas governamentais, movimentos sociais, setor produtivo e dificuldades inerentes ao novo modelo de gestão multicampi e pluricurricular, são ainda chamados a pactuarem um Acordo de Metas e Compromissos com o MEC/SETEC, regido pela lógica produtivista e submetido à chancela do Tribunal de Contas da União, que audita tal cumprimento.

A identificação dos mecanismos de ordem institucional, administrativa, infraestrutural e financeira que influenciam a prática da ação extensionista nos Institutos Federais, permitiu concluir que o conceito de extensão é ampliado e as atividades ligadas ao acompanhamento de egressos, estágios, visitas técnicas, relações internacionais e assistência estudantil, entre outras, passam a ser tomadas como extensão e dividem os esforços da comunidade acadêmica, ao lado dos programas governamentais. Sem contar com um orçamento específico para desenvolver suas ações extensionistas, resta aos institutos render-se aos impeditivos do governo, alçar parcerias com o setor produtivo, sondar agências de fomento públicas e privadas e, eventualmente, gestar um projeto, quiçá um programa orgânico institucional de extensão.

É urgente recuperar o verdadeiro campo de ação dos Institutos Federais e sua relação com as atividades-fim, sobretudo com a extensão. Não se pode negar que a vocação primeira dos institutos é o ensino, porém este não se sustenta sem a pesquisa e a extensão. Por sua vez, como visto nesta pesquisa, a extensão assumiu uma infinidade de responsabilidades e funções, o que contribuiu para descaracterizar sua natureza acadêmica e transformadora.

É preciso adotar uma política de gestão da extensão inovadora, dinâmica e comprometida com o ensino e a pesquisa, apoiando e fortalecendo ações extensionistas, calcadas principalmente em projetos e programas de natureza acadêmica, de produção de conhecimento e de transformação social, para garantir sua efetiva e legítima institucionalização como atividade prevista na Constituição Federal, LDB, Plano Nacional de Educação e na própria lei de criação dos Institutos Federais.

O Instituto Federal não pode substituir as responsabilidades do Estado na garantia dos direitos de cidadania ou na provisão de bens públicos. Contudo, não se pode desconsiderar a articulação da extensão com as políticas públicas, com os movimentos sociais, com o setor produtivo e sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social, inovação tecnológica, defesa do meio ambiente, entre outros aspectos. O que está em discussão é o papel que a extensão ocupa nesse contexto, de mera executora ou implementadora de programas governamentais, desconsiderando suas ações enquanto processo formativo, de produção de conhecimento e de relevância acadêmica, associada às disciplinas, ao projeto de curso, à proposta pedagógica, à qualidade do ensino

e à flexibilização curricular e integralização de créditos. Do contrário, há que se assumir o Instituto Federal como verdadeira incubadora de políticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABAD, D. A luta estudantil para a reforma universitária, **Bohemia**, n. 65, v.68, Havana, 21 de setembro de 1973.
- ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São PAULO: Vértice/Editora dos Tribunais/IDESP, 1989.
- ALMEIDA, W.M. A contribuição de Anísio Teixeira para se pensar o ensino profissional nos dias atuais. COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 6, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2327/1758>>. Acesso em: 19 mar.2015.
- ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. A **Universidade no século XXI**: Para uma universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008.
- ALMEIDA FILHO, N. Reformas da Universidade: breve histórico. In: ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. A **Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 111-260.
- _____. **Universidade Nova**: Textos críticos e esperanças. Brasília, DF: UnB; Salvador: UFBA, 2007.
- AMORIM, C.C. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. 334 f. Tese de Doutorado (em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ANDES. **Cadernos Andes**: Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. 4 ed., Brasília –DF, 2013. Disponível em:<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- AZAMBUJA, L. A extensão universitária na UNIJUÍ. **Cadernos da Avaliação Institucional**, Ijuí, n.12, 1997. p. 43-45.
- BARBISAN, A. O. et al. **Avaliação Institucional da Extensão**. Porto Alegre: Os Autores, 2004.
- BARBOSA, A. M.; GERALDO, R. O potencial de dinamização dos Institutos Federais. In: FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012. p. 593. Disponível em:<<http://2sitefmept.ifsc.edu.br/images/stories/pdf2012/posteres.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.
- BARBOSA, A. M. **Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 202 f. Tese. (Doutorado em Geografia)-Instituto de

Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

_____. **A reforma do ensino técnico promovida no governo Fernando Henrique Cardoso**: preocupação com o mercado ou formação para o trabalho? 1999. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BARBOSA, A.M.; GERALDO, R.; ALKMIM, G.V. O americanismo e a educação: a trajetória brasileira do ensino profissionalizante e da extensão universitária. In: Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. 5, 2014, Belo Horizonte. **Anais** ... Belo Horizonte, 2014. p.127-149. Disponível em:<<http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/gt09.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995. (Obra original publicada em 1977).

BASTOS, P. A. B. **A Escola técnica federal e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87**: um estudo histórico. Belém: Santo Antônio, 1988.

BAUER, M.W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.

BELLONI, I. Função da Universidade: Notas para Reflexão. In: HOUAISS, A. (Org.) **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 75-98.

BERNASCONI, A. **Chile**. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Universidad y desarrollo en Latinoamérica : experiencias exitosas de centros de investigación**. Bogotá: IESALC-UNESCO, 2008, p. 306-358.

BOTOMÉ, P. S. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 159-175.

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

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRESCHIANI, L. Flexibilidade e reestruturação: o trabalho na encruzilhada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 1996, Caxambu. **Anais**... Caxambu, 1996. 1 CD-ROM.

BROVETTO, J; MIX, M.R.; PANIZZI, W.M. **La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALADO, S. S.; Ferreira, S.C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CALDERÓN, A.I. **Ação comunitária**. Uma outra face do ensino superior brasileiro. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

CALDERÓN, A. I.; SAMPAIO, H. **Extensão universitária**. Ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: Olho d'Água. 2002.

CANEM, A. Metodologia e pesquisa: abordagem qualitativa. **Centro de referência virtual do professor – CRV** da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Veredas: Formação Superior de Professores. Patos de Minas, mar./2002. Disponível em:<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=32498&tipo=ob&cp=000000&cb>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** (Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro). Campinas: Papyrus, 1991.

CARA, D. Plano de Desenvolvimento da Educação: ausências e limitações. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 1, 2007.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**. Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas, v.10, n. 10, 2007.

CARNEIRO, M.A. **Extensão universitária**. Versão & Perversões. Estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do Nordeste. João Pessoa: Presença / UFPB, 1995.

CASSIMIRO, M. R. (et al.). **A universidade oportuna**. Goiânia: UFG, 1983.

CASTRO, L. M. C. **A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores – Ainda existem utopias realistas**. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CEBRI. **Extensão tecnológica**: Estudo de *benchmarking* internacional micro e pequenas empresas. Estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI) com exclusividade para o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. CEBRI: Rio de Janeiro, 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Poços de Caldas, out., 2003. p. 5-15.

COELHO, I. M. Universidade atual e comunidade brasileira. In: SEMINÁRIO SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA, 1., 1980, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 1980. p.245-251.

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo**: o Instituto federal. Brasília, D.F: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Gramsci**: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, L. A. 1997 repete 1937? Unificação e segmentação no ensino brasileiro. In: SEMINÁRIO UM OLHAR SOBRE ANÍSIO. Mesa redonda Política Educacional. Rio de Janeiro, 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CECH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

_____. Política Públicas para o ensino superior no Brasil. In: FRANCO, M.L.; ZIBAS, D. (Org.) **Final do século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990. p.157-180.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **Universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/UFC, 1980.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Lugar da extensão. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p.141-156

DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. (Trad. Evandro Nascimento). São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, M. A. R. A educação superior no século XXI. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A UNIVERSIDADE NO PRÓXIMO SÉCULO, 1999, Viçosa-MG. Conferência de Encerramento. **Anais...** Viçosa-MG: UFV, 1999. Disponível em:<http://www.mardias.net/site2010/?page_id=807>. Acesso em: 6 nov.2014.

DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: RAIES/Insular, 2000.

DINIZ, C., C. C.; GONÇALVES, E. Economia do conhecimento e desenvolvimento regional no Brasil. In: DINIZ, C., C. C.; LEMOS, B. M. **Economia e território**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 131-170.

DINIZ, D. M. **‘E o que é o professor, na ordem das coisas?’** Docência de primeiras letras no Ceará imperial. Dissertação - (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2008.

DOMINGOS SOBRINHO, M. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Brasília - DF: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

DOMINGUES, I. O melhor modelo de universidade é o que aposta na diversidade. Entrevista. **Diversa**, Belo Horizonte, ano12, n. 20, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/20/entrevista.html>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

DORE SOARES, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil, **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

_____. Educação e hegemonia em Gramsci. **Movimento**, Niterói, v.10, p.50-68, 2004.

_____. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnicidade, polivalência e escola. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.1, p.67-89, 1999b. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/>>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. **Gramsci, o Estado e a Escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.18, p.108-115, 1999a.

_____. Marx, Gramsci e a sociedade civil. **Caminhos**, Belo Horizonte, v.14, p. 32-39, 1997.

_____. Escola Nova X Escola Unitária: contribuições para o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 54, p.141-160, 1996.

_____. **Lutas pela Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

_____. **Formação de técnicos de Nível Superior no Brasil: do Engenheiro de Operação ao Tecnólogo**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.

DORIA, F. A. (Cord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **A tentação de fazer o bem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ERRANDONEA, A. **La universidad em la encrucijada: hacia outro modelo de universidad**. Montevideo: Nordon-Comunidad, 1998.

FAGUNDES, J. **Universidade e Compromisso Social**: extensão, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1986. p. 21-56.

FALCÃO, M. Dilma lança nesta segunda-feira programa de governo. **Folha UOL**, São Paulo, 25 out. 2010. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/poder/2010/10/25/13_compromisso_dilma.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: Ed.UnB, 2001.

FARIA, D. S. Extensão universitária: do assistencialismo à autonomia, do mercado ao social. **Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 14, jul. 1999. p.1-3.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.

_____. **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. v. 2, Rio de Janeiro: UFRJ-INEP, 2000.

_____. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. Vinte e cinco anos de Reforma Universitária: um balanço. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Universidade no MERCOSUL**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRETTI, C.J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE, p.417-437.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A.C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8 ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, M.L.; ZIBAS, D. (Org.) **Final do século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

FRANTZ, W.; SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: UNIJUI, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. PDE: Responsabilidades e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

FREITAS, L.G.; MARIZ, R.S.; CUNHA FILHO, J.L. **Educação superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília, DF: Universa/Liber Livro, 2010.

GAZZOLA, A. L. Prólogo. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Universidad y desarrollo en Latinoamérica** : experiencias exitosas de centros de investigación. Bogotá: IESALC-UNESCO, 2008.

GENTILLI, P. **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Poder econômico, ideologia y educación**. Buenos Aires, Miño y D`Avila/FLASCO, 1994.

GERALDO, R. **Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT na UFJF**: um Estudo sobre o Planejado e o Realizado. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

GERALDO, R.; ALKMIM, G.V. O financiamento da extensão nos Institutos Federais. In: FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012. p.379. Disponível em: <<http://2sitefmept.ifsc.edu.br/images/stories/pdf2012/posteres.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOERGEN, P. L. A instituição universidade e sua responsabilidade social: anotações crítica. **Revista de Estudos e Educação**. v.1, p. 9-26. Sorocaba, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. (Trad. Carlos Nelson Coutinho). 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GURGEL, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p.13-30.

_____. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez, 1986.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HADDAD, F. Entrevista. **Universidade pública**, Fortaleza, ano 10, n.55, maio-jun., 2010. p.9-15.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. In: **Universidade e Sociedade**, ano 7, n. 12, p. 30-35, fev. 1997.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto Memória**. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/07_biografia_cronologia.html>. Acesso em: 26 fev. 2015.

JEZINE, E. Estado, sociedade e extensão universitária: desafios no contexto da globalização. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 3., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006b. 1.CD-ROM.

_____. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006a.

_____. As Práticas Curriculares da Extensão Universitária In: **[Re]conhecer diferenças, construir resultados** CORRÊA, E.J. (Org.). Brasília: Ed. UNESCO, 2004.p. 332-339.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEYENDECKER, E. **Universidad y Dependência**. Buenos Aires: Guadulepe, 1974.

LIBÂNEO, J.C; OIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. A.D.S. Análise de conteúdo: estudo e aplicação. **Logos**, n.1, p. 53-58. 1993.

MACHADO, A. **A construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e compromisso social das universidades**: um estudo sobre a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MACHADO, L. ; PAULA, M.F. A relevância da extensão universitária no Brasil e na Argentina: um estudo comparado. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 10., 2009, Montevideu. **Anais eletrônicos...** , Montevideu, 2010. 1CDRom.

MACHUCA, R. América Latina y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921. La generación de la reforma universitária. 1996. **Tesis**. (Doctorado de licenciatura en Estudios Latinoamericanos)-México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996.

MACULAN, N. F. Apresentação. **Revista do PROEXT**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, n.1, Brasília, 2005. p. 3.

MAGRONE, E. **Apresentação**. In: SEMINÁRIO REPENSAR A UNIVERSIDADE RENOVAR A PRÁTICA CADÊMICA. 2. 2012. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCOVITCH, A. **Universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MENDES, S. R. A concepção de transformação social e de emancipação na extensão universitária: em busca de novos rumos. In: Semana de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICENTRO, Conferência de Abertura, 2009, Guarapuava. **Anais...** Disponível em: <http://anais.unicentro.br/siepe2009/conferencia_abertura.pdf>. Acesso em: 24 abr.2011.

MARLIÉRI, C. A. et al. Do Projeto Rondon à Universidade Solidária. **Raízes e Rumos** Universidade do Rio de Janeiro, ano 3, n.5, Rio de Janeiro, 1996. p.14-17.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS, M. J. C. **O CRUTAC como instrumento de efetivação de uma política de extensão universitária**. Dissertação de Mestrado (em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

MEIRELES, R. Entrevista. In: **Extensão nos Institutos Federais é discutida no IFSC**. Florianópolis: IFSC, 27 mar. 2009. Disponível em:< http://linkdigital2.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251:extensao-nos-institutos-federais-e-discutida-em-evento-no-if-sc&catid=38:edicao-no-290-27-de-marco-de-2009&Incisoid=3>. Acesso em: 22 mar. 2015.

MENDES, S. R. ; CASTRO, L. M. C. Avaliação da Extensão Universitária na UERJ: resultados e desafios. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UNESCO, 2004. p.37-43.

MENDES, S. R. A concepção de transformação social e de emancipação na extensão universitária: em busca de novos rumos. In: Semana de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICENTRO, Conferência de Abertura, 2009, Guarapuava. **Anais...** Disponível em: <http://anais.unicentro.br/siepe2009/conferencia_abertura.pdf>. Acesso em: 24 abr.2011.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MILITÃO, M.N.S.A. Novos rumos para o ensino técnico: impactos e perspectivas (o caso do Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG). 1998. **Tese** (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MOLL, J. Et al. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTA, R. Editorial **Revista do PROEXT**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, n.2, p.3, Brasília, 2007.

MORAIS, R. **A universidade desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1995.

NEGRETE, E.T. **Universidade Popular Gonzalez Prada**. 2009. Disponível em: <<http://eu.doroterrones.blogspot.com.br/2009/01/universidad-popular-gonzalez-prada.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

NERI, M.C. (Coord.) **As razões da educação profissional: o olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2005.

_____. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 57-84.

_____. (Org.) **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, C. H. Qual é o papel da extensão universitária? In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao15.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

OLIVEIRA, S. J. **Desenvolvimento das políticas de extensão e o pensamento social: um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás – Programa Escreve Goiás – Projeto Vaga Lume**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente)-Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2009.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, E.L.; MULLER, M.T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011. p. 13-32.

_____. **SETEC/MEC Bases para uma Política Nacional de EPT**. Brasília, 2008. 14 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília – DF: [s.n.], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

_____. O novo momento da educação profissional brasileira. Brasília – DF: [s.n.], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

PAIVA, J. M. **Da extensão universitária**. São Paulo: Ed. UNIMEP, ano 4, nº 01, p.49-53, 1997.

PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M.L.; ZIBAS, D. (Org.) **Final do Século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 95-122.

PAIVA, V. Extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP, v. 67, n.155, p.135-151, Brasília, jan./abr., 1986.

PALENCIA-LEFLER, M. **90 técnicas de relaciones publicas**: Manual de Comunicación Corporativa. (EBook) Barcelona: Profit, 2011.

PANIZZI, W. Entrevista. **Educação**, São Paulo, ano 25, n.205, maio, 1998. p. 3-5.

PATRÃO, C. Entrevista. In: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Camerino coordena III FORDIREX em Petrolina**. Maceió: IFAL, 27 mar. 2008. Disponível em: <<http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/282-camerino>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

PAULA, J. A. A extensão universitária e a sociedade contemporânea. **Boletim UFMG**. Belo Horizonte, n.1708, ano 36, ago. 2010. p. 2.

PEDERNEIRAS, M. P. Cumprindo propostas de governo: PROEXT voltado para as políticas públicas. **Revista do PROEXT**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, n. 1, Brasília, 2005. p. 6-7.

PEREIRA, L.A.C. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília – DF: [s.n.], 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigosifetjornal.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

_____. Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia: Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília – DF: [s.n.], 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/instfedfuncao_estrategica.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

PERUCCHI, V. **Indicadores de produção dos grupos de pesquisa do IFET da Paraíba**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Programa de

Pós-Graduação Ciência da Informação, Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PIRES, M. L. B. **Ensino superior: da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós Modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **PDE: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación**. Bogotá: IESALC-UNESCO, 2008.

SCMIDT, M. A. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SEMINÁRIO CTU PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO. **Preparação para o PDI**. 2008. Juiz de Fora: [s.n.].

SEMINÁRIO NACIONAL A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA. **Sugestões para o novo governo**. 2002. Santo André: [s.n.].

SEMINÁRIO NACIONAL PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1, 1961, Salvador. **Declaração da Bahia**. Salvador: Suplemento/Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, 1961.

SEMINÁRIO NACIONAL PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 2, 1962, Curitiba. **Carta do Paraná**. Curitiba: Universitária, 1962.

SEMINÁRIO NACIONAL PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 3, 1963, Belo Horizonte. **Resultados**. Belo Horizonte: Cadernos de Coordenação Universitária, 1963.

SLEUTJES, M.H.S.C. **Universidades Federais Brasileiras na Berlinda**. Rio de Janeiro: EDUR, 1999.

SILVA, C. J. R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, E.W. **Extensão universitária no Rio Grande do Sul**: concepções e práticas. 2003. 282 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, L. R.C. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Anais...** Congresso Nacional de Educação. 9. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

SILVA, M. In: Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 91-105.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 25. **Anais...** Porto Alegre, 2001.

SOUSA, A. L. L. Extensão universitária na UFG: olhando para o passado. **Revista UFG**. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Universidade Federal de Goiás, ano 7, n. 2, Goiânia, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_u fg /45anos/sumario.html>. Acesso em: 08 jan. 2011.

_____. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUSA, L. F. C. Apresentação. In: BARBISAN, A. O. (et al.). **Avaliação institucional da extensão**. Porto Alegre: Os Autores, 2004.

SOUSA, N.H.B. (et al.) Extensão universitária, direitos humanos e educação em direitos humanos na universidade de Brasília de 2008 a 2012. In: **Anais... 8** Encontro Nacional da ANDHEP Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos, Faculdade de Direito, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.andhep.org.br/resources/anais/1/1398366223_ARQUIVO_TextofinalenviadoVIIIANDHEPExtensaouniversitariaDHeEDHnaUnB20082012.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

TAVARES, M.G. **A constituição e implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**: o caso do IFC-campus Rio do Sul. 2014. 315f. Tese - (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos da Extensão. *Participação*. n. 3, **Revista do Decanato da Extensão da Universidade de Brasília**, Brasília- DF, dezembro de 1997. p. 9-16.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TOALDO, O. **Estratégia de Operacionalização da Extensão Universitária como Instrumento de Formação Humana**. Tese de Doutorado (em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1977.

TOFFLER, A. **A terceira onda**: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TONIAL, S. M. **A trajetória profissional dos alunos egressos do IFET do Rio Grande do Sul: campus Sertão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TOURAINÉ, A. **Palavra e sangue**. São Paulo: UNICAMP/Trajatória Cultural, 1989.

TRINDADE, H. Universidade num mundo em transformação: a herança, a reinvenção e o reencantamento. In: BROVETTO, J; MIX, M.R.; PANIZZI, W.M. **La educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 215-226.

_____. (Org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3.ed. Petrópolis: Vozes/Cipedes, 2001.

_____. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p.5-15, 1999.

TUTTMAN M. T. **Compromisso Social da Universidade**: os olhares da extensão. 2004. 280 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ULLMANN, R; BOHNEN, A. **A universidade**: das origens à renascença. São Leopoldo: UISINOS, 1994.

UNESCO. **Policy paper for change and development in higher education**. Paris, 1995. Disponível em:<www.unesdoc.unesco.org/images/0009/123989/098992e.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VALLE, F.M. Reforma desde el sur, revolución desde el norte El Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921. **Estudios de História Moderna y Contemporânea de México**, n. 47, enero-jun. 2014, p.155-195.

VARELA, B. L. **A universidade, o currículo, o conhecimento**: das origens aos tempos actuais. Coleção Aula Magna. v.2. Praia, Santiago, Cabo Verde: Uni-CV, 2013.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. In: SEMANA DE ADMINISTRAÇÃO DA FEA/USP. 10. **Anais...** Ensino de Administração. São Paulo, USP, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

VELLOSO, J.P.R; ALBUQUERQUE, R.C. (Orgs.) **Novo modelo de educação para o Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2003.

ZENAIDE, M. N. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. In: SILVA, Aída M. (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

DOCUMENTOS

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da Educação superior no Brasil. Brasília: ANDIFES, 2004.

_____. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ANDIFES MUDANÇA E DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. 1995. Brasília-DF. **Anais...** Brasília-DF: ANDIFES, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=174&Incisoid=65>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da educação básica 2014**. Anexo I. Brasília - DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. MEC. **Portaria nº 982** de 3 de outubro de 2013. Regulamenta a Classe de Professor Titular. 2013e. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/7c747116-8b74-4dcc-8f01-5018a84ce27a.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **PROEXT Editais**. 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Incisoid=490id=12243option=com_contentview=article>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. MEC. **Portaria nº 491** de 10 de junho de 2013. Cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2013c. Disponível em: <

http://www.ifto.edu.br/portal/docs/rscdocentes/portaria_491_conselhopermanente_rsc.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Portal Brasil. **Gestores defendem valorização da extensão tecnológica no País**. 2013b. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2013/11/gestores-defendem-valorizacao-da-extensao-tencologica>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 10 jan 2015.

_____. MEC. **Lei nº 12.772** de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.2012b. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm>. Acesso em: ago. 2013.

_____. MEC/SETEC/ SECAD. **Chamada Pública nº 001** de 30 de março de 2012. 2012a. Disponível em:< <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/chamada%20pblica%20mulheres%20mil%202012.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. MEC/SETEC/ SECAD. **Ofício Circular nº 62** de 28 de junho de 2010. 2011h. Disponível em :<http://iftm.edu.br/SITES/certific/pdf/oficiocircular62certific_2011-1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2011.

_____. MEC/SETEC et al. **Mulheres Mil na Rede Federal**: caminhos da inclusão. Brasília: MEC, 2011g. Disponível em: < http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf>. Acesso: em 12 jan. 2012.

_____. Portaria SETEC/MEC nº 330 de 28 de dezembro de 2011. Estabelece critérios e procedimentos para a formalização de descentralização de créditos orçamentários da SETEC para órgãos ou entidades pertencentes à administração pública federal, direta e indireta, por meio de Termo de Cooperação, conforme inciso III, do § 1º, do art. 1º do Decreto nº 6.170 de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2011f.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Expansão 2011/2012, **Lista de 88 municípios**. Brasília, DF: [s.n.], 2011e. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=12577>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo

de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011d.

BRASIL. Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jul. 2011c.

_____. Lei nº 12.417 de 09 de junho de 2011. Declara Nilo Peçanha Patrono da Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2011b.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de Maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2011a.

_____. MEC/SETEC/ SECAD. **Ofício Circular nº.54** de 01 de abril de 2010. 2010c. Disponível em :< file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/oficioconvite_redecertific_projea_fic%20(1).pdf>. Acesso em: 8 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada: Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília, DF, março de 2010b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/ultimaversao_certific.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, nov. 2010a.

_____. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em:<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/plano_metas_ifs.pdf>. Acesso em: 23 out.2012.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Interministerial nº 1.087 de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão das Universidades Federais**. Disponível em:<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Incisoid=2>. Acesso em: 07 jun. 2009a.

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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008e.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008d.

_____. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, Casa Civil. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jul. 2008c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: [s.n.] 2008b.

_____. **Portaria nº 116**, de 31 de março de 2008. Brasília, DF, 01 jul. 2008a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. **Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. 12 de dezembro de 2007d. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília-DF, 2007c. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 2 jul.2014.

_____. 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] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 1, 2006, Brasília –DF. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007a.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras

providências. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, de 14 set. 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 1, 2006, Brasília–DF. **Regimento**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006b. 13 p.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, de 10 maio 2006a.

_____. MEC. SETEC. Métodos de Cálculo para os Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT determinados no Acórdão 2.267/2005-TCU. 2005c. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicadores_gestao_maio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Lei nº11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao parágrafo 5º do artigo 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, , Ed.extra.18 nov. 2005b.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2005a.

_____. Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004c.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004b.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Portaria nº 3.621, de 4 dezembro de 2003. Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria MEC nº 3.621, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 dez. 2003.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nº16, de 25 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov.1999.

_____. Portaria nº646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Decreto nº2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. de 1996.

_____. 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] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez.1994.

_____. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 set.1993b.

_____. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul.1993a.

_____. Decreto nº 99.678, de 08 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 1990.

_____. Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação

Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1 nov.1989.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Lei nº7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982.

_____. 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] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul.1978.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº5.692 de 11/08/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 3 dez.1968b.

_____. Decreto nº 62.927, de 23 de julho de 1968. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho do Projeto Rondon, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jul.1968a.

_____. Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 fev.1967.

_____. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov.1966.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 27 dez.1961.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 17 fev.1959.

BRASIL. Lei nº1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 16 mar. 1953.

_____. Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 23 ago. 1946c.

_____. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 20 jun.1946b.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 12 jan. 1946a.

_____. Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 20 dez. 1945.

_____. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 31dez. 1943.

_____.Decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências.**CLBR**, 31 dez.1942e.

_____.Decreto nº 4.244, de 9 de abril de1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 10 abril de1942d.

_____. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 27 fev.1942c.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial **CLBR**, 31 dez.1942b.

_____. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **CLBR**, 31 dez. 1942a.

_____. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 10 nov.1937.

BRASIL. Lei nº 378, 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 15 jan. 1937.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Lei Francisco Campos. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 9 jul. 1931b.

_____. 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] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 15 abr. 1931a.

_____. Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920. Aprova o Regimento da Universidade do Rio de Janeiro. **Coleção de Leis do Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 31 dez. 1920b.

_____. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 10 set. 1920a.

_____. 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] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional 26 set. 1909.

CAMINHOS para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada - **Proposições**. 2002. Niterói: [s.n.]. 7 p.

COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO. **Presidente Dilma para o Brasil seguir mudando**: Proposta para o Programa de Governo. Educação. Brasília, 2014. Disponível em: < www.dilma13.com.br >. Acesso em: 10 ago. 2014.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Brasília, D.F: [s.n.], 23 ago. 2007.

_____. **Nota**. Recife: [s.n.], 13 jul. 2007.

_____. **Nota sobre a proposta de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Recife: [s.n.], 13 jul. 2007.

_____. **A reforma da educação brasileira nas instituições federais de educação tecnológica**. Brasília, D.F: [s.n.] abr. 2003.
CONDETUF. **Carta de Gramado**. Gramado: [s.n.], 31 maio 2007.

CONEAF. **Proposta do Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão: [s.n.], 6 jun. 2007.

CONGRESO INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES, 1., 1921, México. **Resoluciones**. Cidade do México: Boletín de la Universidad, México, Universidad Nacional de México, v. 3, n. 7, dic. 1921.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Câmpus dos Institutos Federais**. 2015. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Extensão Tecnológica** - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2012. Cuiabá -MT: CONIF/IFMT, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES PARA O SETOR PÚBLICO. **Avaliação da Implantação da Reforma Universitária nas Universidades Federais**. v. 2, Salvador: MEC/DAU/UFBA/ISP, 1975.

ENCONTRO NACIONAL DO FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS, 32., 2012. **Carta de Brasília**. Brasília – DF, 2012. p.1-3

ENCONTRO NACIONAL DO FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 18., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002.

_____. 8., 1994, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 1994.

_____. 7., 1993, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 1993.

FAPEMIG. **Edital nº 07/2013** . Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa. 2013. Disponível em: <<http://www.fapemig.br/admin/editais/upload/2013-07%20-%20Extensao%20Aprovados.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Edital nº 07/2012** . Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa. 2012. Disponível em: <<http://www.fapemig.br/admin/editais/upload/2012-07%20-%20Extensao%20Aprovados.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Edital nº 07** de 07 de janeiro de 2011a. Belo Horizonte [s.n.]. 2012. p.1-8.

_____. **Resultado do Edital nº07** de 07 de janeiro de 2011b. Disponível em: <<http://agilfap.fapemig.br>>. Acesso em: 2 fev.2012.

_____. **Edital nº 9/2010**. Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa. 2010. Disponível em: <<http://www.fapemig.br/admin/editais/upload/Edital%2009-2010%20-%20Extensao.pdf>>. Acesso em: 2 fev.2012.

FÓRUM DE DIRETORES DE ENSINO DOS CEFET. A Reforma da Educação Brasileira nas Instituições Federais de Educação Tecnológica. 2002/2003. Brasília – DF:[s.n]. 2003.

FÓRUM DE EXTENSÃO DA REDE PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Reunião**. Teresina, 4. 2011. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Incisoid=20>. Acesso em: 11 jan. 2012.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Manaus: [s.n.], 2012.

_____. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras**: estudo comparativo 1993/2004. 2. ed. Belo Horizonte: Coopmed, 2007b. (Coleção Extensão Universitária, 5).

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a. (Coleção Extensão Universitária, 6).

_____. **Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular**. Porto Alegre:UFRGS, 2006. (Coleção Extensão Universitária, 4).

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 2001c. (Coleção Extensão Universitária, 1).

_____. **Sistema de Dados e Informação da Extensão**. Rio de Janeiro:NAPE/UERJ, 2001b. (Coleção Extensão Universitária, 2).

_____. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESU, 2001a. (Coleção Extensão Universitária, 3).

INEP. **Avaliação Institucional**. 2013. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional>. Acesso em: 19 dez. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Empreendedorismo foi o tema principal do segundo dia do 3º Fordirex**. Maceió: IFAL, 6 nov. 2008b. Disponível em:< <http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/266-empreendedorismo>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Camerino coordena III FORDIREX em Petrolina**. Maceió: IFAL, 27 mar. 2008. Disponível em:<<http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/282-camerino>>. Acesso em 22 mar. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: IFB, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Organograma**. 2014. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php/equipe-proex.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2013b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/resolucao%20001%20-%20anexo%20-%20relatorio%20de%20gestao%20ifmg%202013_verso%20final.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2013a. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php/9-ultimas-noticias/2695-relatorio-final-cpa.html>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2012c. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/relatorio_gestao_ifmg_2012.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2012b. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/index.php/9-ultimas-noticias/2695-relatorio-final-cpa.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. **Resolução nº 36 de 26 de abril de 2012**. Dispõe sobre a aprovação do Estatuto do IFMG, retificando o publicado no Diário Oficial da União do dia 02 de setembro de 2009. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/estatuto%20do%20instituto%20federal%20minas%20gerais%20-%20resolucao%2036.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2011b. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/relatorio%20de%20gestao%20do%20exercicio%20de%202011%20-%20ifmg.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2011a. Disponível em: <http://www.cng.ifmg.edu.br/downloads/comissao_avaliacao/Relatorio_CPA_2011_%20IFMG.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2010b. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/relatorio%20de%20gestao%20do%20exercicio%20de%202010%20-%20ifmg.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2010a. Disponível em: <http://www.cng.ifmg.edu.br/downloads/comissao_avaliacao/Relatorio_CPA_2010_IFMG.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013**. Belo Horizonte: IFMG, 2009. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/pdi_ifmg_2009_2013versaofinal.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS. Estatuto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21ago. 2009b.

_____. **Relatório de Gestão**. 2013b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202013_IFNMG.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2013a. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=10560>. Acesso em: 17dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2012b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202012_IFNMG_consolidado.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2012a. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=5207 >. Acesso em: 17dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2011b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20gest%C3%A3o%202011_IFNMG_Individual.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2011a. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3515>. Acesso em: 17dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2010b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20gest%C3%A3o%20de%202010_ifnmg_01.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2010a. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3514>. Acesso em: 17dez. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013**. Montes Claros: IFNMG, 2009a. Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2011/template/estatutos/documentos/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20do%20IFNMG.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Organograma**. 2014. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Organogramas_Final.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2013b. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.

edu.br/sites/default/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202013_%20IF%20SUDESTE%20MG_ vers%C3%A3ofinal_%2028032014%20PUBLICADO%20NO%20SITE%20DO%20TCU%20EM%20JUNHO%20DE%202014(1)_0.pdf> . Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** 2013a. Disponível em:<<http://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/comissoes/cpa/relatorios-da-cpa>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Relatório de Gestão.** 2012c. Disponível em: < http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/relatorio_gestao_2012.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** 2012b. Disponível em: em:<<http://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/comissoes/cpa/relatorios-da-cpa>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Estatuto.** 2012a. Disponível em:<<http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/ESTATUTO%20MAIO%202012.PDF>>. Acesso em: 18 dez. de 2013.

_____. **Relatório de Gestão.** 2011b. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Relatorio%20de%20gesta%CC%83o%202011%20IF%20Sudeste%20MG.pdf>>. Acesso em: 18 dez. de 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** 2011a. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/comissoes/cpa/relatorios-da-cpa>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão.** 2010b. Disponível em:<<http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/RELATORIO%20DE%20GESTA%CC%83O%202010%20OFICIAL%20IF%20SUDESTE%20MG.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** 2010a. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/comissoes/cpa/relatorios-da-cpa>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013.** Juiz de Fora: IFSUDESTEMG, 2009. Disponível em:< <https://drive.google.com/file/d/0B-g1A0yP2FogU2dlc2c0WFgweVU/edit>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS. **Estatuto.** 2014. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/00-2012/janeiro/organogramas/proex.jpg>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Relatório de Gestão.** 2013b. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/cms_proex/assets/grocery_crud/texteditor/ckfinder/userfiles/files/RASCUNHO_Relatorio%20de%20gestao%20>. Acesso em: 20 de mar. 2014.

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação.** 2013a. Disponível em: <www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/relatoriocpa2013.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2012b. Disponível em <<https://contas.tcu.gov.br/econtrole/ObterDocumentoSisdoc?codArqCatalogado=5909324&seAbrirDocNoBrowser=1>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2012a. Disponível em: <www.ifsuldeminas.edu.br/00-2012/.../relatorio_avaliao_institucional.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2011b. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-2012/setembro/20/relatorio_gestao_2011.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2011a. Disponível em: <www.ifsuldeminas.edu.br/00-2012/maio/10/relatorio_cpa_2011.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2010b. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/00-2011/25-08/relatorio-gestao-retificado>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2010a. Disponível em: <www.muz.ifsuldeminas.edu.br/.../778_Relatorio%20Final%20CPA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Resolução nº1 de 31 de agosto de 2009. Dispõe sobre a aprovação do Estatuto do IFSULMG. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 3 set.2009b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2009a. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/downloads/PDI_2009_2013.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Organograma. 2014. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/instituto/organogramaorganograma_v2012-01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2013b. Disponível em: <www.iftm.edu.br/processo_contas/pdf/Relatorio_Gestao_2013.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2013a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/cpa/pdf/relatorio_CPA_2013.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Relatório de Gestão**. 2012b. Disponível em: <www.iftm.edu.br/processo_contas/pdf/Relatorio_Gestao_2012.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2012a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/cpa/pdf/relatorio_final_2012.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Relatório de Gestão**. 2011b. Disponível em: <www.iftm.edu.br/processo_contas/pdf/relatorio_gestao_2011_-_IFTM.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2011a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/cpa/pdf/relatorio_final_2011.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. 2010b. Disponível em: <www.iftm.edu.br/processo_contas/pdf/Relatorio_Gestao2010_IFTM.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Relatório da Comissão Própria de Avaliação**. 2010a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/cpa/pdf/relatorio_CPA_2010.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Estatuto. Resolução nº 1 de 17 de agosto de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 2009b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013**. Uberaba: IFTM, 2009a. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/pdi/>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Extensão nos Institutos Federais é discutida no IFSC**. Florianópolis: IFSC, 27 mar. 2009. Disponível em: <http://linkdigital2.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251:extensao-nos-institutos-federais-e-discutida-em-evento-no-if-sc&catid=38:edicao-no-290-27-de-marco-de-2009&Incisoid=3>. Acesso em: 22 mar. 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2012. Disponível em: <http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20>. Acesso em: 5 jul. 2012.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Inovação e geração de tecnologias**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

APÊNDICE A

Questionário aos Docentes dos Institutos Federais com Projetos de Extensão
Contemplados nos Editais PROEXT e/ou FAPEMIG, 2010/2013

I. DADOS DO PROFESSOR
<p>1. Nome: Data: Instituto:</p>
<p>2. Qual a sua formação em <u>Nível Básico</u>? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário) () Ensino Médio () Ensino Técnico</p>
<p>3. Qual a sua Graduação?</p>
<p>4. Você possui Pós-Graduação? () Sim () Não Em caso afirmativo, responda: () Especialização. Em qual área? () Mestrado. Em qual área? () Doutorado. Em qual área? () Pós-Doutorado. Em qual área?</p>
<p>5. Há quanto tempo você é professor?</p>
<p>6. Leciona nessa Instituição desde quando? (Considere aqui a escola pré-existente, independente de ter se transformado em Instituto Federal a partir de 2008!)</p>
<p>7. Trabalhou como docente em outra instituição? () Sim () Não Em caso afirmativo, em qual ou quais?</p>
<p>8. Qual é o seu regime de trabalho? () Dedicção exclusiva () 40 h/semanais () 20 h/semanais</p>
<p>9. Qual é seu nível na carreira?</p>

<p>10. Qual a modalidade ou as modalidades de ensino em que você atua nesse Instituto?</p> <p><input type="checkbox"/> Técnico de nível médio</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Superior de Tecnologia</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Outra. Qual?</p>
<p>11. Além da extensão, desenvolve ou já desenvolveu outros tipos de projetos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, especifique:</p> <p>Há alguma ligação entre eles e a extensão?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>12. Você já participava da extensão como estudante de graduação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>13. Há quanto tempo atua como docente em atividades de extensão?</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 4 a 6 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 7 a 9 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Acima de 9 anos</p>
<p>14. Você é favorável à possibilidade de as atividades de extensão realizadas por alunos serem computadas na integralização curricular de seus respectivos cursos, com atribuição de créditos acadêmicos sob orientação e avaliação docente?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente</p>
<p>15. Você se sente valorizado pela instituição por desenvolver projeto de extensão?</p>
<p>16. Qual a sua opinião sobre o PROEXT?</p>
<p>17. Qual a sua opinião sobre os editais “Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa” da FAPEMIG?</p>
<p>II. SOBRE O PROJETO CONTEMPLADO</p>
<p>18. Seu projeto foi contemplado no Edital:</p> <p><input type="checkbox"/> PROEXT 2010 <input type="checkbox"/> FAPEMIG</p> <p><input type="checkbox"/> PROEXT 2011 <input type="checkbox"/> FAPEMIG</p> <p><input type="checkbox"/> PROEXT 2012 <input type="checkbox"/> FAPEMIG</p> <p><input type="checkbox"/> PROEXT 2013 <input type="checkbox"/> FAPEMIG</p>
<p>19. Você possuía alunos envolvidos no seu projeto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>

(Atenção, caso negativo, passe para a questão 26)
<p>20. Qual o total de alunos envolvidos diretamente no seu projeto?</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 5 alunos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos <input type="checkbox"/> Acima de 10 alunos</p>
<p>21. Esses alunos receberam algum tipo de bolsa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, especifique o tipo de bolsa e valor recebido:</p>
<p>22. Tais alunos pertenciam a qual modalidade de ensino?</p> <p><input type="checkbox"/> Técnico de nível médio <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Superior de Tecnologia <input type="checkbox"/> Outra. Especifique.</p>
<p>23. Houve aproveitamento de créditos pelo aluno em alguma disciplina por atuar em atividade de extensão?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>24. Durante o desenvolvimento do projeto, o aluno obteve formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente</p>
<p>25. Em sua opinião, a participação dos alunos no projeto contribuiu para a sua formação cidadã, assumindo uma visão transformadora e um compromisso social?</p>
<p>26. Seu projeto de extensão foi apresentado em algum evento científico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, em qual ou quais?</p>
<p>27. Seu projeto de extensão originou algum tipo de publicação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, qual ou quais?</p>
<p>28. Outros docentes foram envolvidos no projeto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, quantos e por quê?</p>
<p>29. Os servidores técnico-administrativos participaram de alguma forma no projeto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso afirmativo, quantos e como?</p>
<p>30. Houve participação da comunidade externa na elaboração do projeto?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito envolvimento <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Mínimo <input type="checkbox"/> Nenhum</p>

31. Durante o desenvolvimento do seu projeto, ele manteve relações marcadas pelo diálogo com os setores sociais?
32. Houve parceiros externos no desenvolvimento do projeto? () Sim () Não Em caso afirmativo, quais?
33. Os objetivos previstos na proposta do projeto contemplado foram efetivamente atingidos? () Sim () Não () Parcialmente
34. Em sua opinião, as ações desenvolvidas no seu projeto caracterizam o cumprimento do preceito da <i>indissociabilidade</i> entre o ensino, a pesquisa e a extensão? Por quê?
36. Relacione os principais problemas encontrados no decorrer do projeto: () Infraestrutura () Recursos humanos () Recursos financeiros () Logística () Outros. Listar:
37. Você obteve apoio institucional durante a elaboração e execução do projeto? () Sim () Não () Parcialmente
III. RECURSOS FINANCEIROS DO PROJETO
38. Os recursos financeiros aprovados no Edital PROEXT e/ou FAPEMIG foram suficientes para desenvolver plenamente o projeto? () Sim () Não
39. Qual o valor solicitado na proposta?
40. Qual o valor contemplado no edital?
41. Houve devolução de recursos? Quanto?
42. Houve complementação de recursos de outra fonte? Qual?
Fique à vontade, caso queira fazer alguma consideração final:

APÊNDICE B

Questionário aos Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

I DADOS DO PRÓ-REITOR
01. Nome: Data: Instituto:
02. Qual a sua formação em <u>Nível Básico</u> ? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário) <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Técnico
03. Qual a sua Graduação?
04. Você possui Pós-Graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, responda: <input type="checkbox"/> Especialização. Em qual área? <input type="checkbox"/> Mestrado. Em qual área? <input type="checkbox"/> Doutorado. Em qual área? <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado. Em qual área?
05. Há quanto tempo você é professor?
06. Leciona nessa Instituição desde quando? (Considere aqui a escola pré-existente, independente de ter se transformado em Instituto Federal a partir de 2008!)
07. Trabalhou como docente em outra instituição? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, em qual ou quais?
08. Qual é o seu regime de trabalho? <input type="checkbox"/> Dedicção exclusiva <input type="checkbox"/> 40 h/semanais <input type="checkbox"/> 20 h/semanais

09. Qual é seu nível na carreira?
10. Você está Pró-Reitor há quanto tempo?
11. Antes de ser Pró-Reitor, já havia desenvolvido algum projeto de extensão? () Sim () Não
12. Qual a modalidade ou as modalidades de ensino em que você atua ou atuou nesse Instituto? () Técnico de nível médio () Licenciatura () Superior de Tecnologia () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outra. Qual?
13. Você participou da extensão como estudante de graduação? () Sim () Não
14. Qual a sua opinião quanto à possibilidade de as atividades de extensão realizadas por alunos serem computadas na integralização curricular de seus respectivos cursos, com atribuição de créditos acadêmicos sob orientação e avaliação docente?
15. Qual a sua opinião sobre o PROEXT?
16. Qual a sua opinião sobre os editais “Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa” da FAPEMIG?
II. SOBRE A PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
17. O que essa Pró-Reitoria considera atividades de extensão?
18. Em média, quantos docentes desenvolveram alguma atividade de extensão nesse IFET, a cada ano, desde 2010?
19. Em média, qual é o número de alunos envolvidos com alguma atividade de extensão nesse IFET, a cada ano, desde 2010?
20. Relacione os Programas de governo que são desenvolvidos pelo IFET:

<input type="checkbox"/> CERTIFIC <input type="checkbox"/> FIC <input type="checkbox"/> MULHERES MIL <input type="checkbox"/> PRONATEC <input type="checkbox"/> PROEJA <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<p>21. Desses programas, quais são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão?</p> <input type="checkbox"/> CERTIFIC <input type="checkbox"/> FIC <input type="checkbox"/> MULHERES MIL <input type="checkbox"/> PRONATEC <input type="checkbox"/> PROEJA <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<p>22. Além das formas de financiamento da extensão possibilitadas pelos Editais PROEXT e FAPEMIG, há outras fontes de fomento? Quais?</p>
<p>23. Há editais internos para promover a participação dos docentes em atividades de extensão?</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, qual é a periodicidade de desenvolvimento dessas ações? <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
<p>24. São oferecidas bolsas para alunos que atuam na extensão?</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, indique o número total de bolsas oferecidas a cada ano e o valor individual das mesmas: <input type="checkbox"/> 2010 Valor: R\$ <input type="checkbox"/> 2011 Valor: R\$ <input type="checkbox"/> 2012 Valor: R\$ <input type="checkbox"/> 2013 Valor: R\$ <input type="checkbox"/> 2014 Valor: R\$
<p>25. Há aproveitamento de créditos pelo aluno em alguma disciplina por atuar em atividade de extensão?</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<p>26. Ao final de cada semestre ou ano letivo, os projetos de extensão são submetidos a algum tipo de avaliação?</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, como isso ocorre?

27. Como são selecionadas e aprovadas as atividades de extensão?
28. Existe participação da comunidade externa no processo decisório das atividades de extensão?
29. Os servidores técnico-administrativos participam de alguma forma na atividade de extensão? Como?
30. Durante o seu mandato, já realizou ou pretende realizar algum tipo de evento relacionado à extensão? Qual?
31. Quais são os seus desafios frente à Pró-Reitoria de Extensão?
Fique à vontade, caso queira fazer alguma consideração final: